



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Başak Gökmen

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Başak

Soyadı: Gökmen

Bölümü: Eğitim Programı ve Öğretimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile İngilizce Dersine Yönelik
Tutumları Arasındaki İlişki.

İngilizce Adı: The Relationship Between Learning Styles of High School Students
and Their Attitudes Towards English.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Başak Gökmen

İmzası:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Başak GÖKMEN tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Şenol ORAKÇI

(Eğitim Programları ve Öğretim, Aksaray Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Halime Şenay ŞEN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez süresince göstermiş olduğu sabrı, ilgisi, desteği ve anlayışı ile her zaman yanımda olan, akademik bilgisi ve tecrübesiyle beni aydınlatan tez danışmanım Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma esnasında değerli görüş ve önerilerini paylaşan Doç. Dr. Şenol ORAKÇI ve Dr. Öğr. Halime Şenay ŞEN hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde çalışmamın birçok aşamasında bilgisi, sabrı ve desteğiyle son ana kadar yanımda olan arkadaşım Oya ESER'e ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak tez sürecinde beni motive eden, daima yanımda olan ve beni sabırla destekleyen canım aileme ve dostlarıma çok teşekkür ederim.

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Başak Gökmen

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2022**

ÖZ

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada iki değişken arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışıldığından araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma İstanbul İli Beşiktaş İlçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet lisesinde öğrenim gören 316 öğrenci oluşturmuştur. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ise Güven ve Uzman (2006) tarafından "Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" olarak geliştirilen ve daha sonra Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlanarak oluşturulan İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans ve yüzde, t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin hem cinsiyet hem de sınıf düzeylerine göre en fazla "Ayrıştıran", en az "Değiştiren" öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin yarısının İngilizce dersine yönelik tutumu yüksektir. Ayrıca kız, 12. Sınıf ve "Değiştiren" ile "Yerleştiren" öğrenme stiline sahip öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri dikkate alarak bir öğretim ortamı oluşturmaları, konu seçiminde hem kız hem de erkek öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapmaları, her sınıf seviyesinde öğrencilerin İngilizceyi daha fazla kullanmalarına imkân sağlayacak öğretim ortamlarını oluşturmaları öğrencilerin öğrenmeye

ve İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, tutumlar, cinsiyet, sınıf düzeyi, İngilizce dersi, lise öğrencileri

Sayfa Adedi : 95

Danışman : Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

**THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES OF HIGH
SCHOOL STUDENTS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS
ENGLISH
(M.S. Thesis)**

Başak Gökmen

**GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
October 2022**

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the relationship between learning styles of high school students and their attitudes towards English lesson and analyze the correlation between their learning style and attitudes towards English with regard to gender and class level variables. The study is based on a relational survey method as it is designed to look at the relationship between two variables. The study was conducted in a state high school officially attached to Ministry of National Education in Beşiktaş in Istanbul. The study group is composed of 316 students attending a state high school during 2019-2020 academic year. The research data was collected with Inventory of Learning Styles, developed by Kolb (1985) and translated into Turkish by Aşkar & Akkoyunlu (1993) and The Scale of Attitudes towards English Lesson, developed by Kırkız (2010) adapting the attitude scale of Güven-Uzman (2006) to English lesson. The arithmetic average, frequency and percentage distributions, independent-samples t-test and one-way variance analysis were employed to analyse the research data. The results of the study reveal that it has been determined that the high school students possess “Converging” learning style the most and “Diverging” the least considering both their gender and class levels. Attitudes of half of the students towards English lesson have been detected high. Besides, it is found that girls, the 12th graders, “Diverging” and “Accommodating” learners have higher attitudes towards English lesson. Teachers’ designing a learning environment considering the students who have different learning styles and choosing topics according to students’ gender, their needs and interests, designing a learning environment in which students in each class levels will be able use

English efficiently could be considered some of the important suggestions of this research which will enable students to improve their attitudes towards learning English language.

Key Words: Learning styles, attitudes, gender variable, class level variable, English lesson, high school students.

Page Number: 95

Supervisor: Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Önem	5
Sınırlılıklar	6
Varsayımlar.....	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.Eğitim	7
2. Öğrenme	8
3. Öğrenme Stilleri	9
4. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ve Öğrenme Stili Modelleri	11
4.1.Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	11
4.1.1.Çevresel Faktörler	12

4.1.2.Duygusal Faktörler	13
4.1.3.Sosyolojik Faktörler	13
4.1.4.Fiziksel Faktörler	13
4.1.5.Psikolojik Faktörler	14
4.2.Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri	15
4.2.1.Katılımcı	15
4.2.2.Pasif	15
4.2.3.İşbirlikçi	15
4.2.4.Rekabetçi	15
4.2.5.Bağımlı	15
4.2.6.Bağımsız	16
4.3.Kolb Öğrenme Modeli	16
4.3.1.Somut Yaşantı.....	17
4.3.2.Yansıtıcı Gözlem	17
4.3.3.Soyut Kavramsallaştırma	17
4.3.4.Aktif Yaşantı	18
4.3.1.1.Ayrıştıran Öğrenme Stili	19
4.3.1.2.Değiştiren Öğrenme Stili	20
4.3.1.3.Özümseyen Öğrenme Stili	20
4.3.1.4.Yerleştiren Öğrenme Stili	20
4.4.McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 Mat Modeli)	21
4.4.1.Birinci Tip Öğrenenler	22
4.4.2.İkinci Tip Öğrenenler	22
4.4.3.Üçüncü Tip Öğrenenler	23
4.4.4.Dördüncü Tip Öğrenenler	23
4.5.Gregorc Öğrenme Stili Modeli	24
4.5.1.Somut Ardışık	25
4.5.2.Soyut Ardışık	25
4.5.3.Somut Raslantısal	26
4.5.4.Soyut Raslantısal	26
5. Tutum	27
5.1.Tutumun Yapısı ve Özellikleri	28
5.2.Tutumunu Oluşturan Öğeler	29

5.2.1.Bişisel (Zihinsel) Öge	30
5.2.2.Duyuşsal (Duygusal) Öge	30
5.2.3.Davranışsal Öge	30
5.3.Tutumun Oluşumu	31
5.3.1.Zihinsel ve Bilgisel Faktörler	31
5.3.2.Fizyolojik Faktörler	32
5.3.3.Aile Faktörü	32
5.3.4.Tutum Nesnesiyle Kişisel Yaşantılar	32
5.3.5.Akran Unsuru	32
5.3.6.Bireysel Özellikler Faktörü	32
5.3.7.Kitle İletişim Araçları Faktörü	33
5.3.8.Sosyal Sınıf Faktörü	33
5.3.9.Toplumsallaşma ve Grup Üyeliği Faktörü	33
5.4.Yabancı Dil ve Tutum	33
5.5.Öğrenme Stili ve Tutum	34
6.İlgili Araştırmalar	34
6.1.Öğrenme Stilleri ve Tutum ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar...	35
6.2.Öğrenme Stilleri ve Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar..	43
BÖLÜM III	47
YÖNTEM	47
Araştırmanın Modeli	49
Evren ve Örneklem	49
Veri Toplama Araçları	49
Kolb Öğrenme Stili Envanteri	49
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	49
Verilerin Toplanması	51
Verilerin Analizi	51
BÖLÜM IV.....	54
BULGULAR VE YORUMLAR	54
1.Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	54
a. Lise Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stili	54
b. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Cinsiyete Göre Dağılımı	57

c. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	59
2. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	60
a. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları	61
b. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	62
c. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	64
3. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	67
BÖLÜM V	71
SONUÇ ve ÖNERİLER	71
Sonuçlar	71
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	71
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	72
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	74
Öneriler	74
KAYNAKLAR	77
EKLER	90
Ek 1. Ölçek Uygulama İzni	91
Ek 2. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği	92
Ek 3. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Farklı Araştırmacılar Tarafından Yapılmış Öğrenme Stilleri Tanımları</i>	12
Tablo 2. <i>Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Göre Faktörler</i>	14
Tablo 3. <i>Lise Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımı</i>	50
Tablo 4. <i>İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 5. <i>Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı</i>	55
Tablo 6. <i>Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	59
Tablo 7. <i>Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 8. <i>Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları</i>	62
Tablo 9. <i>Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	64
Tablo 10. <i>Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması</i>	66
Tablo 11. <i>Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Ait Tutumlarının Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılması</i>	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Deneyimsel öğrenme kuramına göre Kolb'un öğrenme çemberi	21
<i>Şekil 2.</i> McCarthy 4MAT öğretim modeline göre dört tip öğrenen	26
<i>Şekil 3.</i> Biliş-duygu-davranış modeli	31

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÖS	Öğrenme Stilleri
ÖSÖ	Öğrenme Stilleri Ölçeği
YDÖ	Yabancı Dil Öğretimi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insanı, diğer canlılardan ayıran en temel özellik öğrenmedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, bilim ve teknolojinin baş döndürücü gelişimine paralel olarak bilginin katlanarak artması, öğrenen bir toplum olmayı kaçınılmaz kılmıştır.

Öğrenme, eğitim sürecinin en önemli kavramlarından biridir. Geçmişten günümüze eğitim kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Senemoğlu (2009) öğrenmeyi, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlerden bağımsız, yaşantı ürünü davranışlarda meydana gelen, nispeten kalıcı izli değişim” olarak tanımlamaktadır (s.88). Özden (2002) ise öğrenmeyi, “bireyin çevresi ile etkileşimi neticesinde gerçekleşen duyuş, düşünce ve davranış değişikliği” olarak betimlemiştir (s.72). Her insan öğrenir, ancak bazıları daha hızlı ve kolay öğrenirken, bazılarında bu süreç daha yavaş ve zorlu olabilmektedir. Öğrenme sürecinde her bireyin öğretim uygulamasına gösterdiği tepki, sahip oldukları bireysel özelliklere göre farklılık göstermektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Her bireyin öğrenme sürecinde öncelikli olarak tercih ettiği öğrenme biçimi, o kişinin öğrenme stili olarak kabul edilmektedir. Kan grubunu bilmenin yaşamsal bir önemi vardır. Kan grubu kadar önemli olan öğrenme stilini bilmek de yaşamı oldukça kolaylaştırabilmektedir. Öğrenme stili, “kan grubu gibi doğuştan var olan ve bireyin hayatını derinden etkileyen karakteristik özelliğidir” (Boydak, 2001).

İlk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan öğrenme stili kavramı, bu tarihten itibaren sürekli araştırılmıştır. Rita Dunn öğrenme stillerini, “her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması” şeklinde tanımlamıştır (Rita Dunn’dan aktaran Boydak, 2001). Bir başka ifadeyle birey öğrenirken doğası gereği sürece bilişsel, duyuşsal, gelişimsel ve kültürel olmak üzere birçok yönünü dahil etmekte ve dolayısıyla da kendine özgü bir yol izlemektedir. Bu bakımdan bireyin öğrenme sürecini daha verimli ve etkin bir hale getirebilmesi için öğrenme stilini keşfetmesi gerekmektedir.

Öğrenme stilinin tespit edilmesi, eğitim öğretim çalışmalarının düzenlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Akkoyunlu (1995), “öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edilmesinin, öğretme sürecinde eğitimcilere geliştirecekleri yöntem ve materyallerin ne şekilde olması gerektiği konusunda yardımcı olabileceğini” vurgulamıştır. Öğrenme sürecinde bireyin aktif rol alabilmesinin ya da daha iyi öğrenebilmesinin ilk basamağının, nasıl öğrendiğini bilmesi olduğu belirtilmektedir (Özer, 1998). Bireylerin öğrenme stilini değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecindeki önemini vurgulayan Fer (2011) ise, “öğretimde öğrenme stillerinin dikkate alınmasının dersi zenginleştirdiğini; ders programlarını, öğretim ve değerlendirme yöntemlerini ve öğrenciye rehberlik etmeyi daha iyi hale getirdiğini belirtmektedir.”

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi öğretmenlere de önemli avantajlar sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stilleri konusunda bilgi sahibi olması, kullanabilecekleri olası öğretim stratejilerini, yöntem ve tekniklerini ve gerekli öğretim araçlarını seçmelerinde kolaylık sağlar (Peker, 2003).

Ayrıca, öğrenme stillerinin bilinmesi ve öğrenme ortamının öğrenenlerin stillerine uygun düzenlenmesi, öğrenme güçlüğü olduğu sanılan pek çok öğrencinin aslında öğrenme güçlüğü yaşamadığı, uygun ortamlar ve uyarıcılar sağlandığında böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini ortaya çıkarabilmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Boydak (2001) ise; tembel ve yaramaz olduğu sanılan öğrencilerin sadece stilleri bilinmediği için öğrenemediği ya da istenmeyen şekilde davranmalarının sebebinin anlaşılmasında bu öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesinin gerekliliğini ve önemini vurgulamıştır.

Günümüzde öğrenme sürecini etkileyen çevre, yöntem, tutum, motivasyon, kişilik, yaş, yetenek, hafıza ve algı gibi çeşitli iç ve dış faktörler üzerine pek çok araştırma yapılmaktadır (Can, 2011). Öğrenme sürecini etkileyen önemli değişkenlerden birisi de tutumdur. Farklı alanlarda pek çok araştırmacı, kendi ilgi alanlarına göre tutuma yönelik çok çeşitli

tanımlamalar yapsalar da genel olarak bütün bu alanları kapsayıcı ve birleştirici bir tanım olarak tutum, “bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya yönelik deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimdir” (İnceoğlu, 1993, s. 8-13).

Miller, öğretimin öğrenme stiline uygunluğunun motivasyon, tutum ve katılımı da arttırdığını belirtmiştir (Miller’dan aktaran Şimşek, 2002). Eğitim öğretim süreçlerinde öğrenenlerin öğrenme stilleri tespit edilirse, nasıl bir öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenebileceği konusunda daha kolay karar verilebileceği görüşü yaygın bir biçimde kabul görmektedir (Kaya ve Akçın, 2002).

Yabancı dil öğreniminde öğrenme stili ise bireyin yeni öğreneceği dil ile ilgili bilgiyi edinirken tercih ettiği yoldur. Yabancı dil öğrenme sürecinin de etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin ne olduğunu bilmesi, öğretim etkinliklerini planlamada materyallerinin seçimi ve çeşitlendirilmesi, eğitim ortamlarını öğrencilerin öğrenme stillerini göz önüne alarak düzenlemeleri önem taşımaktadır. Öğrenme stili bireyin yabancı dil öğrenme sürecine genel yaklaşımının ve tutumunun bir göstergesi olması sebebiyle aralarındaki ilişkinin de incelenmesi gerekmektedir. Baykara (2010)’un da vurguladığı gibi öğrenme stillerinin bilinmesinin yanı sıra tutumların belirlenmesi de öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde önlemler alınmasını sağlayabilmektedir (Baykara, 2010).

Dil öğrenme sürecinde tutum önemli bir role sahiptir. Diğer bir deyişle tutum, yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli etkenlerden biridir. Gardner ve Lambert (1972)’e göre öğrenenin dil öğrenmek için sahip olduğu olumlu tutumu ona güç ve motivasyon sağlarken, olumsuz tutumu onu negatif bir biçimde etkilemekte hatta hiçbir çaba sarf etmeme eğilimi göstermesine sebep olmaktadır. Bu bakımdan, Genç ve Aksu (2004)’nin da belirttiği üzere bilhassa dil öğrenirken tutum, “en etkili ve en baskın faktör” olarak kabul edilmektedir.

İnal, Evin ve Saracaloğlu (2000)’na göre tutum, öğrenme sürecinin bütünleyici bir unsuru olarak farklı bir dil öğrenmeye yönelik davranışları biçimlendirdiği için “yabancı dil öğrenme pedagojisinin temel unsurlarından biri”dir. Benzer şekilde Erdem (2007) de yabancı dil öğrenme sürecinde tutumun önemine vurgu yaparak İngilizce dersine ilişkin öğrenci tutumlarının tespit edilmesinin, yabancı dilin etkili bir biçimde kullanılması için öğrencilere gerekli olan becerilerin kazandırılmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir.

Son yıllarda yabancı dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalarda (Kırkız, 2010; Köyönü, 2012) tutum, başarı ile ilişkisi bağlamında incelenmiştir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılmaktadır. Chamber'a göre birey, yabancı dil öğrenmeye ve öğrenilen dile yönelik olumlu tutuma sahip ise öğrenme daha kolay sağlanabilmektedir. (Chamber'dan aktaran İnal vd., 2000). Buna karşın, yabancı dil öğrenme sürecinde olumsuz tutumlar ise başarısızlığa sebep olabilmektedir. Malezya'da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler üzerine yapmış olduğu çalışmada Shah (1999), İngilizce dersine yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin başarılarının da düşük olduğunu tespit etmiştir. Shah'ın araştırma sonucuna paralel olarak Saracoğlu ve Varol (2007) da öğrenenin dile yönelik olumlu tutumunun dil öğrenmedeki başarı seviyesini arttırmasına karşın olumsuz tutumunun ise başarısızlığını kuvvetlendirebileceğini ifade etmektedirler.

Yukarıda belirtildiği üzere öğrenme stilleri ve tutum ile ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin ve yabancı dil dersine ilişkin olumlu veya olumsuz tutumlarının, hem yabancı dil öğretimini hem de öğrencilerin dil öğrenebilme becerisini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin;
 - a) baskın öğrenme stili nedir?
 - b) öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımını nasıldır?
 - c) öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre dağılımını nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin;
 - a) İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?
 - b) İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) İngilizce dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bilim, teknoloji ve eğitim başta olmak üzere pek çok alanda hızlı bir değişim ve yenileşme yaşadığımız günümüzde; öğrenenleri tek tip gören, tüm bireyler için aynı yöntemleri kullanıp herkesten benzer sonuçları bekleyen anlayış ve yaklaşımlar artık terk edilmeye başlanmıştır. Bunun yerine, her bireyin kendine özgü öğrenme tercihlerinin olabileceği ve etkili bir öğrenme için bu tercihlerin göz önünde bulundurulması gerekliliğine dayalı anlayış ve yaklaşımlar yaygınlaşmıştır (Özer,2008).

Öğrencilerin, kendilerini geliştirebilmeleri ve içinde bulunduğumuz sürekli değişen ve gelişen bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için, nasıl öğrendiklerinin bilincinde ve kendi öğrenmelerini izleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenme gücünü artırmasına yardım eder (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğreticilere de önemli avantajlar sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel öğrenme tercihlerini tespit edip, öğrenme-öğretme süreçlerini bu özelliklerini göz önünde bulundurarak planlar ve zenginleştirirlerse, öğrencilerini çok yönlü yetiştirebilme imkanına sahip olabilirler. (Gürkan, 2001).

İngilizce dersinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak öğretilmesi, öğrencilerin hem öğrenme potansiyellerini hem de başarılarını arttırabilir. Öğrenme stillerine uygun eğitim ortamının düzenlenmesi neticesinde, öğrencilerin sadece ders başarıları değil aynı zamanda öğrenmeye ve derse yönelik tutumları da gelişebilmektedir.

Öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stillerine uygun ortam ve ders etkinliklerinin hazırlanması ile tutumları arasında olumlu bir artışın olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Demirkaya, 2003; Dikkartın, 2006; Ursin, 1995). Bu araştırmalar, öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğrenme stillerinin belirlenmesinin önemini göstermektedir.

Bu araştırma sonunda, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesiyle İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinin; öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini arttıracığı, öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmasına katkı

sağlayacağı ve öğretmenlerin öğrencileriyle daha kolay iletişim kurup, daha verimli bir öğretim ortamı tasarlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin öğrenme stilli envanterine ve İngilizce tutum ölçeğine verdikleri cevapların kendi düşünce ve tutumlarını doğru bir şekilde yansıttıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Öğrenme Stili: “Bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki bireysel tercihleridir” (Kolb, 1984).

Tutum: “Bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya yönelik deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir” (İnceoğlu, 2010, s.13).

Yabancı dil tutumu: “Farklı dilleri veya dil çeşitlerini konuşanların birbirlerinin dillerine veya kendi dillerine yönelik sahip oldukları tutum” (Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü, 1992, s.199).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde eğitim, öğrenme, öğrenme stili, öğrenme stili modelleri, tutum, yabancı dile yönelik tutum konularına ve araştırmanın ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

1.Eğitim

İnsan, yaşamak için başka insanlarla iletişim kurmaya ve toplum içinde barınmaya ihtiyaç duyan toplumsal bir varlıktır. Bu sebeple içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve düzenli bir hayatı idame ettirebilmesi için eğitime gereksinim duymaktadır. Bireyin yaşama gözlerini açtığı andan başlayıp hayatının sonuna kadar devam eden bu süreç, yüzyıllardan beri insanoğlunu meşgul eden bir olgu olmuştur. Bu sebeptendir ki, eski çağlardan şu zamana kadar önemini hiç yitirmeyen ve oldukça tartışılabilen bu kavram, pek çok eğitim bilimci tarafından da farklı şekillerde incelenmiş ve defalarca tanımlanmıştır.

Ulusal alan yazını incelendiğinde en sık rastlanan eğitim tanımının Ertürk (1982) tarafından yapılmış olan “istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci” olduğu görülmektedir. John Dewey (1958) eğitim kavramını “yaşantıyı yeniden inşa yoluyla yetiştirme” şeklinde tanımlayarak eğitimin bireysel yanına vurgu yapmıştır (s.7). Oğuzkan (1993) ise eğitimi, bireylerin kendi iradeleriyle girdikleri değişim süreci olarak ifade etmektedir. En genel işlevi olarak bireyin topluma uyum sağlama süreci olan eğitim, bireyin sahip olduğu kabiliyet ve becerilerin gelişimini sağlayarak, olumlu bir biçimde davranış geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Varış, 1998). Alan yazınında eğitim kavramı tanımlarında ortak olarak kullanılan unsurun değişim olduğu göze çarpmaktadır.

Son yıllarda bilimde ve özellikle de genetik mühendisliğinde beynin nöro-fiziksel ve nöro-kimyasal yapısının çözülmesiyle yaşanan gelişmeler ışığı altında eğitim “fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2001, s.2). Eğitimde ortaya çıkan bu değişimlerden en çok etkilenen olgulardan biri de öğrenmedir.

2.Öğrenme

Küreselleşme, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, insan hayatındaki dönüşüm süreci olan eğitim alanında da pek çok değişimi ve gelişimi zorunlu kılmıştır. Eğitimde meydana gelen bu değişimlerden etkilenen en önemli unsurlardan biri olan öğrenme kavramının tanımı, kapsamı ve özellikleri uzun yıllar araştırma konusu olmuştur.

Arı (2002)’ya göre öğrenme, “taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği”dir (s.101). Bacanlı (2005) öğrenmeyi “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimler” olarak tanımlarken (s.145), Özden (2002) “bireyin çevresi ile etkileşimi neticesinde gerçekleşen duyuş, düşünce ve davranış değişikliği” olarak betimlemiştir (s.72).

Kolb (1984, s.41)’a göre öğrenme, deneyimin dönüştürülmesiyle bilginin oluşum sürecidir. Benzer şekilde Smith (1983, s.34) öğrenmeyi “beyinde meydana gelen bir değişim süreci, davranış değişikliğine yol açan içsel bir süreç” olarak ifade ederken, Kaplan ve Kies (1995)’e göre de öğrenme “bireydeki davranış değişikliği ile gözlenebilen içsel bir süreç”tir (s.29).

Yukarıda belirtilen öğrenme kavramı ile ilgili tanımlar değerlendirildiğinde ortak noktasının; “bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu yaşadığı bir değişim süreci ve bunun neticesinde oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği” olduğu göze çarpmaktadır. Alan yazın taraması neticesinde ise, en yaygın öğrenme tanımının “bir yaşantı sonucu ortaya çıkan kalıcı izli davranış değişikliği” olduğu görülmektedir.

Erden ve Akman (1995), benzer unsurlar içeren yukarıdaki tanıma göre öğrenmenin ortak üç özelliğini şu şekilde belirtmişlerdir (s.119-120):

- Öğrenme neticesinde mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelmektedir.
- Yaşantı ürünüdür ve bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar.
- Kalıcı izli ve süreklidir. Öğrenmenin oluşabilmesi için davranış değişikliğinin kalıcı olması beklenir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesine pek çok unsur etki etmektedir. Kişiler gelişim özellikleri, ilgi, istek ve beklentileri gibi birçok alanda bireysel farklılıklara sahiptirler. Her bireyin bir diğerinden farklı olması durumu onların öğrenmelerini de farklı biçimlerde gerçekleştirmelerine yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle, her birey aynı yollarla öğrenemeyebilir. Bazıları daha hızlı ve kolay öğrenirken, bazılarında bu süreç daha yavaş ve zorlu olabilmektedir.

Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini elde edebilmeleri için, öncelikli olarak sahip oldukları öğrenme özelliklerini, diğer bir ifadeyle nasıl öğrendiklerini keşfetmeleri gerekmektedir. Her bireyin öğrenirken kendine özgü bir yol belirlemesi, eğitim alanında öğrenme stilleri kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

3. Öğrenme Stilleri

Her birey yeni karşılaştığı bir bilgiyi öğrenirken parmak izi gibi kişiye has ve diğer insanlardan farklı bir yol izler. Bireylerin bilgi edinme sürecinde farklı yollar tercih etmesi, tarihte pek çok araştırmacının ilgi odağı olmuş ve bu konu üzerine araştırmaların başlamasına sebep olmuştur. Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların temelini Carl Jung'ın Psikolojik Tipler Kuramı'na dayandığı belirtilmektedir (Ekici, 2003). Rita Dunn "bireyler en iyi nasıl öğrenirler?" üzerine yaptığı çalışmalar esnasında "öğrenme stili" kavramını ilk kez ortaya atmış ve kullanmıştır (Orak, 2015). Rita Dunn öğrenme stillerini, "her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması" şeklinde tanımlamıştır (Rita Dunn'dan aktaran Boydak, 2001). Okullarda başarısız öğrencilerin öğrenme stillerini araştıran Dunn, kendi adıyla anılan öğrenme stili ölçeğini geliştirmiştir. Rita Dunn ile birlikte 1960 ve 1970'li yıllarda kullanılmaya başlanan öğrenme stili kavramı, daha sonraki yıllarda eğitim ve psikoloji alanlarında bireysel farklılıklara verilen önemin artmasıyla birlikte daha yaygın bir biçimde araştırılmaya başlanmıştır (Li ve He, 2016). Bu da öğrenme stili kavramının araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınmasına imkân sağlamıştır. Nitekim bu çalışmaların neticesinde yıllar geçtikçe öğrenme stili kavramıyla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Veznedaroğlu ve Özgür (2005), alan yazında çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış olan bu farklı tanımlamaları bir araya getirerek genel bir bakış açısı kazandırmışlardır. Tablo 1 de Veznedaroğlu ve Özgür (2005) tarafından oluşturulan farklı yazarların öğrenme stilleri tanımları yer almaktadır.

Tablo 1

Farklı Araştırmacılar Tarafından Yapılmış Öğrenme Stili Tanımlamaları

Kişi	Yıl	Tanım
Reinert	1976	<i>Öğrenme stili</i> , öğrenenin yeni bilgiyi edinmek, kavramak, saklayıp tekrar kullanabilmek amacıyla “programlandığı” bir davranış biçimidir.
Claxton ve Ralston	1978	<i>Öğrenme stili</i> , kişinin uyarana karşı verdiği tepki ve uyararı kullanma biçimidir. Değişim geçirmeyen ve sürekli olan bir durumdur.
Dunn ve Dunn	1978	<i>Öğrenme stili</i> , bireyin bilgiyi alma ve kendi içinde benimseme becerisini etkileyen dört temel uyarıcı ile harmanlanmış ve yapısında en az on sekiz unsuru içeren bir süreçtir. Söz konusu unsurların birbirleriyle etkileşimleri neticesinde çeşitlilik göstermeleri öğrenmenin çoğu bireyde benzer şekilde gerçekleşmediğine işaret eder.
Renzulli ve Smith	1978	<i>Öğrenme stili</i> , öğrenenin sınıf ortamındaki tercihleri ve değişik bilgi edinme tecrübelerinden zevk almasıdır.
Della-Dora ve Blanchard	1979	<i>Öğrenme stili</i> , bilgiyi içselleştirirken kişinin içerikten bağımsız ve kendine özgü bilgi edinme tecrübesidir.
Hunt	1979	<i>Öğrenme stili</i> , bireyin daha kolay öğrenebilmesi için en verimli koşulları ifade eder. Bu koşullar öğrenen için tercih edilen eğitsel yaklaşımların diğerlerinden daha uygun olduğunun göstergesidir.
Keefe	1979	<i>Öğrenme stilleri</i> , bireylerin öğrenme çevresini algılama, karşılıklı iletişime geçme ve tepki verme biçimidir. Bu öğrenme biçimini bir dereceye kadar değişmeyen psikolojik, bilişsel ve duyuşsal unsurlar şekillendirir.
Entwistle	1981	<i>Öğrenme stili</i> , bireyin şahsına has bir öğrenme yöntemini özümsemeye meyilli olması durumudur.
Schmeck	1983	<i>Öğrenme stili</i> , bilgi edinme sürecinin kendine has gereksinimlerinden bağımsız olarak öğrenenlerin kendine özgü bir öğrenme şekli kabullenme eğilimidir.
Kolb	1984	<i>Öğrenme stilleri</i> , bireyin öğrenme sürecinin dört biçimini kapsayan tercihlerindeki farklı ve genelleştirilmiş yönelimlerdir. LSI ismi verilen kendinden bildirimli bir ölçek ile ölçümleri mümkündür.
Das	1988	<i>Öğrenme stili</i> , öğrenenin kendine özgü bir öğrenme biçimi kabullenmeye meyilli olması durumudur.
Felder ve Siverman	1988	<i>Öğrenme stili</i> , kişilerin öğrenirken yeni bilgiyi edinme, saklama ve kullanma sürecinde sergilediği kendine has tahammül ve tercihleridir.
Patureau	1990	<i>Öğrenme stili</i> , bireyin bilişsel tarzıyla şekillenen, öğrenme sürecindeki yaşantılarından oluşan, özgün öğrenme şeklidir.
Dunn ve Dunn	1993	<i>Öğrenme stili</i> , kişinin yeni ve zor bilgiye odaklanmasından yola çıkarak bilgiyi edinme ve kullanma şeklidir.
Jonassen ve Grabowski	1993	<i>Öğrenme stilleri</i> , bireyin değişik eğitim öğretim etkinliklerinde bilgiyi alışılmışın dışında işleme tercihindeki yönelimlerdir.
Legendre	1993	<i>Öğrenme stili</i> , bireyin bilgi edinme, düşünme, tepki verme ve problem çözüme sürecinde severek tercih ettiği, değişebilen stildir.

Tablo 1’de, alan yazında öğrenme stili kavramı ile ilgili yapılmış olan çok çeşitli tanımlar yer almaktadır. Bu süreçte, belli başlı birçok değişkenin de ele alınmasıyla çeşitlilik ortaya

çıkılmıştır. Bu durum farklı bakış açılarını beraberinde getirerek öğrenme stillerinin modellenmesine imkân sağlamıştır.

4. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ve Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak pek çok farklı biçimde yaklaşımlar ortaya konulmuş ve öğrenme çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır (Güven, 2004). Genel olarak öğrenme stili ile ilgili modeller, değişkenlere bağlı olarak bireylerin bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal durumlarını vurgular (Given, 1996).

Alan yazın taraması neticesinde, öğrenme stillerinin tespit edilmesinde en yaygın kullanılan ve başka çalışmalara da yön veren başlıca öğrenme stilleri modelleri belirlenmiş ve aşağıda gösterilmiştir:

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli
- Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Modeli
- Kolb Öğrenme Stilleri Modeli
- McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli)
- Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

4.1.Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn'a göre, bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirebilme sürecinde çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihlerinin büyük önemi vardır. Bir başka ifadeyle, bu modelde öğrenme çevredeki uyarıcılarla ilişkilendirilmektedir. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli, çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere 5 temel boyut ve bunlara bağlı olarak da 21 faktörden oluşmaktadır. Tablo 2'de Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri ile ilgili faktörler gösterilmektedir (Dunn ve Dunn, 1993).

Tablo 2

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Göre Faktörler

Çevresel Faktörler	Duygusal Faktörler	Sosyolojik Faktörler	Fiziksel Faktörler	Psikolojik Faktörler
Ses	Güdülenme	Bireysellik	Algı	Bütünsel
Isı	Sorumluluk	Çift/ Eşli	Yeme-içme	Yarı küresellik
Işık	Sabır	Akran	Zaman	Düşünce
Ortam	Yapısallık	Takım	Hareketlilik	biçimi
		Yetişkin		
		Çeşitlilik		

Yukarıda Tablo 2’de gösterilen Dunn ve Dunn öğreme stili modeline ait faktörler ve özelliklerine aşağıda kısaca değinilmiştir (Dunn ve Dunn, 1993, s. 3-4).

4.1.1.Çevresel Faktörler

Dış ortamdan kaynaklanan sıcaklık, ışık, ses ve oturma düzeni olmak üzere toplam dört unsurdan oluşan çevresel faktörlerin iyileştirilmesiyle daha etkin bir öğretim ortamının sağlanacağı düşünülmektedir.

- Ses düzeyi:* Öğrenenin çalışma ortamındaki ses düzeyidir. Öğrencilerin bir kısmı sesli bir ortamda (müzik eşliğinde) çalışmayı tercih ederken, diğer bir kısmı ise çalışırken sessiz bir ortama ihtiyaç duymaktadırlar.
- Işık durumu:* Öğrenme ortamında ışık faktörünün istenilen açı ve parlaklıkta ayarlanmasıdır. Çalışılan ortamdaki ışığın az veya çok olması öğrenenlerin çalışma verimliliklerini etkileyebilir (Şimşek, 2007).
- Sıcaklık durumu:* Öğrenme ortamının öğrenenin istediği ısı ölçüsünde (serin veya sıcak) olmasıdır.
- Çalışma ortamı:* Öğrenenin öğrenme ortamındaki oturma düzenidir. Bazı öğrenciler düzenli bir ortamda (sandalye üzerinde, kütüphanede vb.) çalışmayı tercih ederken, diğer bir kısmı ise düzensiz bir ortamda (yatakta, halı üzerinde, mutfakta vb) daha iyi çalıştıklarını savunmaktadırlar.

4.1.2.Duygusal Faktörler:

Güdülenme, sorumluluk, sabır ve yapısallık olmak üzere bireyin duygularını içeren 4 faktörden oluşmaktadır.

- a) *Güdülenme:* Öğrenmede güdülenme motivasyon olarak düşünülebilir. Öğrenirken motive olma ya da olmama durumudur.
- b) *Sorumluluk:* Öğrenenin çalışma ortamına kendi arzusuna göre katılım sağlayıp sağlamamaya yönelik sorumluluğudur. Birey kendi iç denetimiyle mi yoksa dışarıdan bir denetim ile mi çalışıyor?
- c) *Sabır:* Öğrenirken ya da bir iş üzerinde çalışırken gerekli olan sürede sabır gösterip odaklanma durumudur. Öğrenenin sabır ya da sabırsızlık düzeyi ile ilgili durumudur.
- d) *Yapısallık:* Bazı bireyler çalışırken dış yönlendirmeye ihtiyaç duyuyorken diğerleri talimatlarla yollarını kendileri belirlerler.

4.1.3.Sosyolojik Faktörler:

Öğrenenlerin çalışırken tercih ettikleri sosyal ortamlar olarak ifade edilmektedir. Dunn ve Dunn'a (1993) göre sosyolojik faktörler altı bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

- a) *Bireysellik:* (Bireyin öğrenme sürecinde ve ortamında kendi kendine, yalnız olmayı tercih etmesi.)
- b) *Çift ya da eşli:* (Öğrenenin öğrenme sürecini yalnız olmak yerine tek arkadaş ile geçirmeyi tercih etmesi.)
- c) *Akran ile:* (Bireyin akranları ile beraber ya da akranlarından öğrenmeyi tercih etmesi)
- d) *Takım halinde:* (Öğrencilerin başkaları ve grup halinde öğrenmeyi tercih etmesi.)
- e) *Yetişkin:* (Öğrenenin bir yetişkin rehberliğinde öğrenmeyi tercih etmesi.)
- f) *Çeşitlilik:* (Bireyin öğrenirken farklı yollar tercih etmesi)

4.1.4.Fiziksel Faktörler:

Öğrencilerin algısal tercihleri (işitsel, görsel, bedensel) nelerdir, gün içerisinde gereksinimleri var mıdır ve hareketliliğe ihtiyaç duyarlar mı sorularına yanıt bulmak

amaçlanmaktadır (Dunn, 2001; Sullivan, 1999) Fiziksel faktörler dört bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

- a) *Algı*: Bireyin öğrenme ortamında işitsel, görsel, dokunsal ve devinimsel tercihleridir. Bazı öğrenciler işiterek, bazıları görsel materyallerle, bazı öğrenciler de dokunarak hissederek ve hareketle daha iyi öğrenebilmektedirler.
- b) *Yeme-içme*: Bireyin öğrenirken yeme-içme gereksinimi duyup duymaması durumudur. Bazı öğrenciler ders çalışırken bir şey yiyip içmeyi tercih etmelerine rağmen kimileri ise böyle bir ihtiyaç hissetmezler.
- c) *Zaman*: Öğrenenlerin biyolojik durumlarına göre çalışmalarının ve öğrenmelerinin günün hangi saatinde en verimli düzeyde olduğu ile ilgilidir.
- d) *Hareketlilik*: Bireyin çalışırken ve öğrenirken hareket gereksinimi duyup duymaması durumudur. Hareketlilik yaş etmenine göre değişim gösterebilmektedir (LeFever, 1998). Kimi öğrenciler çalışma esnasında hareket ihtiyacı duymadan sürekli oturarak çalışırlar, bazı öğrenciler ise sabit duramazlar hareketlidirler ve sık sık mola verme gereksinimi duyarlar.

4.1.5.Psikolojik Faktörler:

Üç ögesi bulunmaktadır: bütünsel-analitik, yarı-küresellik ve düşünce biçimi.

- a) *Bütünsel-analitik*: Bireyler konuyu bir bütün olarak mı yoksa parçalara bölerek mi öğrenmeyi tercih ederler? Bütünsel öğrenciler konuya bir bütün olarak bakar ve sonuçla ilgilenirler. Analitik öğrenciler ise belli bir sıraya göre parça parça öğrenirler ve her anlamlı parçayı iyice öğrendikten sonra “büyük resmi” görmeye çalışırlar.
- b) *Yarı küresellik*: İnsanın beyin sağ ve sol yarı kürelerini kullanma durumunu ifade eder (Yıldırım, 2012). Beynin her iki yarıküresinin de farklı işlevleri vardır. Sol yarıküre ağırlıklı olarak mantıksal düşünme, analitik ve sayısal işlemlerden, sağ yarıküre ise yaratıcılık, sezgi ve duyguları yönlendirmeden sorumludur.
- c) *Düşünce biçimi*: Bireyler öğrenirken düşünerek mi yoksa düşüncesiz mi hareket ederler? Öğrenirken ve karar vermede hızlı mı davranırlar? Karar vermeden önce bütün seçenekleri değerlendirirler mi?

4.2. Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Modeli

Bu modele göre öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme ortamındaki farklı sosyal ve duyuşsal bakış açıları ile incelenerek üç boyutta sınıflandırılmıştır: katılımcı-pasif, rekabetçi-işbirlikçi ve bağımlı-bağımsız (Riding ve Rayner, 1998).

Bu üç boyut karşılıklı ikili grupların oluşmasıyla altı farklı gruba ayrılmış ve özelliklerine göre aşağıda açıklanmıştır (Jonassen ve Grabowski, 1993, s. 281-282; Riechmann ve Grasha, 1974, s.221-222).

4.2.1.Katılımcı öğrenenler sınıf ortamında bulunmayı ve sınıf içi etkinlikleri severler. Öğrenmeye ve sorumluluk almaya heveslidirler. Sınıfa yeni bilgiler getirip paylaşmaktan hoşlanırlar. Herhangi bir grupta yer almayı tercih ederler ve diğer bireylerle ortaklaşa çalışabilirler.

4.2.2.Pasif öğrenenler sınıfla ve ders içeriğiyle pek alakası olmayan bireylerdir. Öğretmenle ve diğer öğrenenlerle iletişim kurmaktan kaçınırlar. Öğrenmeye karşı hevesli olmadıkları için derse karşı motivasyonları düşüktür.

4.2.3.İşbirlikçi öğrenenler öğrenme etkinliklerinde bilgilerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmeyi tercih ederler. Öğretmen ve diğer öğrencilerle iş birliği yaparlar. Grup etkinliklerinde aktif rol alırlar. İşbirlikçi öğrenme ile daha iyi öğrenebilmektedirler.

4.2.4.Rekabetçi öğrenenler sürekli diğerleriyle yarış halindedirler ve sınıfta gerçekleşen etkinlikleri bir yarış ortamındaymış gibi kabul ederler. Kazanmaya güdülenmişlerdir. Grup oyuamları, yarışma ve turnuvaları severler.

4.2.5.Bağımlı öğrenenler sınıf içi etkinliklerde öğretmenin ve diğer öğrencilerin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Kendi başlarına öğrenemeyeceklerine inanırlar. Kendi kendine karar veremezler.

4.2.6.Bağımsız öğrenenler sınıf içi etkinliklerde öğretmene ya da başka bir dışarıdan müdahaleye tabi olmadan yalnız ve özgürce hareket etme arzusuyla öğrenmeyi isterler. Bu sebeple, sınıf içerisinde bağımsız öğrenenler için bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

4.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Alan yazında öğrenme stilleri ile ilgili en fazla çalışması bulunan araştırmacıların başında David A. Kolb gelmektedir. Kolb'un yapmış olduğu çalışmalar pek çok çalışmaya kaynaklık etmiştir ve günümüzde de hala kullanılmaya devam etmektedir.

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ile birlikte öğrenme stili kavramı, eğitim alanında özellikle öğrenmenin tanımlanmasında hayli önemli bir yere sahiptir .Deneyimsel öğrenme sadece eğitim alanında değil, aynı zamanda kişisel gelişim, iş ve kariyer alanlarında da kullanılmakta olup eğitim iş ve kişisel gelişim arasında bağ kurmaktadır (Jonassen ve Grobowsky,1993)

Kolb'a göre birey, çevresiyle etkileşimi neticesinde edindiği deneyimler sayesinde davranış değişikliği sergiler ve bu davranış değişikliği bireyin yeni bilgi edinmesine yani öğrenmesine imkân sağlar. Kolb, “Deneyimsel Öğrenme Kuramı”nda bireyin öğrenme esnasında içinde bulunduğu çevrenin ve deneyimlerin önemini vurgulamaktadır ve bu kuramı meydana getirirken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme sistemlerinden esinlenmiştir. Deneyimsel öğrenme kuramında düşünceler sabit olmamakla birlikte tecrübe edilen deneyimlere göre devamlı değişim göstermektedir. Söz konusu bu üç öğrenme modelinin de ortak noktası öğrenmeyi bir süreç olarak tanımlamaları ve kavramların deneyimler yoluyla değişim gösterdiğini belirtmeleridir (Kolb, 1984; 20-26).

Kolb öğrenim sürecini bir döngü olarak ele almıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, “öğrenme çemberi” olarak tasarlanmıştır ve bu öğrenme çemberinde dört tip öğrenme biçimi yer almaktadır. Kolb'a göre (1984) bu dört temel öğrenme biçimi; Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) olarak tanımlanmaktadır. Her öğrenme biçiminin öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar, Somut Yaşantı için “hissederek”, Yansıtıcı Gözlem için “izleyerek”, Soyut Kavramsallaştırma için “düşünerek” ve Aktif

Yaşantı için “yaparak” öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 38). Sözü geçen bu dört öğrenme biçiminin her birinin kendine has özgün nitelikleri bulunmaktadır.

4.3.1.Somut Yaşantı (SY):

Bireylerin “hissederek” öğrendiği bu öğrenme biçiminde yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek, düşünmekten daha önemlidir. Karşılaştıkları problemleri çözerken sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine kendi duygu ve sezgilerine dayalı bir yol izlemeyi tercih etmektedirler. Kolb’a göre bu öğrenme stilindeki bireyler; diğer bireylerle vakit geçirmekten zevk alan, gerçek olayların içerisinde bizzat yer almaktan hoşlanan, yeni görüş ve düşüncelere açık, genellikle sezgilere göre karar veren sosyal yönü güçlü olan bireylerdir. Oyunlarla öğretim, akran grupları arasında çeşitli tartışma etkinlikleri, rol yapma, bireye yönelik çalışma başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yer almaktadır. (Kolb,1985).

4.3.2.Yansıtıcı Gözlem (YG):

Olayları dikkatlice gözlemlemek ve izlemek bu tip öğrenenler için oldukça önemli bir unsurdur. Pratik uygulamalar yerine olayın özünü kavrama, doğru nedir ve nasıl oluşur gibi çeşitli sorulara cevap arama, duygu ve düşüncelerine güvenme gibi faktörlere daha önem verirler. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini benimseyen kişiler sabırlı, dikkatli ve ayrıntılı gözlem yapabilen bireylerdir. Olaylara farklı açılardan bakabilme ve tarafsız düşünerek karar verebilme konularında başarılıdırlar. Tartışmalar, beyin fırtınası ve düşündürücü sorular derslerde kullanılacak öğrenme etkinlikleri olarak tavsiye edilmektedir. Ayrıca bu şekilde öğrenen bireylere öğrenme ortamında gözlem yapmalarına imkân sunarak konuyu farklı açılardan irdelemelerine olanak sağlayan öğrenme-öğretme etkinlikleri de önerilmektedir (Kolb,1985).

4.3.3.Soyut Kavramsallaştırma (SK):

Hissetmek yerine düşünerek hareket etmenin tercih edildiği bu öğrenme biçimde bireyler için duygu ve sezgilerden daha çok mantık, kavram ve düşünceler ön planda yer almaktadır. Bu tip bireyler, düşünce ve olayların sistematik planlamasını ve mantıksal analizini yaptıktan sonra eyleme dönüştürmeyi tercih ederler. Karşılaştıkları problemleri çözerken bilimsel bir

yaklaşım kullanmakta daha başarılıdırlar. Düşünerek öğrenme biçimini benimseyen bu bireyler, kurallar oluşturma ve çeşitli kuramlar geliştirme konularında etkindirler. Kolb, bu öğrenme biçimiyle öğrenenlere düşüncelerin yapılandırılmış bir şekilde verilmesinin aktif bir öğretim ortamı oluşturmak için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bu grupta yer alan öğrenciler için kendi başına çalışmalarını sağlayacak öğrenme ortamları ve projeler, analogiler, model yapma gibi öğretim etkinlikleri tavsiye edilmektedir (Kolb, 1985).

4.3.4. Aktif Yaşantı (AK):

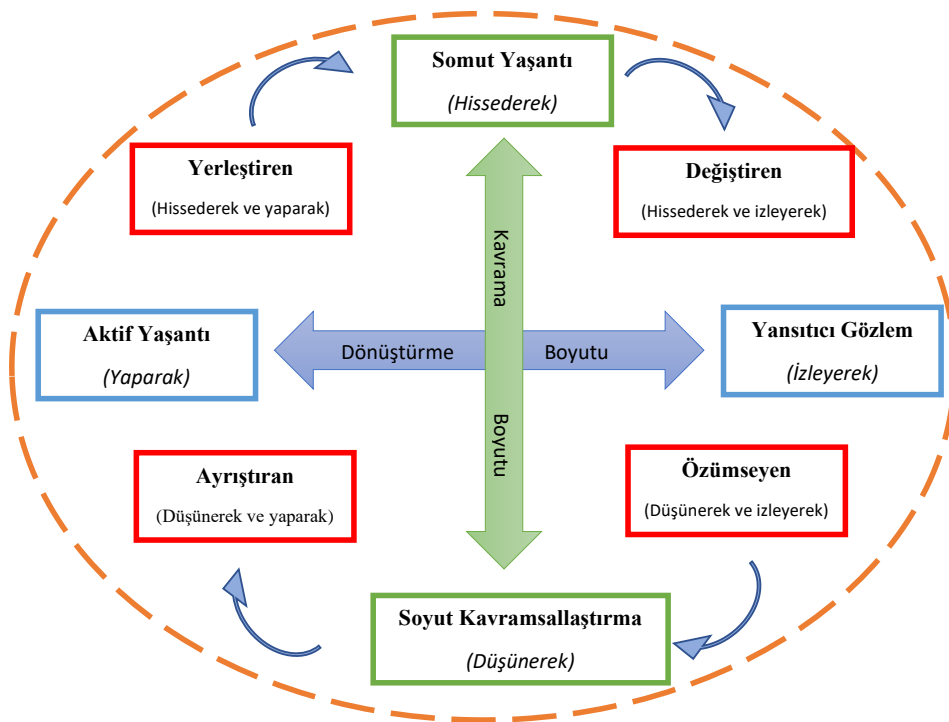
İzlemek yerine yaparak öğrenmeyi tercih eden bu gruptaki bireyler öğrenme sürecinde sezgiler yerine pratik uygulamalara daha önem verirler. Çevrelerini etkileme ve durumları değiştirmede oldukça başarılıdırlar. Genel bilgi yerine işine yarayan bilgilere yönelirler. Hedeflerine ulaşmak ve başladıkları bir işi tamamlamak için risk almaktan kaçınmazlar. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler için daha çok uygulamalı çalışmalarda yer alabilecekleri, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve çeşitli projelerin yer aldığı eğitim ortamları hazırlanmalıdır (Baker, Dixon ve Kolb, 1985; Kolb, 1984).

Kolb'un öğrenme çemberinde iki ana eksen bulunmaktadır. Dikey eksen somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, yatay eksen ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı yer almaktadır. Dikey eksen bulanan somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, öğrenenin deneyim edindiği ortamındaki algılama tercihlerini ortaya koyar. Bir başka deyişle bilgiyi ya da yaşantıyı nasıl algıladığımızla ilgilidir. Öğrenenin bilgiyi uygulama ve dönüştürme tercihlerini ortaya koyduğu aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem ise yatay süreklilik çizgisinde yer almaktadır. Bir başka ifadeyle, algıladıklarımızı nasıl işlediğimizle ilgilidir (Jonassen ve Grabowski, 1993; Ağca, 2006).

Öğrenme sürecini dört öğrenme biçiminden oluşan bir döngü olarak açıklayan Kolb'a göre, her bireyin öğrenme stili bu döngüde yer alan dört öğrenme biçiminin bileşenidir ve bunlardan biri kimi zaman diğerine göre öncelik kazanır (Jonassen ve Grobowsky, 1993, s.249). Öğrenenin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) olmak üzere hangi öğrenme stili grubunda yer aldığını birleştirilmiş puanlar yansıtmaktadır. Kolb'a göre bu öğrenme stilleri; Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni Değiştiren, Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni *Özümseyen*,

Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşeni *Ayrıştırıcı* ve Somut Yaşantı ile Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşeni *Yerleştirici*dir (Kolb,1985).

Kolb, iki ana eksenini olan öğrenme çemberinin yatay eksenini “dönüştürme boyutu” dikey eksenini ise “kavrama boyutu” şeklinde adlandırmıştır (Kolb,1984, s.41). Kavrama ve dönüştürme boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Kolb’ a göre öğrenenlerin aktif bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için birbirini takip eden bu dört öğrenme stilini etkin bir biçimde kullanmaları gerekmektedir (Kolb, 1984, s.30).



Şekil 1. Deneyimsel öğrenme kuramı'na göre Kolb'un öğrenme çemberi. “VAK learning styles”, Chapman, A., 2005, <https://www.businessballs.com/self-awareness/Kolbs-learning-styles> sayfasından erişilmiştir.

Şekil 1’de gösterilen Deneyimsel Öğrenme Kuramı’na göre Kolb’un öğrenme çemberinde tanımladığı dört öğrenme stilinin özellikleri aşağıda verilmiştir:

4.3.1.1.Ayrıştırıcı Öğrenme Stili (Converging):

Aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerinin birleştiği bölgede yer alan bu öğrenme stiliyle öğrenenlerin en öne çıkan özellikleri; problemlere çözüm getirirken

sistematik ve planlı çalışmaları ve mantıksal analiz yapabilmeleridir Öğrenmelerini en iyi yaparak ve düşünerek gerçekleştirirler (Kolb, 1984, s.77). Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler; analitik düşünmeyi severler, pratik zekaya sahiptirler ve iyi bir problem çözücüdürler (Riding ve Rayner, 1998).

4.3.1.2. Değiştiren Öğrenme Stili (Diverging):

Yansıtıcı gözlem ve somut yaşantı öğrenme biçimlerinin birleştiği bölgede yer almaktadır. Bu stile sahip bireyler, öğrenmelerini en iyi hissederek ve izleyerek gerçekleştirirler. Değiştiren grubundaki bireyler, öğrenme sürecinde her ne kadar sabırlı, nesnel ve dikkatli tavırlar sergileseler de düşüncelerini eyleme dönüştürmekten kaçınırlar. Kolb'a göre bu stile sahip bireyler herhangi bir durum karşısında hemen harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler. Değiştiren öğrenme stilini benimseyen bireylerin bir başka özelliği de ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebilme ve somut durumları farklı açılardan değerlendirebilmeleridir. Kolb'a (1985) göre daha çok kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alarak düşünmeyi tercih ederler. Ayrıca Riding ve Rayner (1998) da bu grupta yer alan bireylerin yaratıcı yönlerinin gelişmiş olduğu belirtmektedirler.

4.3.1.3. Özümseyen Öğrenme Stili (Assimilating):

Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin birleştiği bölgede yer alan bu gruptaki öğrenenler, öğrenme süreçlerinde soyut kavramlar ve uygulama değeri olan konulara daha fazla önem vermektedirler. Öğrenmelerini en iyi düşünerek ve izleyerek gerçekleştirirler (Kolb,1984). Özümseyici öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Mantığa uygun hareket eden ve çok yönlü bakış açısına sahip olan bu tip bireyler daha çok soyut düşünürler ve tümevarımla sonuca ulaşırlar. Buna karşın, zayıf yönleri ise pratik uygulamalarda zayıf kalmaları ve hayalperest olmalarıdır (Jonassen ve Grobowski, 1993; Riding ve Rayner, 1998).

4.3.1.4. Yerleştiren Öğrenme Stili (Accommodating):

Aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme biçimlerinin birleştiği bölgede yer almaktadır. Yerleştiren öğrenme stilini benimseyen bireyler öğrenmelerini en iyi hissederek ve

uygulayarak gerçekleştirirler. Yaparak yaşayarak öğrenme, yeni yaşantılar içinde yer alma başlıca özelliklerindedir. Bununla birlikte bu tip öğrenen bireyler açık fikirlidirler, değişimlere kolay uyum sağlayabilirler ve risk alırken cesur davranırlar (Kolb,1984).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan pek çok araştırmada, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı çalışmaları neticesinde sınıflandırdığı öğrenme stillerinin esas alınarak kullanıldığı görülmüştür. Bunun sebebi, Kolb'un öğrenme stillerini oluştururken öğrenme ile ilgili pek çok kuram ve düşüncenin etkisi altında kalarak bunların sentezini almış olması düşünülebilir. Buna ek olarak, envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının pek çok defa başka uzmanlar tarafından yapılmış olması da dikkate değer bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu sebepler göz önünde tutularak, bu araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla Kolb'un geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanterinin kullanılması tercih edilmiştir.

4.4. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli)

McCarthy de tıpkı diğer eğitim bilimciler gibi öğrenme stilleri ile ilgili pek çok deneysel çalışma yapmış ve bu çalışmaların neticesinde 1980 yılında 4MAT olarak adlandırdığı öğretim modelini ortaya koymuştur (McCarthy, 1985). McCarthy bu modeli tasarlarken özellikle Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli başta olmak üzere birçok kuram ve araştırmalardan etkilenecek bunları sentezlediğini ifade etmektedir (McCarthy, 1985). Ayrıca bu model, beyin yarıküre baskınlığı üzerine yapılan araştırmaları da baz almaktadır.

Kolb'un dört temel öğretim biçimi olan "Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma, Aktif Yaşantı" baz alınarak oluşturulan bu model 8 adımlı bir öğrenme döngüsünü kapsamaktadır. McCarthy'e (1990) göre, bireyler bilgiyi değişik biçimde algılayıp değişik şekilde işlerler. Kimi bireyler bilgiyi farkına varmadan veya hisleriyle algılayarak kimileri ise yeni edindikleri bilgi üzerinde düşünerek veya analiz ederek öğrenmeyi seçerler. Aynı şekilde kimi öğrenciler yeni bilgiyi gözleyerek veya anlatarak öğrenmeyi tercih ederken diğerleri yaparak veya etkin uygulamalar düzenleyerek bilgi edinirler. Buna göre, bireylerin bilgiyi algılama şekilleri somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma; bilgiyi işleme şekilleri ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıdır.

McCarthy'nin öğrenme modeli dört çeyrekte oluşan dört esas öğrenme stili üzerine tasarlanmıştır. Bu öğrenme döngüsünde yer alan her çeyrek bir öğrenme stiline karşılık

gelerek bütün öğrenenlere uygun öğrenme öğretme zemini oluşturmaktadır. Bütün öğrenenler dört biçimde sunulan öğretime katılırlar. Bu şekilde öğrenenlerin kendilerini rahat ve başarılı hissettikleri faaliyetlere etkin katılım sağlamaları, diğer faaliyetlerde de eksik yönlerini iyileştirmeleri beklenir. Başka bir ifadeyle her bir öğrenen bu öğretim modelinin herhangi bir basamağında etkin rol alır ve böylelikle birbirlerinden öğrenme olanağı elde ederler. Bu öğrenme modeli düzenli bir sırayı izleyen doğal bir döngü halinde ilerler. Bu döngünün her basamağında öğretim sağ ve sol beynin işleme yöntemleriyle beraber yapılmalıdır. Her bir öğrenen baskın beyin yarım kürelerine uygun olarak eğitim faaliyetlerinin yarısında etkin yarısında pasif olurlar (McCarthy, 1990).

McCarthy'nin yapmış olduğu araştırmalar neticesinde geliştirdiği 4 MAT öğretim modelinde dört tip öğrenen yer alır. Bunlar; birinci tip öğrenenler, ikinci tip öğrenenler, üçüncü tip öğrenenler ve dördüncü tip öğrenenlerdir (McCarthy, 1990). McCarthy tarafından tanımlanan dört öğrenme stili şu şekilde açıklanmaktadır:

4.4.1. Birinci Tip Öğrenenler:

Bu öğrenme stilinde somut yaşantı biçiminden yansıtıcı gözlem biçimine doğru bir sürecin varlığı söz konusudur. Bir başka ifadeyle, öğrenenler yeni bilgiyi somut yaşantı ile hissederek idrak eder, yansıtıcı gözlem kanalıyla işlerler. Problemin karmaşıklığına çözüm bulmak için sistematik ve bilimsel yöntemlerden ziyade sezgilerine dayanan bir yaklaşımı tercih etmektedirler. Bu öğrenme biçimine sahip öğrencilerin temel sorusu “Niçin” sorusudur. Burada öğretmenin rolü, öğrencilere yaşantılarla bir konuyu niçin öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını hissettirmektir (McCarthy, 1987, s.33-37).

4.4.2. İkinci Tip Öğrenenler:

Bu öğrenme stilinde yansıtıcı gözlem biçiminden soyut kavramsallaştırma biçimine doğru bir sürecin varlığı söz konusudur. Gözlem yaparak ve izleyerek öğrenen bu bireyler sistemli bir şekilde düşünerek hareket etmeye öncelik verirler ve problemleri mantıksal yollarla çözmeyi tercih ederler. Analitik öğrenen öğrenciler olayların özünü kavramaya çalışarak kendi bilgileri ile yeni bilgileri analiz ederler. Bu öğrenciler, konularla ilgili değişik görüş açılarını bilmek, herhangi bir karar kılmadan önce detaylı bir şekilde araştırma yapmayı arzu ederler. Bu tip öğrenen bireyler içe dönüktürler, konuları anlamak için zihinsel yeteneklerine

güvenirler. Bu öğrenciler “Ne?” sorusuna yanıt ararlar. Burada öğretmenin rolü, öğrencilere geleneksel bilgi vermektir. Öğretmen bilgileri örgütleyerek öğrencilere sunmalıdırlar. Bu tip öğrenenler, geleneksel sınıf ortamlarında diğer öğrenenlere göre daha başarılıdırlar (McCarthy, 1987).

4.4.3.Üçüncü Tip Öğrenenler:

Bu öğrenme stili, soyut kavramsallaştırmadan aktif yaşantıya doğru gerçekleşen bir öğrenme sürecidir. Bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Bu tip öğrencilerin en iyi öğrenme yolu yaparak öğrenmedir. Öğrenirken “Nasıl?” sorusuna cevap bulmaya çalışırlar. Bu bireyler öğrenirken nesnelere nasıl çalıştığını görmek, formüllerin nasıl üretildiğini bilmek isterler. En iyi deneysel öğrenme ortamlarında öğrenirler. Deney yapmaktan hoşlanırlar ve yaptıkları deneyler üzerine fikir üretirler. Problem çözme konusunda başarılıdırlar. Problemleri başkası değil kendileri çözmek isterler. Öğretmenin rolü rehberlik etmektir. Öğrenci etkin, öğretmen ise rehberdir. Örnekler, problemler öğrenciler tarafından çözülür (McCarthy, 1987).

4.4.4.Dördüncü Tip Öğrenenler:

Bireylerin yaparak öğrenmeden sezerek öğrenmeye yöneldikleri bir öğrenme sürecidir. Diğer bir deyişle, aktif yaşantıdan somut yaşantıya doğru bir geçiş söz konusudur. Bu tip öğrenen bireyler, etkinliklerde aktif olarak katılım sağlamayı izlemeye tercih ederler. Bilgiyi kendileri keşfetmek isterler. Y yaparak öğrenen bireyler risk almaktan hoşlanırlar. Problemleri çözerken sezgilerini kullanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken “... ise ne olur?” sorusuna yanıt bulmaya çalışırlar. Öğretmenin rolü, değerlendirmek ve düzeltmektir. Öğrencilerin yaparak kendi kendilerine keşfetmelerine imkân sağlayacak eğitim ortamı sağlanmalıdır. Bu öğrenme stilinde anahtar kelime “keşfetmektir.” Grup tartışması, benzetişim, beyin fırtınası gibi teknikler öğrenmeyi pekiştirmek amacıyla kullanılabilir (McCarthy, 1987).



Şekil 2. McCarthy 4MAT Öğretim Modeli'ne göre Dört Tip Öğrenen. "Teaching Around The 4Mat Cycle", McCarthy&McCarthy, B., 2016, Thousand Oaks, California.

4.5. Gregorg Öğrenme Stili Modeli

Bu öğrenme modeli, bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözmeye ilgili çalışmaları kapsaması sebebiyle öğrenme stilleri içerisinde bilişsel boyutta kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, Gregorg Öğrenme Stili Modeli bireylerin bilgiyi alma ve işleme biçimlerinin nasıl olduğuna yoğunlaşmaktadır. Bireylerin öğrenme sürecindeki algılama yetenekleri bu modelin temelini oluşturmaktadır. Çünkü bu modele göre öğrenenlerin algılama yetenekleri onların öğrenme stillerinin başlıca belirleyici unsuru olarak kabul edilmektedir. Gregorg'a göre bireylerin bilgileri almaları somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılır. Bilgileri işleme yeteneklerine göre ise ardışık ve raslantısal olarak ikiye ayrılırlar. Kimileri dünyayı daha somut algılayarak öğrenirlerken, diğerleri ise durumları daha soyut algılayabilmektedirler. Bazıları zihnine bilgileri sıralı bir şekilde işlerken, bazıları ise dağınık bir şekilde bilgi edinmeyi isterler (Açıkgöz, 2003, s.10; Ekici, 2013).

Bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerine göre yukarıda bahsi geçen ikililer birleştirilerek somut ardışık, soyut ardışık, somut rastlantısal ve soyut rastlantısal olmak üzere toplam dört öğrenme stili ortaya çıkarılmıştır (Ekici, 2002). Bu dört öğrenme stiline özellikleri aşağıda belirtilmiştir:

4.5.1.Somut Ardışık

Bu öğrenenler yapısalcı bir biçimde öğrenmeyi tercih ettikleri için çoğunlukla yaparak yaşayarak bilgi edinmeyi isterler. Bu tip bireyler, bilginin kendilerine mantıksal bir çerçevede adım adım bir yol izlenerek, basitten karmaşığa doğru aktarılmasını tercih ederler. Bilgileri gündelik hayattan somut örneklerle öğrenmeyi arzu ederler. Bu sebeple duyu organlarıyla algılayabilecekleri somut materyalleri tercih ederler ve çoğunlukla dokunarak öğrenmeyi severler. Anlatmak istediklerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade ederler (Kaplan ve Kies, 1995, s. 4). Butler (1987), kademeli öğrenmeyi tercih eden bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenmeleri üzerinde diyagramların, kavram haritalarının, akış şemalarının, bilgi haritalarının, örgütlenme ve yineleme stratejilerinin etkili olacağını belirtir. Eğitimcilerin kullanabilecekleri diğer öğretim teknikleri şu şekilde sıralanabilir: derslerde gerçek yaşantılardan alınmış etkinliklerden yararlanma, somut malzemeler kullanarak farklı projeler üretme, tarihi veya arazi gezileri organize etme, gösterip yaptırma faaliyetlerinden faydalanma, laboratuvar ortamında deneyler yaparak öğrenmeyi sağlama (Butler, 1987).

4.5.2.Soyut Ardışık

Bu öğrenenler mantıklı düşünebilme becerisine sahip olduklarından sentez yapabilme yetenekleri de epey gelişmiştir. Fikir ve kavramlara önem verirler. Ana fikir çıkarabilir ve mantıksal çerçevede gruplandırabilirler. Bu tip öğrenenler için semboller veya şekiller kelimelerden daha önemlidir. Okuma becerileri gelişmiştir. Genel olarak sözel uyarıcıları tercih ederler. Bilgiyi otoriteden almayı tercih ederler (Ekici, 2002, Kaplan ve Kies, 1995). Eğitimcilerin kullanabilecekleri öğretim teknikleri şu şekilde sıralanabilir: gösteri tekniğinin bir otorite tarafından uygulanması, kavramsal analiz uygulamaları ve kavram haritaları kullanma, ayrıntılı konu anlatımı içeren posterlerden yararlanma (Butler,1987).

4.5.3.Somut Raslantısal

Bu öğrenenlerin problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Bu tip öğrenenler için yeni bilginin birbirini izleyen bir biçimde sunulması gerekli değildir. Otorite tarafından yönlendirilmekten hoşlanmazlar. Bu nedenle, bu tür öğrenenlerin çalışmalarına öğretmenlerin müdahale etmemeleri gerekmektedir. Yani problem çözerken sistematik bir sırayı takip etmezler. Öğrenirken deneme yanılma yöntemini kullanma eğilimindedirler. Bağımsız ve küçük gruplarla çalışmaktan hoşlanırlar (Ekici,2011; Kaplan ve Kies,1995). Eğitimcilerin kullanabilecekleri öğretim teknikleri şu şekilde sıralanabilir: gerçek malzemeler kullanarak deneyerek bilgi edinme, laboratuvara dayalı öğrenme yöntemi, kendi kendine çalışabilmenin teşviki, öğrenme ortamını beyin fırtınası etkinlikleri ile zenginleştirme, araştırma-sorgulama ve keşfetmeye yönelik etkinliklerden yararlanma (Butler,1987).

4.5.4.Soyut Raslantısal:

Bu öğrenme stiline sahip bireyler için bilginin sistematik olması önemli değildir çünkü öğrenmelerinde herhangi bir düzene ve sıraya ihtiyaç duymazlar. Öğrendiklerini istedikleri düzende organize ederler (Ekici, 2003). Öğrenmeyi bir bütün olarak değerlendirirler. Diğer bireylerle iyi iletişim kurmak, onların davranışlarıyla yakından ilgilenmek, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmak bu tip öğrenenlerin güçlü özellikleri arasındadır (Kaplan ve Kies,1995). Eğitimcilerin kullanabilecekleri öğretim teknikleri şu şekilde sıralanabilir: tartışma yöntemi kullanarak fikirler ve kavramlar üzerine çalışmalar yapma, drama çalışmaları yapma ve rol oynama tekniğinden yararlanma, sınıf ortamında öğrencilerin sosyal becerilerini gösterebilecekleri yöntemler kullanma örneğin sunum yapmalarına ya da grupla çalışmalarına teşvik etme (Butler,1987).

Yabancı dil eğitimini ve öğrenimini etkileyen unsurlardan biri de öğrenme stilleridir. Yapılan araştırmalarda öğrenme stillerinin yabancı bir dili öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırdığına yönelik bulgular yer almaktadır (Ehrman, ve Oxford, 1990; Oxford, Erhman, Lavine 1991). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim ortamı düzenlemenin özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik performans, tutum ve davranışlarını büyük ölçüde geliştirdiğine yönelik çalışmalar da mevcuttur (Oxford vd. 1991; Wallace & Oxford 1992). Benzer şekilde, Felder (1996) de bireyin yabancı bir dili öğrenme sürecinde kendine özgü tercih ettiği yol olan öğrenme stillerinin belirlenmesi ile öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasının sağlanabileceğini ifade etmektedir. Buna ek

olarak, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak yöntem ve teknikleri çeşitlendirilmesi öğretme ortamını da zenginleştirmektedir.

Yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenme stilini belirleyerek öğretim ortamını bu doğrultuda düzenlemenin neticesinde öğrenenlerin sadece dil başarıları değil aynı zamanda öğrenilen dile yönelik tutumları da gelişebilmektedir. Bu noktada tutum kavramının önemli bir unsur olarak karşımıza çıktığını görmekteyiz.

5.Tutum:

Günümüzde psikoloji, eğitim, tarih, sosyoloji, ekonomi, işletme, pazarlama, iletişim, siyaset bilimi gibi birçok alanın araştırma konusu olan tutum kavramının farklı araştırmacılar tarafından çok sayıda tanımı yapıldığı bilinmektedir. Tutum kavramının tanımlarını incelediğimizde;

Thurstone (1928)'e göre tutum, “bireyin bir konu hakkında hissettikleri, önyargı veya yanlılıkları, geçmişten getirdiği düşünceleri, korkuları ve inançları”dır. Tutum kavramını psikolojinin bakış açısına göre inceleyen Allport ise tutumu, “deneyimler sonucu ortaya çıkan, olaylara karşı kişide yön veren bir etkisi olan zihinsel ve sinirsel bir hazır bulunuşluk” olarak tanımlamıştır (Aktaran İnceoğlu, 2010, s.8). Demirel (2001, s.125), bu kavramı “kişiyi belli nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Kağıtçıbaşı (1999, s.84) da tutumu, “bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilim” olarak tanımlamaktadır. Bu iki tanıma paralel olarak Katz'a göre tutum “bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi”dir (Akt. İnceoğlu, 2010, s. 9). Katz tutum kavramını toplumsallaşma ile bağlantılı bir biçimde tanımlamaya yönelmiştir (İnceoğlu, 2010, s.9).

Tutum kavramına ilişkin diğer bir tanım ise “belli olay, obje, kavram, insan veya farklı durumlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi”dir (Tezbaşaran, 1996, s.5). Bu tanımda dikkat çeken bir diğer unsur ise tutumların öğrenilmiş sistemler olarak ifade edilmesidir. Yine benzer şekilde Oruç (1993, s.7) da tutum kavramını, bireyin bir obje, kişi veya olaylara karşı “olumlu ya da olumsuz arasında değişen vaziyet ya da tavır alış” biçiminde tanımlamaktadır.

Yukarıda tutum kavramı ile ilgili yapılmış olan betimlemelerden da anlaşılacağı üzere, her araştırmacı kendi ilgi alanının bakış açısına göre bir tanımlama eğilimde olmuştur. Bu tanımlardan yola çıkarak tutum hakkında şunlar söylenebilir: Tutum kişiye yönelik bir eğilimdir, bir başka ifadeyle tutum doğrudan gözlemlenebilen bir özellik değildir. Yani bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarılan varsayımlardır. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok davranışa hazırlayıcı eğilimdir. Dolayısıyla tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışa yol açabilir. Tutumlar kişinin şahsına karşı oluşabilmekle birlikte etrafındaki herhangi bir obje, durum veya toplumsal bir meseleye karşı da oluşabilir. Buna ilaveten, tutumların tecrübe ile bireyin önceden edindiği bilgilerle ilgili olduğu bilinmektedir.

5.1.Tutumun Yapısı ve Özellikleri

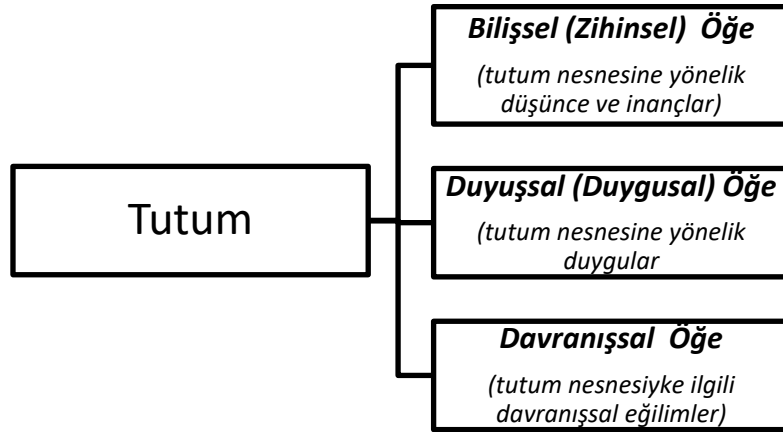
Her tepki, tavır ya da düşünce yapısı tutum değildir. Tutumu diğer düşünce yapılarından ayırt eden bazı özellikler mevcuttur. Muzaffer Sheriff bu ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralamıştır (Sheriff'ten akt. İnceloğlu 2010, s.30-32).

- Tutumlar doğuştan getirilmez, öğrenme süreci içerisinde sonradan elde edilirler. Bireylerde tutumların gelişebilmesi için toplumsallaşma sürecine ihtiyaç vardır. Kişinin içinde doğduğu ve sosyalleştiği yapının kültürel, ekonomik özellikleri, ortamdaki edindiği bilgi ve tecrübeler gibi pek çok içsel ve dışsal faktör tutumların ortaya çıkmasını sağlayan önemli unsurlardır.
- Tutumlar gelip geçici durumlar değildir. İnsanın hayatında uzun ya da kısa süreli de olsa belli bir süre devamlılık gösterirler.
- Tutumların meydana gelmesi ve şekillenebilmesi için birbirleriyle kıyaslanabilir birden fazla unsurun birlikte olması mecburidir. Herhangi bir duruma yönelik olumlu veya olumsuz bir eğilimin oluşması sadece kıyaslama olanağı ile mümkündür. İnsanlar etraflarındaki objelere karşı tepki verirken “görelilik” davranırlar. Objeleri birer birer kıyaslarken bu “görelilik” genelleme yapılarak yavaş yavaş “tek tip” haline gelmeye başlayabilir.
- Tutumlar kişi ile etrafındaki nesnelere arasında bulunan ilişkilere “tutarlılık, düzenlilik, kararlılık ve denge” kazandırır.

- Bireyin tutumlar aracılığıyla nesne ile ilişkisinde bir “etkilenme durumu” meydana gelir. Kişi söz konusu nesneye karşı herhangi bir tutum oluşturduğunda artık ona tarafsız kalabilmesi mümkün olamaz. Ya bahsi geçen objeden taraf olacak yahut ona karşı hareket edecektir.

5.2. Tutumu Oluşturan Öğeler:

Kavramsal tanım yapılan, yapı ve özelliklerinden bahsedilen tutumları daha iyi anlamada faydalı olacak bir diğer unsur da tutumu meydana getiren bileşenler veya öğeler hakkında bilgi vermektir. Tutumlar üç öğeden oluşmaktadır ve söz konusu öğeler arasında bir içsel uyum ve örgütlenmenin bulunduğu farz edilir. Bilişsel (zihinsel), duyuşsal (duygusal) ve davranışsal adı verilen bu bileşenler arasında bir tutarlılık ve örgütlenme var olmadığı sürece tutumun oluşması da pek olası gözükmemektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009).



Şekil 3. Biliş-duygu-davranış modeli. “*Tutum, Tutum Değişimi ve İkna*”, Demirtaş-Madran, H.A., 2012, Ankara, Nobel.

Şekil 2.’de tutumu meydana getiren “Biliş-Duygu-Davranış Modeli” gösterilmektedir. Bu modelde tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğesinin bulunduğu görülmektedir. Obje ile ilgili fikirlerimizi bilişsel boyut, obje hakkındaki duygularımızı duyuşsal boyut ve tutum objesine dair tavırlarımızı davranışsal boyut belirtmektedir (Madran, 2012).

5.2.1. Bilişsel (Zihinsel) Öge

Bireyin tutum nesne ile ilgili sahip olduğu her çeşit bilgi, deneyim, düşünce ve inançlarından oluşmaktadır (Bohner ve Wanke, 2002, s.25). Birey bu bilgi, düşünce ve inançları geçmiş yaşantıları yoluyla edinmektedir. Örneğin bir kişinin yabancı dilin gelecekte işine faydasının olup olmayacağına yönelik düşünceye sahip olması o kişinin o yabancı dile karşı tutumunun bilişsel ögesini oluşturmaktadır. Ayrıca, nesnelere ve durumlara ait bilgi ve düşüncelerde değişiklik olursa kişinin tutumunda da değişiklik meydana gelecektir (Ekiz,2012).

5.2.2. Duyuşsal (Duygusal) Öge

Bir tutumun duyuşsal ögesi, bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu duygularından oluşmaktadır (Bohner ve Wanke, 2002, s.26). Bir başka ifadeyle, kişinin tutum nesnesine yönelik sahip olduğu olumlu veya olumsuz duygularını ifade etmektedir. Kişinin önceden edindiği tecrübeler ve sahip olduğu bilgi birikimi tutum nesnesine ilişkin olumlu ya da olumsuz duygularının gelişiminde önemli faktörlerdir. Duyuşsal bileşenin ortaya çıkabilmesi için bireyin tutum nesnesi ile önceden bir bağının bulunması gerekmektedir. Birey daha önceden ilişkisi olduğu bir nesneye ilişkin olumlu tutuma sahipse, o nesneyi olumlu değerlendirecek ve olumlu duygular hissedecektir. Öte yandan, olumsuz tutuma sahip olduğu nesneyi ise olumsuz değerlendirecek ve olumsuz duygular hissedecektir. Dolayısıyla, birey bu nesnelere her hatırladığında olumlu ya da olumsuz duygular besleyecektir (İnceoğlu, 2010, s.21). Örneğin, İngilizce dersi ile ilgili olumlu bir tutuma sahip olan öğrencinin İngilizce dersini ve öğretmenini sevmesi gibi olumlu duyguları, ya da İngilizce dersine yönelik olumsuz bir tutuma sahip olan öğrencinin İngilizce derslerinde sıkılması ve öğretmenini sevmemesi gibi olumsuz duyguları tutumun duyuşsal bileşenini oluşturmaktadır.

5.2.3. Davranışsal Öge

Bir tutumun davranışsal ögesi, bireyin tutum nesnesine karşı davranışlarda bulunma eğilimini ifade etmektedir. Bir kimsede herhangi bir nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum gelişmiş ise, kişi söz konusu gelişen tutumun gereğine uygun olarak hareket etmeye meyilli olacaktır (Üstündağ, 2001, s.28). Bu bağlamda davranışsal ve duyuşsal

bileşenler arasında doğrudan bir bağ vardır, ancak davranışsal öge daha çok duyuşsal ögenin neticesi biçiminde meydana çıkar. Bir başka deyişle, netice olarak karşımıza çıkan davranış, duyuşsal ögenin somutlaşmış biçimidir (İnceoğlu, 2010, s.22).

Bir nesneye yönelik tutumu olumlu olan bir birey, bu nesneye karşı olumlu davranış sergiler, yakınlık gösterir, onu destekler ve yardım etmeye eğilim gösterir (Aydın, 1987, s.295). Öte yandan, bir nesneye yönelik olumsuz bir tutumu olan bir kişi, o tutum nesnesine ilgi göstermez, nesneden uzaklaşır, onu eleştirir hatta ona zarar vermeye yönelir. Benzer şekilde bazı derslere olumsuz tutum geliştirmiş öğrenciler bu dersin gereklerini ya yerine getirmeyi istemezler ya da gönülsüz bir biçimde veya zoraki yaparlar (Oruç,1993, s.7). Örneğin, İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip bir öğrencinin İngilizce şarkılar dinleyip filmler izlemek istemesi tutumun davranışsal bileşenini oluşturmaktadır.

Son zamanlarda yapılan araştırmalar tutumun bu üç bileşeni arasında daha güçlü bir bağın gözlemlenebildiğini ortaya koymuştur (Cüceloğlu, 2007, s.525). Buna paralel olarak İnceoğlu (2010, s.33) da tutumların ortaya çıkabilmesi için davranışsal, duyuşsal ve bilişsel unsurlar arasında tutarlı bir bağ olması gerektiğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, tutumun bir boyutu olumlu ise diğer boyutlarının da olumlu olması gerekmektedir. Sonuç olarak, tutumun söz konusu üç bileşeninin birbirleriyle tutarlılık oranı ne kadar fazla olursa, tutumun etkisinin de o oranda artacağı düşünülebilir.

5.3.Tutumun Oluşumu:

Tutumlar daha önce de bahsedildiği gibi doğuştan getirilmez, öğrenme süreci içerisinde sonradan edinilirler. Tutumların oluşumunda öğrenme sürecinin yanı sıra önemli rol oynayan başka unsurlar da mevcuttur (İnceoğlu ,2010, s.142). Bu unsurları şu şekilde kısaca açıklamak mümkündür:

5.3.1.Zihinsel ve Bilgisel Faktörler:

Birey tutum nesnesine yönelik edindiği yeni bilgileri daha önceden zihninde var olan bilgilerle bütünleştirerek tutum oluşturmaktadır (Yüksel, 2006, s.102).

5.3.2.Fizyolojik Faktörler:

Yaşlanma, hastalık, sakatlık, ergenlik gibi fizyolojik faktörler tutumların oluşmasını etkilemektedir. Bireyin, örneğin ergenlik ile ilgili olarak elde ettiği tecrübeler ve değişim gösteren rolleri tutumun kapsamının ve gidişatının da değişmesinde önemli rol oynamaktadır (İnceoğlu, 2010, s.143).

5.3.3.Aile Faktörü:

Çocukların oluşturdukları tutumların ilk kaynağı ailedir. Aile üyelerinin tutumu ve yaklaşımı çocuğu etkilemekte ve çocuğun benzer tutumlar sergilemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple, çocukluk evresinde bireyin edindiği tecrübeler gelecekte tutumunu etkilemektedir (Yavuzer, 2007, s.130-133).

5.3.4.Tutum Nesnesiyle Kişisel Yaşantılar:

Tutumların ortaya çıkmasında tutum nesnesi ile ilgili yaşanmışlıklar da önem taşımaktadır. Bireyler karşılaştığı bir duruma yönelik nasıl davranacağını önceki yaşamış olduğu tecrübelerden yararlanarak belirlemektedir (Güney, 2009, s.133). Örneğin, geçmişte kedi tarafından tırmalanan bir kimsenin kedilere karşı olumsuz tutum göstermesi.

5.3.5.Akran Unsuru:

Çocuklar yaş aldıkça ailenin tesiri azalmakta ve bilhassa buluş çağında ana babanın yerini kendileriyle aynı yaşta olan arkadaş çevresi almaktadır. Arkadaş grubunda kendisiyle benzer tutum sergileyen kişilerle ilişki kurmaktadır (İnceoğlu, 2010, s.123).

5.3.6.Bireysel Özellikler Faktörü:

Bir kimsenin sahip olduğu kişilik özellikleri, belirli durumlara yönelik sergilediği tutumun ortaya çıkmasında önemli bir etkidir. Bir başka ifadeyle, tutumlar bireyin kişilik yapısının bir yansımasıdır. Örneğin, dışa dönük bireyin değişime yatkın olması, tutumun oluşmasında bir etkidir (Güney, 2009, s.148).

5.3.7.Kitle İletişim Araçları Faktörü:

Radyo, televizyon ve gazete benzeri kitle iletişim araçlarında karşımıza çıkan ilanlar, duyurular ya da makaleler nesnelere karşı tutumların oluşmasında etkili olmaktadır. Örneğin, bir bireyin reklam izledikten sonra bir ürünü kullanmaya başlaması tutum geliştirmesinde bir etkidir (Güney, 2009, s.149).

5.3.8.Sosyal Sınıf Faktörü:

Bireyler içinde bulunduğu sosyal sınıfın değerleri doğrultusunda tutum oluşturmaktadırlar. Sosyal sınıfı kabullenenler benzer, kabullenmeyenler ise farklı tutum geliştirirler (İnceoğlu, 2010, s.149).

5.3.9.Toplumsallaşma ve Grup Üyeliği Faktörü:

Tutumların oluşumunda en önemli faktörler “topluma uyum süreci ve grup üyeliği”dir. Çünkü toplumların meydana gelmesinde temel unsur diğer bireylerdir ve birey ait olduğu toplumsal çevrede kabul beklentisi içine girer ve bu sebeple de uyum davranışı sergiler (Baysal-Tekarslan, 1987).

5.4.Yabancı Dil ve Tutum

Yabancı dile ait tutum, farklı dilleri öğrenen ve konuşanların, dilin kültürü, sosyal statüsü, sağlayacağı faydalara yönelik sahip oldukları duygu, düşünce ve davranışlardır (Ekiz, 2012). Gardner (1985, s.168), tutumların öğrencilerin kaydettikleri ilerlemeyi etkilemekle kalmadığını, aynı zamanda yabancı dil öğrenme deneyimlerini, öğrendikleri dile karşı düşüncelerini, temsil ettiği kültürü ve öğrenme sürecini de etkilediğini ifade etmektedir. Gardner’a göre, eğer dil öğrenen kişi olumlu bir tepki, inanç ve görüş benimsiyor ise dil öğrenim sürecinin daha kolay geçmesi beklenmektedir.

Yabancı dil öğrenimi ve tutum arasındaki ilişki hakkında çeşitli çalışmaları bulunan Gardner ve Lambert (1972, s.192) tutumu, yabancı dil öğreniminde motivasyon sağlayan bir etken olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde McDonough (1983, s.142) da “yabancı dil öğrenirken başarı veya başarısızlık durumunu en çok etkileyen unsurun motivasyon, diğer

bir unsurun ise tutum” olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebi motivasyonun bireyin dil öğrenme ile ilgili geliştirmiş olduğu tutumlardan etkilenmesidir. Negatif tutumlar bireyin yabancı dil öğrenme sürecindeki motivasyonunu azaltırken, olumlu tutumlar ise yükseltmektedir. Bu sebeple öğrencilerin tutumlarını incelemek, eğitim alanında özellikle de yabancı dil öğretiminde oldukça önem taşıyan bir durumdur.

Gömleksiz (2003, s.216) öğrenme ortamında bireyin başarısını etkileyen problemlere çözüm önerileri sunma aşamasında çoğunlukla bilişsel alana ağırlık verildiğini, ancak duyuşsal özelliklerin de öğrenme ortamında en az bilişsel faktörler kadar önem arz ettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Smith (1971) de duyuşsal özelliklerin dil öğretiminde bilişsel alan kadar önemli yer tuttuğunu ancak bu duruma yabancı dil öğretiminde gerekli özenin gösterilmeyerek öğretmenler tarafından göz ardı edildiğini öne sürmektedir. Yabancı dile yönelik tutumun önemine dikkat çeken Gürel (1986, s.6) ise İngilizce öğrenmeyi sevme, yabancı dil öğrenmeyi bir amaç olarak benimseme ve önemini kavrama gibi tutumlara sahip olmayan öğrenciler için en iyi öğretmenlerin, en etkili öğretim yöntemlerinin ve en iyi ders araç gereçlerinin dahi başarıya erişmede fayda sağlamayacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretirken öğrenme ortamında etkin olmak isteyen bir eğitimci, öğrencilerinin bilişsel yeterliliklerine paralel olarak duyuşsal özelliklerini de dikkate almalıdır.

5.5.Öğrenme Stili ve Tutum

Eğitim programlarında yeni öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesiyle derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde oluşturulmuş bir öğretim ortamının öğretmenlerin öğrencileriyle daha kolay iletişim kurmalarına ve daha verimli bir öğrenme-öğretme süreci tasarlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olarak öğrenme sürecine katılmaları, onların sadece ders başarılarını değil, özgüvenlerini ve derse yönelik tutumları da geliştirmektedir (Dunn, 1990).

6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme stilleri ve tutum ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar sunulmuştur:

6.1. Öğrenme Stilleri ve Tutum ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Esen (2022) çalışmasında lise eğitimi gören 14-18 yaş arası ergenlerin kinestetik zekâ ve kinestetik öğrenme stilleri ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 695 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma betimsel bir durum analizi çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak Gökdağ (2004) tarafından geliştirilmiş Öğrenme Stilleri Ölçeği, Saban (2001) tarafından geliştirilmiş Çoklu Zekâ Envanteri ve Şentürk (2015) tarafından geliştirilen Spora Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kinestetik öğrenme stili ve kinestetik zekâ alanı baskın olan ergenlerin, spora yönelik tutumlarının da yüksek bir oranda olumlu yönde etkilendiği ortaya koyulmuştur.

Güneş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Adıyaman’da bulunan ilkokul 3.sınıf öğrencilerine Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanılarak Hayat Bilgisi dersinin öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2010 eğitim-öğretim yılında ilkokul 3.sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma öntest, sontest kontrol gruplu seçkisiz desende yürütülmüş bir deneysel çalışmadır. Veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi ve Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilere Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline dayalı etkinliklerin yürütüldüğü bir ders programı, kontrol grubundaki öğrencilere ise uygulamadaki programa dayalı bir öğretim ortamı sunulmuştur. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre, ilkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanarak yürütülmesinin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve akademik başarılarını arttırmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bike (2020) araştırmasında, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutum düzeylerini öğrenme stilleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Altındağ ilçesinde 7.sınıfta 173 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik Gencel’in (2007) Türkçe’ye uyarladığı Kolb’un Deneysel Öğrenme Stili Envanteri III ile STEM’e yönelik tutumları belirlemek için Yılmaz ve arkadaşlarının (2017) Türkçe’ye uyarladığı Fen, Teknoloji, Mühendislik Matematik (STEM) tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğrencilerin en çok yerleştiren, en az ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları,

ayrıştırılan öğrenme stiline sahip öğrencilerin STEM tutum ortalamasının en yüksek olmasına karşın yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin STEM tutum ortalamalarının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kamışlı, Özönur'un (2019) mesleki eğitim almış üniversite 2.sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarına 651 öğrenci katılmıştır. Tarama modelinde tasarlanmış olan çalışmada veri toplamak amacıyla Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stili olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2019) araştırmasında ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemi kullanılarak araştırma yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde frekans- yüzde hesaplamaları, t-testi ve ANOVA istatistiki yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da üç farklı ilkökul ve ortaokulda öğrenim gören 461 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, davranışsal ve duyuşsal boyutları olan ve 16 maddeden oluşan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, kız öğrencilerin, 5.sınıf öğrencilerinin, özel okul öğrencilerinin, ebeveyni üniversite mezunu olan ve kardeşi olmayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yılmaz (2018) çalışmasında ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki öğrenci başarısında 4Mat öğretim modelinin etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu çalışmada İlkokul dördüncü sınıf İngilizce ders programında yer alan seçili ünitelerdeki etkinlikler 4MAT öğretim modeline uygun düzenlenmiş ve bu modelin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bir devlet okulunda uygulanan bu araştırma ön test son test kontrol gruplu desende tasarlanmış bir deneysel çalışmadır. Deney grubunda bulunan öğrencilere 4MAT öğretim modeline dayalı faaliyetlerin uygulandığı bir İngilizce öğretim programı, kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise ilkökul 4.sınıf öğretim programında bulunan etkinliklere uygun bir öğretim ortamı düzenlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilere hem öğretimden önce hem de öğretimden sonra araştırmacı tarafından başarı testi uygulanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde, 4MAT öğretim modeli kullanılarak öğretim yapılan deney

grubundaki öğrencilerin İngilizce ders başarısının daha yüksek olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Dinçer (2017) Kolb öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişilerine ve tutuma etkisini incelediği araştırmasında öntest sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde 7.sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kolb öğrenme stilleri ölçeği, matematik tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen matematik eriş testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Kolb öğrenme stiline uygulandığı deney grubu matematik eriş testinde genel olarak yüksek ortalama elde etse de kontrol grubu ile arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, Kolb öğrenme stiline uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle, bu araştırmada Kolb öğrenme stiline dayalı matematik öğretiminin tutumda olumlu bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Koç ve Alpan (2017) çalışmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmanın örneklemini MEB tarafından düzenlenmiş olan bir hizmet için eğitime katılmış 106 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonunda, öğrenme stilleri açısından ortaöğretim öğretmenlerinin en fazla ayırtıran ve özümseyen, en az değiştiren, eleştirel düşünme eğilimleri açısından da en fazla açık fikirli ve en az sistematik ve doğruyu arama eğilimlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özgen, Ay, Kılıç, Özsoy ve Alpay (2017) ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin matematiksel problem çözmeye yönelik tutumlarına etkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, betimsel araştırma yöntemlerinden alan taraması modelini kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında üç büyük şehirde bulunan dört ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 725 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kolb öğrenme stilleri ölçeği, matematik problemi çözme tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde kay-kare, t-Testi, Kruskal-Wallis ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin baskın

öğrenme stillerinin değiştiren ve yerleştiren olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre ve problem çözmeye yönelik tutumlarının da sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematik problemi çözmeye ilişkin olumlu yönde tutumları geliştikçe matematik dersi akademik başarı puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde, genellikle öğrencilerin matematiği gündelik yaşamda kullanmaya yönelik tutumları değişim gösterdikçe öğrenme stillerinin de farklılık göstermeye başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (2016) yaratıcı drama yönteminin, lise 12. sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersindeki eleştirel düşünme becerilerine, yansıtıcı düşünme seviyesine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelini kullanmıştır. Araştırma 18 öğrenci deney grubu, 19 öğrenci ise kontrol grubu olmak üzere 37 öğrenci ile gerçekleşmiştir. 8 haftalık çalışma boyunca deney grubunda araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan ders planları, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemine uygun ders planları kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum ve yansıtıcı düşünme seviyelerinde olumlu yönde bir gelişme ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) çalışmalarında üniversite birinci ve ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin ortak zorunlu ders olarak okutulan İngilizce I ve İngilizce II derslerine yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Yüzüncü Yıl Üniversitesi 2012-2013 akademik döneminde Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Çakıroğlu (2014) öğrencilerin beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve öğrenme stillerinin biyoloji dersi akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçladığı yarı deneysel araştırma deseni ve öntest sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modelini kullandığı çalışmasında, araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde

bulunan bir lisenin 9. sınıflarında öğrenim gören 68 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb'un 12 maddeden oluşan Öğrenme Stili Envanteri, canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik başarı testi, biyoloji tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu ve ayrıca öğrenci görüş anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı yapılan biyoloji ders uygulamaları sonucunda öğrencilerden elde edilen başarının, geleneksel öğrenme yöntemiyle elde edilen başarıya kıyasla daha fazla olduğu ancak öğrencilerin derse karşı tutumlarında değişiklik olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin 9'unun 1.tip, 14'ünün 2.tip, 20'sinin 3.tip ve 25'inin 4.tip öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Aktürk (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin demografik özellikleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, 2013-2014 yıllarında Bilfen okullarında öğrenim gören tüm 4.sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 753 öğrenci ile yapılmıştır. Bu araştırmada tarama modelinin karşılaştırma türü kullanılmıştır. Örneklemeye alınan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Dunn'ın geliştirdiği ELSA Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ELSA öğrenme stilleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre; motivasyon, yapılandırma, işitsellik, kinestetiklik, dokunsallık, sabah, öğleye doğru, akşam, yansıtan/tepkisel alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenme stilleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre; ses, ışık, motivasyon, yalnız öğrenme, otorite alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Açık'ın (2013) çalışmasında lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öğrenme stillerinin saptanması ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenme stillerini tespit etmek için Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Gencel (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Versiyon III, öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için ise Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Bolu ve Bayburt'ta bulunan 205 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin baskın olarak (%36,10) ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Baş ve Beyhan (2013) öğrenme stillerine dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutumlara etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında ön-test

son-test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanmışlardır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Niğde’de bulunan bir ilköğretim okulunun 7.sınıfına devam eden toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenilenlerin kalıcılığı ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Köyönü’nün (2012) araştırmasının amacı, İlköğretim 4,5,6,7,8. sınıflarda öğrenim görenlerin İngilizce ders başarıları ile derse ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmesidir. Bu çalışmada öğrenci tutumlarını tespit etmek amacıyla 24 maddelik Likert Tipi ölçek kullanılmıştır. İngilizce ders başarılarını ölçmek için 2011-2012 birinci dönem yıl sonu notları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kandıra İlçesindeki 4 ilköğretim okulunun 4,5,6,7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretimin tüm kademeleri içinde, 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin en olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna karşılık, ilköğretim 4.sınıftan 8.sınıfa kadar İngilizce dersine yönelik olumlu tutumların git gide düştüğü gözlemlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre tutumlarında ise, ilköğretim genelindeki kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla tutumlarının daha olumlu olduğu ve buna ilaveten kız öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ders başarılarını erkeklerinkine oranla daha fazla etkilediği saptanmıştır.

Zengin ve Alşahan’ın (2012) öğretmen adaylarının öğrenme stillerini bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarının örneklemini 2009-2010 akademik yılında Fırat Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden toplam 95 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (1999) kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler neticesinde, ailenin aylık geliri ve cinsiyet haricindeki değişkenlerin, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre özümseyen, ailenin aylık gelirin e göre ise ayırıştırıran öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Deveci (2011) araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin öğrenenlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ilinde üç farklı eğitim kurumunda İngilizce öğrenen 19 ile 82 yaş arası yetişkinlerin olduğu 321 kişiyi kapsamaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmayı, diğer öğrenme stilli çalışmalarından ayıran özellik ise sosyal etkileşime dayalı olmasıdır. Çalışmada

katılımcıların sosyal etkileşime dayalı öğrenme stillerini saptamak için Grasha-Reichmann (1996) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği ve en baskın öğrenme stillerinin katılımcı öğrenme stili olduğu saptanmıştır.

Kırkız'ın (2010) araştırmasında, İlköğretim 8.sınıf ve Anadolu Lisesi 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2008-2009 öğretim yılında İzmir ilinde iki ilköğretim okulunun 8.sınıfındaki 402 öğrenci ve üç Anadolu Lisesinin 11.sınıfındaki 804 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla Güven-Uzman'ın (2006) geliştirdiği tutum ölçeği İngilizce dersine göre uyarlanarak kullanılmıştır. İngilizce ders başarıları için yıl sonu notları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; İlköğretim 8.sınıf ve Anadolu lisesi 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında, akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Pehlivan'ın (2010) öğretmen adaylarının, öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, araştırmanın örneklemini Muğla Üniversitesi İlköğretim Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 306 öğretmen adayının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla "Kolb (1985) Öğrenme Stilleri Envanteri" ile tutumlarını tespit etmek için Üstüner'in (2006) geliştirdiği "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma neticesinde elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının baskın öğrenme stiline ayarıştıran olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre, kız ve erkek adayların daha çok ayarıştıran öğrenme stiline sahip oldukları ve oran olarak bakıldığında ayarıştıran öğrenme stilini tercih eden kız adayların daha fazla olduğu; özümseyen öğrenme stilini tercih eden kız ve erkek öğretmen adayların oranlarının birbirine yakın olduğu; yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerinin de daha çok erkek adaylar tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının tutum puanlarının öğrenme stillerine göre değişmediği saptanmıştır.

Güven ve Yazıcılar (2009) öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemeyi amaçladıkları öntest sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modelini kullandıkları

çalışmalarında, araştırmanın örneklemini 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart İlköğretim Okulu'ndaki toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacıların kendileri tarafından düzenlenen başarı testi ve ders materyalleri, Devenci (2003) tarafından geliştirilen tutum ölçeği, Güven ve Özbek (2006) tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğrenme stili özellikleri belirlenen öğrencilere uygun olarak hazırlanan ders uygulamaları sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde hem akademik başarılarının hem de hatırd tutuma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişim göstermediği saptanmıştır.

Güven (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stiline dayalı etkinlikler kullanılarak hazırlanan İngilizce dersi dinleme becerilerinin, öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2004-2005 akademik yılında Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubunda 10 kız,11 erkek ve kontrol grubunda 5 kız,16 erkek olmak üzere toplam 42 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Fleming'in VAK (visual-auditory-kinesthehtic) modeline dayanan öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere öğrenme stillerine dayalı faaliyetlerin uygulandığı bir öğretim programı, kontrol grubundaki öğrencilere ise, geleneksel eğitimde yer alan etkinliklere uygun bir öğretim ortamı sunulmuştur. Araştırmanın neticesinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum, erişi ve öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından kontrol grubundakilere göre daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen verilere göre; öğretmen merkezli, kitap odaklı ve geleneksel öğretim ortamında yapılan İngilizce dinleme becerilerinin gelişiminin yeterli olmadığı görülmüştür.

Koç'un (2007) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki beş farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 468 öğrenci ile yapılmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş ve Aşkar ve Akkoyunlu'nun (1993) Türkçe'ye uyarladığı "Öğrenme Stili Envanteri" ile Geban ve arkadaşlarının (1994) geliştirdiği "Fene Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Fen ders başarıları için 2006-2007 eğitim-öğretim yılı birinci

dönem karne puanları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin özümseyen olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fen dersine yönelik tutum ve başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Veznedaroğlu ve Özgür (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma; öğrenme stillerinin ne olduğu, öğretim sürecini öğrenme stillerini dikkate alarak tasarlamamanın yararları, öğrenme stillerinin farklı tanımlamaları ve öğrenme stillerini tanımlayan farklı modeller ortaya koymasıyla alan yazına katkı sağlamaktadır.

6.2. Öğrenme Stilleri ve Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Wahyudin ve Rido'nun (2020) Malezya'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören, yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin, algısal öğrenme stili tercihlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarına İranlı, Libyalı ve Endonezyalı 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; Libyalı ve Endonezyalı öğrencilerin daha çok kinestetik/dokunsal öğrenen, İranlıların ise daha çok görsel öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Orfan (2020) çalışmasında Afgan üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarını incelemeyi ve aynı zamanda öğrenci tutumlarında cinsiyet, yaş, ana dil, çalışma alanı, İnternete erişim ve İngilizce dil merkezlerinde İngilizce öğrenme tecrübesi gibi demografik değişkenlere bağlı olarak önemli farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Takhar Üniversitesinden 210 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere 30 kapalı uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çalışma alanı, cinsiyet, yaş ve ana dil açısından istatistiksel olarak önemli tutumsal farklılıklara sahip olmamalarına rağmen internet erişimi ve İngilizce dil merkezlerinde İngilizce öğrenme tecrübesi olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla daha pozitif bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Li vd. (2016) çalışmalarında mevcut öğrenme stili modellerinin tanıtımını yapmanın yanı sıra eleştirel bir bakış açısıyla öğrenme stili modellerinin sınırlılıklarını ve olanaklarını ortaya koymalarıyla alan yazına katkı sağlamaktadırlar. Araştırmanın sonucunda öğrenme stillerinin önemini inkâr etmenin uygun olmadığı ve birçok durumda yararlı olduğu, bu

sebeple ders tasarımında öğrenme stillerini tercih ederken dikkatli ve eleştirel olunması gerektiğini ifade etmektedirler.

Ahmed'in (2015) Malezya'da bir devlet üniversitesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını ve İngilizce öğrenmeye engel teşkil edecek sebepleri araştırmayı amaçladığı çalışmasına 238 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 19 maddelik anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde; üniversite öğrencilerinin İngilizceye ve İngiliz dilini farklı alanlarda kullanmaya yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu, İngilizce öğrenirken çoğu öğrencinin sınıfta verilen talimatlara yönelik korku ve olumsuz duygulara sahip oldukları ve farklı bölümlerdeki öğrencilerin dil kullanımının öğrenme becerileri açısından farklılaştıkları ve bu sebepten dolayı da tek bir program ve öğretim yönteminin yeterli olamayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Wu (2014) öğrenme stillerinin uzaktan eğitim sürecindeki önemini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin görsel, işitsel ve dokunsal modele dayalı öğrenme stillerinin çevrim içi bir ders içeriğine yönelik öğrencilerin memnun olup olmama durumu ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma özel bir yüksek eğitim kurumunda Çağdaş Dünya Görüşleri dersinin üç bölümüne kayıtlı öğrenciler ile yapılmıştır. Ders formatının memnuniyetini saptamak için Likert tipi ölçek ile öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla işitsel, okuyarak-yazarak ve bedensel (VARK) öğrenme modelinin farklı bir çeşidi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders içeriğine yönelik memnuniyetleri arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Noursi (2013) çalışmada, Uygulamalı Teknoloji Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve aynı zamanda öğretmenlerin ana dilinin İngilizce olup olmama durumlarının öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 196 Uygulamalı Teknoloji lise öğrencisi oluşturmaktadır. Anket uygulayarak verilerin toplandığı araştırmanın sonunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce diline yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin ana dilinin İngilizce olup olmama durumunun öğrencilerin İngilizce diline yönelik pozitif yönelimini etkilemediği saptanmıştır.

Alzwarı, Mohammedi, Abidin (2012) çalışmalarında Libyalı ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını davranışsal, bilişsel ve duygusal açılarından incelemeyi ve aynı zamanda öğrenci tutumlarında cinsiyet, eğitim yılı ve çalışma alanı gibi demografik değişkenlere bağlı olarak önemli farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi

amaçlamışlardır. Araştırma üç eğitim yılında Temel Bilimler, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilimler derslerini alan toplam 180 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının davranışsal, bilişsel ve duygusal yönlerden negatif olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çalışma alanı ve cinsiyet açısından istatistiksel olarak önemli tutumsal farklılıklara sahip olmalarına rağmen eğitim yılı açısından bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Joy ve Kolb'un (2009) bireylerin öğrenmelerinde kültürün rolünü incelemeyi amaçladıkları çalışmalarının örneklemini 7 farklı milletten 533 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; bireylerin öğrenmelerini belirlemek için Kolb Öğrenme Stili Envanteri, kültürlerini incelemek için ise Küresel Liderlik ve Organizasyonel Etkililik çalışması kullanılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, kültürün öğrenme stilini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.

Reese ve Dunn'ın (2008) üniversiteye yeni başlamış birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları farklı öğrenme stilleri ile cinsiyet ve lise başarı ortalaması ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarına 1500 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Dunn ve Price'ın 2002 yılında oluşturdukları öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin Dunn öğrenme stili modelindeki çevresel faktörler grubunda yer alan ses, ışık, sıcaklık, motivasyon ve sorumluluk elementleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin öğrenme sürecinde bir otorite figürüne ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra, erkek öğrencilerin daha çok görsel öğrenme stiline sahip oldukları, yapı ve hareketliğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ise çalışma ortamında parlak ışık, sıcaklık, geleneksel oturma düzeni, motivasyon, yalnız ya da akranlarıyla çalışma, nefesle odaklanma ve çok çeşitli eğitim yaklaşımlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bu araştırmalar incelendiğinde, tüm eğitim-öğretim etkinliklerinde bireyin sahip olduğu öğrenme stili ve öğrenmeye yönelik tutumları dikkate değer birer unsur biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda öğrenme stili ve derse yönelik tutum çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrenme stilini çeşitli değişkenler açısından inceleyen (Aktürk, 2014; Joy ve Kolb, 2009; Pehlivan, 2010; Reese ve Dunn, 2008; Zengin ve Alşahan, 2012); derse yönelik tutumu çeşitli değişkenler bakımından analiz eden (Alzwari, Mohammedi, Abidin, 2012; Kaya, 2019;

Köyünü, 2012; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Orfan, 2020; Pehlivan, 2010); öğrenme stili ve ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen (Reese ve Dunn, 2008; Yılmaz, 2018) ; derse yönelik tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz eden (Kırkız, 2010); öğrencilerin öğrenme stilleri, derse yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran (Güneş, 2021; Güven ve Yazıcılar, 2009; Koç, 2007) çalışmalar da bulunmaktadır. Hem yurt içinde hem de yurt dışında ilgili literatür tarandığında, araştırmaların çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerine yoğunlaştığı, öğrenme stillerinin daha çok farklı derslere yönelik tutumlarla ilişkisi bağlamında çalışıldığı, öğrenme stili ve tutumun lise İngilizce derslerindeki etkisini tespit etmeye yönelik pek fazla çalışmanın yer almadığı saptanmıştır. Bu bakımdan, lise öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stilleri ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinin ve aralarındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre incelenmesinin eğitimcilerle öğretme ortamları için gerekli materyal ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını dikkate alarak daha etkili bir şekilde uygulamaları, hem kız hem de erkek öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önüne almaları ve her sınıf seviyesindeki öğrencilerin İngilizceyi daha fazla kullanmalarına imkan sağlamaları noktasında literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırma evreni ve örneklemine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005). Çalışmada öncelikle lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları belirlenmiş, daha sonra iki değişken arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan bir devlet lisesinde yapılmıştır. Bu okulun seçilme nedeni, İstanbul'da orta düzey başarı ve sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ortalama bir okul olmasıdır. Diğer bir neden ise araştırmacının da bu okulda görev yapıyor olmasından dolayı verilerin daha kolay ve güvenilir biçimde toplanılacağına düşünülmesidir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 989 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evren içinden, 9.sınıflarda toplam sekiz şubeden ikisi, 10.sınıflarda

toplam yedi şubeden üçü, 11.sınıflarda toplam yedi şubeden dördü ve 12.sınıflarda toplam altı şubeden üçü tesadüfi örneklem alma yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Buna göre araştırmanın örnekleminde toplam 316 öğrenci yer almıştır. Çalışma kapsamındaki lise öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3

Lise Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	178	56,3
	Erkek	138	43,7
Sınıf Düzeyi	9	70	22,2
	10	83	26,3
	11	93	29,4
	12	70	22,2

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %56,3’ünün kız, %43,7’nün erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre dağılıma bakıldığında ise öğrencilerin yaklaşık olarak benzer oranda dağıldığı söylenebilir. Bu dağılıma göre öğrencilerin %22,2’si dokuzuncu sınıf, %26,3’ü onuncu sınıf, %29,4’ü on birinci sınıf ve %22,2’si on ikinci sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, örnekleme alınan lise öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla Kolb’un (1985) geliştirdiği ve Aşkar ve Akkoyunlu’nun (1993) ise Türkçe’ye uyarladığı “Öğrenme Stili Envanteri (Learning Style Inventory)” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını saptamak için; Güven ve Uzman (2006) tarafından “Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” olarak geliştirilen ve daha sonra Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlanarak oluşturulan “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kolb Öğrenme Stili Envanteri

Bu envanterde 12 madde ve her maddede 4 seçenek olmak üzere toplam 48 unsur vardır. Envanter Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) olmak üzere 4 öğrenme biçimini içermektedir. Her bir öğrenme biçimi 12 öğeden oluşmaktadır. Katılımcıların her bir maddenin seçeneğine verdiği yanıtlar sonucunda en az 12 en fazla 48 arasında bir puana ulaşılır. 4 öğrenme biçiminden elde edilen puanlamadan sonra 2 birleştirilmiş puan hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (SK) ile Somut Yaşantı (SD) ve Aktif Yaşantı (AY) ile Yansıtıcı Gözlem (YG) puanlarının farkının bulunmasıyla elde edilir (SK-SY ve AY-YG). Elde edilen birleştirilmiş puanlar -36 ve +36 arasında değişmektedir.

SK-SD birleşik puanından elde edilen pozitif değer öğrenmenin soyut, negatif değer ise öğrenmenin somut olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, AY-YG birleşik puanından elde edilen pozitif değer öğrenmenin aktif yaşantı ile, negatif değer ise öğrenmenin yansıtıcı gözlem ile olduğunu göstermektedir (Kolb, 1985'ten akt. Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu birleşik puanlar bir koordinat düzlemi üzerine yerleştirildiğinde puanların kesiştiği nokta bireye en uygun öğrenme stilini vermektedir.

Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aşkan ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmış ve dört temel öğrenme stili puanları ile, birleştirilmiş puanların Cronbach-Alpha ile güvenilirliği hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; somut yaşantı için 0,58, yansıtıcı gözlem için 0,70, soyut kavramsallaştırma için 0,71, aktif yaşantı için 0,65, soyut-somut için 0,77 ve aktif-yansıtıcı için 0,76 değerleri bulunmuş ve elde edilen güvenilirlik katsayılarının tatmin edici olduğu belirtilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise; somut yaşantı için 0,66, yansıtıcı gözlem için 0,68, somut kavramsallaştırma için 0,66 ve aktif yaşantı için 0,70'dir.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu Ölçek 5'li likert tipinde 10 adet olumlu ve 10 adet olumsuz tutum ifadesi olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek maddeleri "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" olacak biçimde derecelendirilmiştir. Puanlama yapılırken tutum ifadelerinin

olumlu veya olumsuz olması önem taşımaktadır. Olumlu tutum ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler ise 1-2-3-4-5 olarak, puanlanmaktadır. Öğrencilerin bu ölçekten elde edebilecekleri en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20 olarak saptanmıştır.

Ölçeğin ölçümlerine yönelik geçerliği belirlemek için, yapı geçerliği sınaması, açımlayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmiş ve açıklanan varyans %50,33 olarak bulunmuştur.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktörde toplanan 11 madde belirttiği anlamlara uygun olarak İngilizce dersinin genel özellikleri ile önemine yönelik tutumları ifade etmektedir. Bu faktörde toplanan bazı maddeler İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde şu şekilde yer almaktadır:

- İngilizce dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.
- İngilizce dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.
- İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.
- İngilizce dersini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.

İkinci faktörde bulunan 5 madde İngilizce dersinin içeriğini oluşturan konulara yönelik ilgi çekiciliğe ilişkin tutumları yansıtmaktadır. Bu faktörde toplanan bazı maddeler İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde şu şekilde yer almaktadır:

- İngilizce dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.
- İngilizce dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.
- İngilizce dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.

Son olarak, üçüncü faktörde yer alan 4 madde ise İngilizce dersi öğretmenin ders anlatma stiline ilişkin tutumları boyutudur. Bu faktörde toplanan bazı maddeler İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde şu şekilde yer almaktadır:

- İngilizce dersinde öğretmenimizin bizi sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.
- İngilizce dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.
- İngilizce dersi öğretmenin arkadaşıca tavırları beni derse çekiyor.

Ayrıca kapsam geçerliği sınavının da yapılmış olduğu ve tutum ifadelerinin ölçülmek istenilen alanı temsil ettiği belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0,93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada 316 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılarak ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmaya başlamadan önce, uygulama Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda yapılacağından, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin başvurusunda bulunulmuştur. Gerekli belgeler temin edildikten sonra, müdürlük tarafından ölçeklerin öğrencilere uygulanmasının bir sıkıntı teşkil etmeyeceği ifade edilmiş ve araştırma için izin verilmiştir. Veriler toplanmak üzere araştırmacı tarafından Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasından tesadüfi örneklem alma yöntemi kullanılarak 340 öğrenciye, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ve “İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. 24 anket, cevaplanmayan soruların bulunmasından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir. Buna göre 316 öğrencinin yanıtladığı anketler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacı her bir öğrenciye gereken açıklamaları detaylı bir şekilde yapmak suretiyle ölçeklerin cevaplanma aşamasında sınıflarda bizzat beklemiş ve ölçekleri toplamıştır. Bu süreç 2019- 2020 öğretim yılının birinci döneminde yaklaşık olarak iki hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında Statistical Package for Social Sciences (SPSS), Windows için sürüm 21.0 bilgisayar paket programına yüklenerek analiz edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin demografik özelliklerini tanımlamak ve öğrencilerden elde edilen ölçümleri özetlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri için frekans analizinden yararlanılmıştır.

Öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla değişkenler kategorik olduğu için ki-kare analizi kullanılmıştır. İncelenen durumlara ait çapraz tablolarda frekans ve yüzde değerleri raporlanmıştır.

Çalışmanın parametrik test varsayımlarının kontrolüne yönelik test sonuçları incelenmiştir. Lise öğrencilerine uygulanan İngilizce dersine ait tutum ölçeğinden elde edilen verilerin parametrik test tekniklerine uygunluğunun incelenmesi kapsamında ilk olarak normallik varsayımının sınanması için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca normallik varsayımının test edilmesinde basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin 0,05 anlamlılık düzeyinde 1,96 değeri ile karşılaştırma yapılmıştır (Field, 2009). Tablo 3'te İngilizce dersine ait tutum ölçeğine ilişkin

Kolmogorov Smirnov testi sonuçları ile basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4

İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov Smirnov Testi			Basıklık/ standart hatası	Çarpıklık/ standart hatası
	İstatistik	sd	p		
Genel Özellik	,082	316	,000	-0,335/ 0,273	-0,376/ 0,137
Konu	,111	316	,000	-0,817/ 0,273	-0,423/ 0,137
Öğretmen	,080	316	,000	-0,421/ 0,273	-0,361/ 0,137
Toplam	,092	316	,000	-0,347 / 0,273	-0,486/ 0,137

Tablo 4'e bakıldığında Kolmogorov Smirnov Testi sonuçlarına göre istatistik değerlerinin anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olmasından dolayı dağılımların normal dağılımdan farklılaştığı görülmektedir. Basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmeleri sonucunda elde edilen z istatistiğinin konu alt ölçeği hariç $\alpha=0,05$ için 1,96'dan küçük çıkmasından dolayı bu dağılımın normal düzeyde basıklığa sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında değerler ± 1 arasında değişiklik göstermektedir. Buna göre normal dağılımın olduğu varsayılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü; 2014). Ayrıca histogram, Q-Q plot grafikleri de incelenmiştir. Yapılan istatistiksel ve grafiksel incelemeler birlikte ele alındığında dağılımın normal olduğu öngörülmüştür.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait maddeler puanlanırken tutum ifadelerinin olumlu veya olumsuz olma durumuna önem verilerek olumsuz ifadelerde ters kodlama yapılmış ve 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır (Kırkız, 2010). Bu şekilde, tutum ölçeğine ait alt boyut ve toplam puanlar elde edilmiştir.

İngilizce dersine yönelik tutumun demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. İki gruptan elde edilen ölçümlerin aritmetik ortalamalarını karşılaştırarak gruplar arası farklılığın istatistiksel anlamlılığının test edilmesi için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t testi; ikiden

fazla grupta ANOVA kullanılmış ve iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konmasında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır (Çakan, Çelikten ve Gündüz, 2020).

Araştırmada yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ait bulgular ile bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

1. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

a. *“Lise öğrencilerinin baskın öğrenme stili nedir?”*

Çalışma kapsamındaki lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre frekans dağılımı Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 5

Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

	f	%
Ayrıştırıcı	198	62.7
Özümseyen	90	28.5
Yerleştiren	16	5.1
Değiştiren	12	3.8
Toplam	316	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre çalışmaya katılan 316 lise öğrencisinin %62,7’sinin Ayrıştırıcı, %28,5’inin Özümseyen, %5,1’inin Yerleştiren ve % 3,8’inin Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Başka bir deyişle,

araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin yarısından fazlasının (%62,7) baskın öğrenme stili Ayırıştırıcı öğrenme stildir. Öğrencilerin üçte birine yakını ise (%28,5) Özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin en az sahip olduğu öğrenme stili ise % 3,8 ile Değiştiren öğrenme stildir.

Kolb'un öğrenme stillerine göre Ayırıştırıcı öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma (düşünerek) ve aktif yaşantı (yaparak) öğrenme biçimlerinin birleşenidir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecinde düşünerek ve yaparak öğrenme baskındır. Bu stile sahip bireyler, bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda en iyidirler. Bu sebeple bu öğrenme stiline ayırıştırıcı denilmektedir (Kolb 1984: 77-78, Aşkar ve Akkoyunlu: 1993,39) Soyut kavramlar üzerinde odaklanmayı tercih ederler. Bu bireylerde, mantıksal analizler sonucu problem çözme, kendi hedeflerini belirleme, yeni fikirlere açık olma ve karar verme becerileri gelişmiştir. En belirgin özellikleri sistematik planlama yapabilmeleridir. Bu stilin zayıf yanı ise düşüncelerin dağınık olması ve acele karar vermedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yüksek puanla öğrenci kabul eden bir lisede öğrenim görmeye hak kazanmalarından dolayı yeni fikirlerin mantıksal analizlerini yapabilen ve uygulama yaparak öğrenen olmaları, bu öğrencilerin Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih etme nedenleri olarak açıklanabilir. Benzer şekilde, Dinçer'in (2007) İstanbul ilindeki yüksek puanlarla öğrenci kabul eden Galatasaray, Kadıköy, Kabataş ve Vefa Anadolu liselerinde öğrenim gören 707 Anadolu lisesi öğrencisinin öğrenme stillerini incelediği araştırmasında, örnekleme oluşturan Anadolu Lisesi öğrencilerinin çoğunluğunun (% 51,2) Ayırıştırıcı ve (% 36,6) Özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, diğer çalışmalarda da öğrenenlerin baskın olarak tercih ettikleri öğrenme stilinin Ayırıştırıcı olduğu görülmüştür. Oral (2003) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmanın sonucu bu araştırmadan elde edilen bulguyu doğrular boyuttadır. Bahsi geçen bu araştırmada 763 ortaöğretim öğrencisi çalışma grubuna dahil edilmiş ve sonuçta öğrencilerin çoğunluğunun (% 43.1) Ayırıştırıcı öğrenme stilini benimsedikleri saptanmıştır. Araştırma bulgularını destekleyen bir diğer çalışma ise Baykara (2010)'un öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasıdır. Bu çalışmada 306 öğretmen adayının ağırlıkla (% 51,3) Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Denizoğlu (2008) Fen bilgisi

öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının %39,9'unun Ayırıştırıcı öğrenme stilinde olduğunu bulmuştur. Demir (2008) Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%56) baskın öğrenme stiline Ayırıştırıcı olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda belirtildiği üzere, yapılan araştırmaların büyük bir bölümünde, bireylerin baskın olarak Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Bu yönde gerçekleştirilen bu çalışmanın da alan yazını destekler özellikte olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada Ayırıştırıcı öğrenme stiline sonra öğrencilerin en çok sahip oldukları öğrenme stili (%28,5) Özümseyendir. Özümseyen öğrenme stiline öğrenenler bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla alır, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Bireylerin öğrenme süreçlerinde düşünerek ve izleyerek öğrenme baskındır. En belirgin özellikleri, kavramsal modeller oluşturma yeteneğine sahip olmalarıdır. Eğitimcilerin eğitim ortamlarında çoğunlukla kavram ezberleme ve soyut bilgi verme şeklinde öğretim yapmaları, öğrencilerin bu öğrenme stiline tercih etme sebebi olarak düşünülebilir.

Öğrenme stilleri konusunda yapılmış pek çok çalışmada, en fazla sahip olunan öğrenme stillerinin Ayırıştırıcı ve Özümseyen olduğu saptanmıştır. Bahar ve Sülün'ün (2011) 184 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmasında öğrencilerin % 39,7'sinin Ayırıştırıcı, % 34,2'sinin Özümseyen, % 15,2'sinin Değiştiren ve %10,9'unun Yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Köse (2010), Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009) ve Erdamar ve Alpan (2017)'nin yaptıkları araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Köse'nin (2010) öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen bilgisi öğretimine dair öz yeterlik inançları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına dahil olan 275 öğretmen adayının %33,7'sinin Ayırıştırıcı, %30,5'inin Yerleştiren, %20,4'ünün Özümseyen ve %16,4'ünün Değiştiren olduğu bulunmuştur. Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009)'nın üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı ve öğrenme stillerini inceledikleri çalışmaya katılan 443 öğrencinin %43,6'sının Ayırıştırıcı, %29,3'ünün Özümseyen, %16,3'ünün Yerleştiren ve %10,8'inin Değiştiren grubuna girdiklerini tespit etmişlerdir. Erdamar ve Alpan (2017)'nin ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırdıkları araştırmalarında öğretmenlerin yarısının

%50 Ayırıştırıcı, %23,6'sının Özümsen, %17,9'unun Yerleştiren ve %8,5'inin de Değiştiren öğrenme stiline sahip olduklarını saptamışlardır.

Çalışmaya dahil olan lise öğrencilerinin %5,1'nin Yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Yerleştiren öğrenme stilinde, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. Bu öğrenme stilinde bireyler yaparak ve hissederek öğrenirler. Değişimlere kolay ayak uydurabilen bu stile sahip bireyler öğrenme ortamlarında açık fikirlidirler. Öğrenilen kavramaları keşfetmeye yönelik etkinliklere ihtiyaç duyarlar (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Veznedaroğlu ve Özgür 2005). Ülkemizdeki üniversiteye giriş sınav sisteminden dolayı öğrenciler lise eğitimine başladıkları ilk yıllarından itibaren sınav odaklı bir öğretim görmektedirler. Bu sebeple, eğitimciler çoğunlukla geleneksel eğitimde yer alan etkinliklerden oluşan bir öğretim ortamını tercih etmek zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Daha çok öğretmen merkezli, öğrencilerin yaparak, uygulayarak ve keşfederek öğrenmelerine fırsat tanımayan etkinliklerle dolu bir öğretim anlayışı öğrencilerin bu öğrenme stilini daha az tercih etme sebebi olarak düşünülebilir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin en az sahip oldukları öğrenme stili (% 3,8) olan Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler; hissederek, öğrenme sürecine duygu ve düşüncelerini katarak ve gözlem yaparak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Yaratıcı, hayal gücü gelişmiş, olayları farklı açılardan görebilen ancak karar vermekte zorluk yaşayan bireylerdir. Öğrenciler tarafından bu öğrenme stiline en az tercih edilen olmasının sebebi olarak eğitimcilerin çoğunlukla yaratıcılığı ve hayal gücünü destekleyen etkinlikleri kullanmayarak daha geleneksel bir öğretim ortamı düzenlemeyi tercih etmeleri düşünülebilir.

b. Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri cinsiyete göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 6'da Kolb Öğrenme Stili Envanterinden elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin cinsiyete göre öğrenme stili frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 6

Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

		f	%
Ayrıştırıcı	Kız	120	67,4
	Erkek	78	56,5
Özümseyen	Kız	43	24,2
	Erkek	47	34,1
Yerleştiren	Kız	11	6,2
	Erkek	5	3,6
Değiştiren	Kız	4	2,2
	Erkek	8	5,8
TOPLAM	Kız	178	100
	Erkek	138	100

Tablo 6 incelendiğinde bu çalışma kapsamındaki toplam 178 kız öğrencinin %67,4'ünün Ayrıştırıcı, %24,2'sinin Özümseyen, %6,2'sinin Yerleştiren, %2,2'sinin Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları; toplam 138 erkek öğrencinin öğrenme stillerinin ise %56,5'inin Ayrıştırıcı, %34,1'inin Özümseyen, %5,8'inin Değiştiren ve %3,6'sının Yerleştiren olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde, yüzdeler aynı olmasa da hem kız hem de erkek öğrencilerin en çok Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen veriler sonucunda bu çalışma kapsamındaki lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımının birbirine yakın olduğu, önemli bir farklılık göstermediği söylenebilir. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına göre, bireylerin öğrenme stillerinin oluşumunda kalıtsal özelliklerinden çok deneyimlerin daha etkili olduğu savunulmaktadır. Bir başka ifadeyle Kolb, bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerinin doğuştan gelen bir durum olmadığını, bireyin zamanla çevresinden edindiği tecrübeler sonucunda stillerinin oluşumunun gerçekleştiğini belirtmektedir. Günlük yaşantıdan edinilen deneyimler kadın ya da erkek olma özelliğine göre farklılık göstermemektedir. Bu sebeple bireylerin deneyimlerine bağlı olarak şekillenen öğrenme stillerinde de cinsiyetten kaynaklanan bir farklılığın ortaya çıkması beklenmemektedir. Bu

bağlamda, araştırmadan elde edilen bu bulgu cinsiyet değişkeninin öğrenme stilinde belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir. Ayrıca, kadın ya da erkeklerin algılama, ilgi ve isteklerindeki farklılıkların öğrenme stillerine de yansıtılabileceği yönünde bazı görüşler mevcuttur. Yapılan bu çalışmadan elde edilen lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu böyle bir bağlantının olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, alan yazında pek çok araştırma bulgusu ile desteklenmektedir. (Arslan ve Babadoğan, 2005, s.45; Denizoğlu 2008, s.87; Gencel, 2006, s.119; Gusentine ve Keim, 1996, s.25; Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Kılıç ve Karadeniz 2004, s.144, Köse, 2010, s.132; Uzuntiryaki, 2004).

c. Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Değiştiren		Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
9.sınıf	2	2,9	3	4,3	43	61,4	22	31,4	70	100
10.sınıf	4	4,8	8	9,6	49	59,0	22	26,5	83	100
11.sınıf	4	4,3	0	0	59	63,4	30	32,3	93	100
12.sınıf	2	2,9	5	7,1	47	67,1	16	22,9	70	100
Toplam	12	3,8	16	5,3	198	62,5	90	28,3	316	100

Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öğrenme stillerine ilişkin Tablo 4.3 incelendiğinde, 9.sınıf öğrencilerinin %61,4’ünün Ayrıştıran, %31,4’ünün Özümseyen, %4,3’ünün Yerleştiren ve %2,9’unun Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. 10.sınıf öğrencilerinin dağılımına bakıldığında %59’u Ayrıştıran, %26,5’i Özümseyen, %9,6’sı Yerleştiren, %4,8’i Değiştiren öğrenme stiline sahiptir. 11.sınıf öğrencilerinin %63,4’ü Ayrıştıran, %32,3’ü Özümseyen, % 4,3’ü Değiştiren ve 12.sınıf öğrencilerinin ise %

67,1'inin Ayırıştırıcı, %22,9'unun Özümsen, %7,1'inin Yerleştiren ve %3,8'inin Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu dağılım, 9.sınıf öğrencilerinin %61,4, 10.sınıf öğrencilerin %59, 11.sınıf öğrencilerinin %63,4 ve 12.sınıf öğrencilerinin ise %62,5 oranıyla baskın olarak "Ayırıştırıcı" öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, her bir sınıf düzeyindeki öğrenciler en çok Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih etmektedirler. Bunun yanında, öğrencilerin sınıf düzeyine göre en az sahip oldukları öğrenme stiline ise, 9.sınıflarda %2,9, 10.sınıflarda %4,8, 11.sınıflarda %4,3 ve 12. sınıflarda ise %3,8 oranıyla Değiştiren öğrenme stiline olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Özgen ve diğerleri (2017), Aktaş ve Mirzeoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrenme stillerinin sınıflara göre dağılımlarının değişim göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çalışmadan elde edilen bulgu ve yapılan diğer çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin her bir sınıf düzeyine bakıldığında baskın olarak Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olmaları sonucundan hareketle öğrencilerin fikirlerin mantıksal analizini yapabilme, akılcı ve sistematik düşünme gibi özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Buna rağmen, lise öğrencilerinin her bir sınıf düzeyine bakıldığında en az Değiştiren öğrenme stiline sahip olmaları ise bu öğrencilerin yaratıcı düşünme ve olayları farklı açılardan görebilme gibi konularda eksik yönlerinin olduğunu düşündürmektedir. Bu eksikliğin Türk eğitim sistemi ve kültürümüzde hayal gücü ve yaratıcı düşünmeye gereken önemin verilmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

a. "Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?"

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan İngilizce Dersi Tutum Ölçeği alt boyutu ve toplam puanları üzerinden kümeleme analizi yapılmıştır. Yapılan kümeleme analizi sonucunda oluşan gruplar, ortalamalarına göre düşük düzeyde tutuma sahip, orta düzeyde tutuma sahip ve yüksek düzeyde tutuma sahip olarak adlandırılmıştır. Her bir alt boyut ve toplam puan için oluşturulan grupların betimsel istatistikleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Lise Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

		n	%	\bar{X}	ss	Minimum	Maksimum
Genel Özellik	Düşük	36	11,4	21,42	2,85	15	25
	Orta	122	38,6	31,01	2,66	26	35
	Yüksek	158	50,0	40,65	3,40	36	51
Konu	Düşük	98	31,0	10,46	2,75	5	14
	Orta	133	42,1	18,33	1,98	15	21
	Yüksek	85	26,9	23,76	1,12	22	25
Öğretmen	Düşük	76	24,1	9,21	1,73	4	11
	Orta	154	48,7	14,16	1,31	12	16
	Yüksek	86	27,2	18,26	1,08	17	20
Toplam	Düşük	43	13,6	41,84	5,59	29	49
	Orta	98	31,0	58,59	4,96	50	66
	Yüksek	175	55,4	76,41	6,24	67	96

Tablo 8 incelendiğinde İngilizce Dersi Tutum Ölçeği “Genel Özellik” alt boyutu açısından lise öğrencilerinin %11,4’ünün (n=36) düşük, %38,6’sının (n=11) orta ve %50,0’sinin (n=158) yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, lise öğrencilerinin yarısının “Genel Özellik” alt boyutunda İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin olumlu, diğer yarısının ise orta ve düşük tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan öğrencilerin yarısının İngilizce dersinin önemini bildikleri, diğer yarısının ise İngilizce dersinin önemi açısından çok olumlu bir düşüncede olmadıkları görülmektedir.

İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği “Konu” alt boyutunda lise öğrencilerinin %31,0’ünün (n=98) düşük, %42,1’inin (n=133) orta ve %26,9’unun (n=85) yüksek düzeyde tutuma sahip olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının İngilizce dersinde yer alan konu örüntülerini ilgi çekici bulmadığı söylenebilir.

İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği “Öğretmen” alt boyutunda ise lise öğrencilerinin %24,1’inin (n=76) düşük düzeyde, %48,7’sinin (n=154) orta düzeyde ve %27,2’sinin (n=86) yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının İngilizce dersi öğretmenin ders işleyiş tarzı ile

ilgili olarak çok olumlu bir düşüncede olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin derste öğrencilere yönelik öğretim yapmaması, öğrencilere yaklaşımı, öğretim ortamında öğrenci özelliklerine önem vermemesi, İngilizce dersinde farklı öğretim modellerini uygulamamaları, öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarını sağlayamamaları öğrencilerin ders öğretmenine karşı tutumlarını olumsuzla çevirmiş olabilir. Koydemir (2001) erken yaşta yabancı dil öğrenen öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarında öğretmenin de etkili olup olmadığını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin “etkili” olmalarının öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarını belirleyen önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir.

İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği toplam puanı incelendiğinde ise lise öğrencilerinin %13,6’sı (n=43) düşük düzeyde tutuma sahip, %31,0’i (n=98) orta düzeyde tutuma sahip ve %55,4’ü (n=175) yüksek düzeyde tutuma sahip olarak belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, lise öğrencilerinin yarısının İngilizce dersine yönelik tutumları yüksektir. Araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin genel olarak tutum düzeylerinin yüksek olması onların İngilizce dersini sevdiğini ve İngilizce dersini öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin giderek küreselleşen dünyanın en temel ihtiyacı olan İngilizcenin önemini farkında oldukları ve dolayısıyla İngilizce öğrenmeye istekli oldukları da düşünülebilir.

İngilizce dersine yönelik tutumun yüksek düzeyde olduğunu gösteren bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla (Aydoslu, 2005; Cebeci, 2006; Kazazoğlu, 2013; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Noursi, 2013) örtüşmektedir.

b.Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde ilişkisiz örneklem t testi kullanılmış ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Lise Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Genel Özellik	Kız	178	35,39	6,95	314	1,796	0,073
	Erkek	138	33,91	7,56			
Konu	Kız	178	18,20	5,27	314	3,120*	0,002
	Erkek	138	16,27	5,69			
Öğretmen	Kız	178	13,92	3,74	314	-0,964	0,336
	Erkek	138	14,31	3,21			
Tutum Ölçeği	Kız	178	67,50	13,49	314	1,937	0,054
Toplam	Erkek	138	64,48	14,04			

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği “Genel Özellik” alt boyutundan elde edilen puanlar arasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{314}=1,796$, $p>0,05$). Başka bir deyişle, kız öğrencilerin ($\bar{X}=35,39$ $ss=6,95$) İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği genel özellik alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=33,91$ $ss=7,56$) elde ettikleri puanlar benzerdir.

İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği “Konu” alt boyutundan elde edilen puanlar arasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{314}=3,120$, $p<0,05$). Diğer bir deyişle kız öğrencilerin ($\bar{X}=18,20$ $ss=5,27$) konu alt boyutundan elde ettikleri puanlar erkek öğrencilerin ($\bar{X}=16,27$ $ss=5,69$) elde ettikleri puanlardan anlamlı olarak fazladır.

İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği “Öğretmen” alt boyutundan elde edilen puanlar arasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{314}=-0,964$, $p>0,05$). Başka bir deyişle, kız öğrencilerin ($\bar{X}=13,92$ $ss=3,74$) öğretmen alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=14,31$ $ss=3,21$) elde ettikleri puanlar birbirine yakındır.

İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{314}=1,937$, $p>0,05$). Araştırmanın bu bulgusu, alan yazında tutum ve cinsiyet arasında fark olmadığını tespit eden (Atlı; 2008, Karabulut; 2013 ve Karataş vd; 2016) çalışmalarla paralellik göstermektedir. Anlamlı bir fark olmasa da kız öğrencilerin ($\bar{X}=67,50$ $ss=13,49$) İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar erkek öğrencilerin ($\bar{X}=64,48$ $ss=14,09$) elde ettikleri puanlardan

görece daha yüksek kabul edilebilir. Bu sonuç, kız öğrencilerin yabancı dile daha yatkın ve istekli olduğu görüşünü desteklemektedir.

Elde edilen bu bulgu, kız öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını gösteren (Aydoslu,2005; Cebeci,2006; Ekiz,2012; İnal, Evin ve Saracaloğlu,2004; Köyönü,2012) çalışmaların sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Cebeci (2006), mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumlarının sanıldığı kadar olumsuz olmayıp kız öğrencilerin tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu sonucuna varmıştır. Ekiz'in (2012), çalışmasında ise 2. kademedeki tüm boyutlarda tutumun kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

c.Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde tek yönlü ANOVA kullanılmış ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anamlı Fark
Genel Özellik	9	70	30,59	2,56	3, 312	4,946	0,002	9-12 10-12
	10	83	30,58	3,13				
	11	93	31,63	2,98				
	12	70	32,03	2,78				
Konu	9	70	14,79	1,82	3, 312	0,345	0,793	
	10	83	14,61	2,17				
	11	93	14,52	2,26				
	12	70	14,79	1,76				
Öğretmen	9	70	10,60	2,46	3, 312	6,846	0,000	10-9 10-11 10-12
	10	83	12,31	2,63				
	11	93	11,08	2,60				
	12	70	10,94	2,44				
Toplam	9	70	55,97	3,84	3, 312	2,400	0,068	
	10	83	57,51	4,99				
	11	93	57,23	4,42				
	12	70	57,76	3,70				

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği “Genel Özellik” alt boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{(3,312)}=4,946$, $p<0,05$). Diğer bir ifadeyle lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre genel özellik alt boyut puanı anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın 9. ve 12. sınıf ile 10. ve 12. sınıf arasında olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 12. Sınıfların ortalamasının diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce dersinin genel özellik alt boyutuna göre farklılaşmasının sebebi olarak, 9.sınıfların liseye başlamadan bir sene önce, girmiş oldukları LGS sınavına odaklı bir İngilizce eğitimi aldıkları için İngilizce dersinin genel özellik ve önemini kavramaya yönelik tutumlarının henüz gelişmemiş olması düşünülebilir. Buna karşılık 12.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine yönelik tutumlarının gelişmiş olduğu söylenebilir. Benzer şekilde 10.sınıf öğrencilerinin de İngilizce dersinin genel özellik ve önemini kavramaya yönelik tutumlarının 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha az gelişmiş olduğu düşünülebilir. Ayrıca 10.sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik iletişimsel anlamda hala zorluk yaşadıklarını düşünmeleri ve üniversite sınavına yaklaşıldıkça diğer ders ve sorumlulukları öncelikle olarak değerlendirilebilir. 12. sınıf öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olması ise üniversite sınavına girecek öğrencilerin İngilizce öğretim süreçlerinde daha önceki sınıf düzeylerine nazaran daha az yoğun bir programa tabi tutulmaları ile açıklanabilir. 9. ve 10. sınıfta müfredat içeriği olarak daha yoğun bir program içinde olan öğrencileri İngilizce akademik başarı puanlarının üniversite başarı puanlarını olumsuz etkileyebileceği düşüncesiyle de derse karşı daha düşük bir tutum sergiledikleri düşünülebilir. Ancak 12. sınıf sınav ve ders içeriğinin 9. ve 10.sınıflarda olduğu gibi yoğun olmamasından kaynaklı olarak akademik başarılarının ve not ortalamalarının yükselmesi de tutumlarını olumlu anlamda etkilemektedir. Ayrıca üniversite eğitime girecek olgun bireyler olarak, yabancı dil öğreniminin küresel dünyada meslek edinimi açısından önemini de farkına varmaları tutumlarının daha olumlu olarak farklılık göstermesinin sebebi olarak açıklanabilir.

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği “Konu” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F_{(3,312)}=0,345, p>0,05$). Diğer bir ifadeyle farklı sınıf düzeylerinde bulunan lise öğrencilerinin konu alt boyut puanları birbirine benzerdir.

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği “Öğretmen” alt boyutu puanları istatistiksel olarak farklıdır. ($F_{(3,312)}=6,846, p<0,05$). Diğer bir ifadeyle lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğretmen alt boyut puanı anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın 9. ve 10. Sınıf; 10. ve 11. Sınıf ve 10. ile 12. sınıf arasında olduğu belirlenmiştir. Bu ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın 10. sınıf ile diğer sınıflar arasında olduğu görülmüştür.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise 10.sınıfların ortalamasının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının öğretmen alt boyutuna göre diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olması, bu öğrencilerin 9.sınıftayken İngilizce ders saatlerinin (haftalık toplam 10 saat) 10. sınıf ders saatinden (haftalık 4 saat) daha fazla olması sebebiyle öğretmenleri ile kurdukları güçlü bağın 10.sınıfta da devam etmesi olarak açıklanabilir.

Son olarak lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği Toplam Puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(3,312)} = 2,400, p < 0,05$). Diğer bir ifadeyle farklı sınıf düzeylerinde bulunan lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları birbirine benzerdir. Anlamlı fark olmasa da 12. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer sınıf düzeyleri ile karşılaştırıldığında görece daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu ile ilgili olarak, 12.sınıf öğrencilerinin üniversiteye başlayacak olmaları sebebiyle, İngilizcenin önemini iyice kavradıkları, gelecekte akademik kariyer yapabilmek ya da daha iyi iş imkanlarına sahip olabilmek için İngilizcenin artık zorunlu hale geldiğinin farkına vardıkları ve bu sebeple tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu düşünülebilir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanlarının sahip oldukları baskın öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde tek yönlü ANOVA kullanılmış ve bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

İngilizce Dersine Ait Tutumlarının Öğrenme Stillere Göre Karşılaştırılması

		n	\bar{X}	sd	F	p
			ss			
Genel Özellik	Değiştiren	12	32,42	2,75	3,312	0,410
	Yerleştiren	16	32,06	3,49		
	Ayrıştıran	198	31,12	2,93		
	Özümseyen	90	31,10	2,89		
Konu	Değiştiren	12	15,67	1,67	3,312	1,069
	Yerleştiren	16	15,50	2,19		
	Ayrıştıran	16	14,44	2,08		
	Özümseyen	16	14,86	1,88		
Öğretmen	Değiştiren	198	10,08	2,23	3,312	0,720
	Yerleştiren	198	12,31	3,05		
	Ayrıştıran	198	11,09	2,52		
	Özümseyen	198	11,63	2,70		
Tutum Ölçeği Toplam	Değiştiren	90	58,17	3,27	3,312	0,402
	Yerleştiren	90	59,88	5,94		
	Ayrıştıran	90	56,65	4,07		
	Özümseyen	90	57,59	4,54		

*p<0,05

Tablo 11’de görüldüğü üzere tüm öğrenme stilineki öğrencilerin İngilizce dersi tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanları ile baskın öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{(3,312)} = p < 0,05$). Bir başka ifadeyle, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının öğrenme stilleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

İstatistik olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte yerleştiren öğrenme stilineki öğrencilerin İngilizce dersine ait tutum puanlarının aritmetik ortalaması en yüksek ($\bar{X}=59,88$); ayrıştıran öğrenme stilineki öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalaması en düşüktür ($\bar{X}=56,65$). Diğer bir deyişle, öğrencilerin baskın öğrenme stiline göre İngilizce

dersine yönelik tutum puanlarının ortalamaları incelendiğinde, “Yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stiline göre nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerde aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. Hissederek ve uygulayarak öğrenirler. Düşüncelerini biçimlendirirken sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine kendi duygu ve sezgilerine dayalı bir yol izlemeyi tercih etmektedirler. Yabancı dil öğrenme sürecinde sistematik ve bilimsel bir yaklaşımdan ziyade öğrenenin o dile yönelik kendi duygu ve sezgilerini işe koşması sebebiyle bu çalışmada yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer bireylere göre nispeten daha olumlu olduğu söylenebilir. Buna karşılık, Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerde aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yetenekleri baskındır. Düşünerek ve yaparak öğrenirler. Bu bireyler düşüncelerini biçimlendirirken fikirlerin mantıksal analizini yaptıktan sonra eyleme dönüştürerek öğrenmeyi tercih etmektedirler. Oysaki yabancı dil öğrenirken matematik ya da fen bilimlerinde olduğu gibi yeni bilginin mantıksal süzgeçten geçirilerek öğrenilmesi ön planda olması gereken bir durum değildir. Bu sebepten dolayı araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olmalarına rağmen İngilizce dersine yönelik tutumlarının en düşük olmasının bu durumdan kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Ancak öğrencilerin sahip olduğu baskın öğrenme stillerinin onların İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemesi söz konusu değildir. Bu durumun aksine, bu çalışma kapsamında ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilere göre yapılacak etkinlikler ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesiyle, bu öğrencilerin İngilizceye yönelik düşük tutumlarının artırılması sağlanabilir. Dolayısıyla İngilizce dersi ile ilgili olarak eğitim öğretim etkinlikleri planlanmadan önce öğrencilerin hem öğrenme stilleri hem de tutumlarına yönelik bir tanımlama çalışması yapılarak elde edilen veriler doğrultusunda ayrıca bir planlama yapılması dersin verimliliğini arttırabilir.

Bu çalışma ile elde edilen bulgular, Güven ve Yazıcılar (2009), Güven (2003) ve Özbek (2006)'nın gerçekleştirdikleri çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Güven, B. ve Yazıcılar, Ö. (2009) yaptıkları çalışmada, İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB (2004) programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı

belirtmektedir. Benzer şekilde, Güven (2003) ve Özbek (2006) araştırmalarında, öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı etkinlikleri uygulamanın öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişiklik oluşturmadığını saptamışlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Lise öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri, öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımı ve öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre dağılımlarına ilişkin elde edilen bulguların incelenmesi neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1.Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde, öğrencilerin %62,7'sinin Ayırıştırıcı, %28,5'inin Özümseyen, %5,1'inin Yerleştiren ve %3,8'inin Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara bakarak, araştırmaya dahil olan lise öğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin Ayırıştırıcı öğrenme stili olduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin en az sahip olduğu öğrenme stili ise %3,8 ile Değiştiren öğrenme stilidir.

2.Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından öğrenme stilleri incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 178 kız öğrencinin %67,4'ünün Ayırıştırıcı, %24,2'sinin Özümseyen, %6,2'sinin Yerleştiren, %2,2'sinin Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenirken toplam 138 erkek öğrencinin ise %56,5'inin Ayırıştırıcı, %34,1'inin Özümseyen, %5,8'inin Değiştiren ve %3,6'sının Yerleştiren öğrenme

stiline sahip oldukları saptanmıştır. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak, bu çalışmada yer alan hem kız hem de erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımının birbirine yakın olduğu, önemli bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

3. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öğrenme stilleri incelendiğinde, 9.sınıf öğrencilerinin %61,4'ünün, 10.sınıf öğrencilerinin %59'unun, 11.sınıf öğrencilerinin %63,4'ünün ve 12.sınıf öğrencilerinin %67,1'inin Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Her bir sınıf düzeyindeki öğrencinin en fazla Ayırıştırıcı, en az Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre dağılımlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulguların incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. İngilizce dersine yönelik tutumun “Genel Özellik” alt boyutunda, lise öğrencilerinin yarısının tutum puanlarının yüksek, diğer yarısının tutum puanlarının ise orta ve düşük düzeyde oldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular neticesinde, lise öğrencilerinin yarısının İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen diğer yarısının çok olumlu bir düşünceye sahip olmadıkları saptanmıştır.

2. İngilizce dersine yönelik tutumun “Konu” alt boyutunda, lise öğrencilerinin %31'inin düşük, %42,1'inin orta ve %26,9'unun yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının İngilizce dersinde yer alan konu örüntülerini ilgi çekici bulmadıkları söylenebilir.

3. İngilizce dersine yönelik tutumun “Öğretmen” alt boyutunda, lise öğrencilerinin %24,1'i düşük düzeyde tutuma sahip, %48,7'si orta düzeyde tutuma sahip ve %27,2'si yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre, lise

öğrencilerinin yarısından fazlasının İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzı ile ilgili olarak çok olumlu bir düşüncede olmadıkları söylenebilir.

4. İngilizce dersine yönelik lise öğrencilerinin genel tutum puanları incelendiğinde, %13,6'sının düşük, %31,0'inin orta ve %55,4'ünün yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre, lise öğrencilerinin yarısının İngilizce dersine yönelik tutumları yüksektir.

5. Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumları incelendiğinde, “Genel Özellik”, “Öğretmen” alt boyutunda ve genel ortalama puanları açısından kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumları incelendiğinde, “Konu” alt boyutunda hem kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha fazla olduğu hem de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

7. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, “Genel Özellik” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve 12. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumları incelendiğinde, “Konu” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, “Öğretmen” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve 10. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

10. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre İngilizce dersine ait tutum puanları incelendiğinde, toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı bir fark bulunmasa da 12. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer sınıf düzeyleri ile karşılaştırıldığında görece daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulguların incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Lise öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanları ile baskın öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bilgiye göre, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının öğrenme stilleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin baskın öğrenme stiline göre İngilizce dersine ait tutum puanları anlamlı olarak farklılaşmasa da “Yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stiline göre tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur:

- Yapılan bu çalışmada bir öğrenme ortamında dört farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bilgiye dayanarak, öğretmenler dört öğrenme stilini de dikkate alarak bir öğretim ortamı oluşturabilirler. Böylece öğrenenler kendi sahip oldukları öğrenme stili dışındaki öğrenme stiline sahip bireylerin ilgi ve yeteneklerinden yararlanabilirler.
- Bu çalışma neticesinde, lise öğrencilerinin çoğunluğunun Ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri düşünülürse, eğitimcilerin bu stillere uygun öğrenme-öğretme uygulamalarını göz önünde bulundurmaları gerektiği dikkate alınmalıdır. Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşeni Ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih eden öğrencilere, küçük grup çalışmaları, birebir ve grup projeleri, tartışma yöntemi ve problem temelli öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %28,5'inin de Özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını içeren Özümseyen öğrenme stilini tercih eden öğrencilere grup tartışmaları, problem çözme, drama ve yansıtma gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.

- Eğitimciler öğrenme stili envanterini uygulayarak sınıf ortamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olabilirler. Bu şekilde öğretmenler öğretim ortamları için gerekli materyal ve öğretim yöntemlerini daha etkili bir şekilde uygulayabilirler.
- Öğrenme stilleri ve öğrenme stillerine uygun öğretim ortamı hazırlama konusunda hem öğretmen adaylarına hem de mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitim programları uygulanması önemli bir katkı sağlayabilir.
- Öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkına varmaları ve bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler öğrenme sürecinde zayıf ve kuvvetli yönlerini görebileceklerdir. Bunun için eğitim kurumlarında rehberlik hizmetleri tarafından öğrencilerin nasıl öğrendiklerine yönelik çalışmalar yapılması öğretim süreci açısından faydalı olabilir. Ayrıca bu konuda veli bilgilendirmesi yapılması da önem arz etmektedir.
- Araştırmada öğrencilerin yarısının İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen diğer yarısının çok olumlu bir düşüncede olmadıkları saptanmıştır. Bu sebeple öğrencilere İngilizcenin sadece bir dersten ibaret olmadığı anlatılmalıdır. Çünkü öğrencilerin sadece ders geçmek için İngilizceyi öğrenmeye çalışmaları onların olumlu bir tutuma sahip olmalarını engelleyen bir etken olabilmektedir. Bu aşamada öğretmenlere İngilizcenin önemini kavratma noktasında çok büyük sorumluluk düşmektedir.
- Yapılan araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce dersinde yer alan konu örüntülerini ilgi çekici bulmadıkları tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenler İngilizce dersi ile günlük yaşantı arasında bağ kuran ve öğrencilerin ilgilerini çeken konulara derslerinde yer vermelidirler. Ayrıca öğretim sürecine öğretmenin öğrencileri de katması ve onlardan hangi konuları daha ilgi çekici bulduklarına dair görüşlerini alması öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.
- Öğrencilerin derse yönelik tutumlarında öğretmenin rolü inkâr edilemez bir gerçektir. Öğrencide istenilen davranışların oluşabilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve tavırlarına bağlıdır. Bu bağlamda eğitimciler öncelikle olumsuz tutumların sebeplerini anlamaya çaba gösterip bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar ve iş birliği yapmalıdırlar. Tutumun doğuştan getirilen bir özellik olmadığı ve sonradan değiştirilebileceği gerçeğini göz önünde

bulundurarak öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için eğitim ortamı uygun ve çeşitli öğretim etkinlikleriyle zenginleştirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin beklentileri göz önüne alınmalı ve onların dersle bütünleşerek ve aktif olarak derse katılımları sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehinde anlamlı bir fark görüldüğü tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler özellikle erkek öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını arttırmak için onların da ilgi duyabilecekleri değişik etkinlikler düzenleyebilirler.
- Bu çalışma neticesinde sınıf seviyesinin artmasına paralel olarak İngilizceye ilişkin öğrenci tutumlarının da olumlu şekilde arttığı görülmüştür. Diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin tutumlarının da olumlu yönde gelişebilmesi için onlara İngilizceyi daha fazla kullanma imkânı sağlanmalıdır.
- Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda; öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersine katılım düzeyleri, İngilizce konularını günlük yaşamla ilişkilendirme becerileri, motivasyon stilleri, eleştirel düşünme eğilimleri, güdülenme düzeyleri, özyeterlik algıları, ders çalışma alışkanlıkları, öğrenmenin kalıcılığı, sosyal medya kullanım motivasyonları, uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretimi gibi daha pek çok yeni değişken arasındaki ilişki farklı boyutlardan ele alınarak çalışılabilir.
- Program geliştirme çalışmalarında; farklı öğrenme tercihlerine uygun çeşitlendirmenin sağlanabilmesi için dört öğrenme stilinin temsil ettiği özellikler ile öğrenenlerin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir unsur olan derse yönelik tutumları dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişmiş yönlerini ortaya koyabilecekleri ve sınırlı yönlerini ise geliştirebilecekleri çalışmalar tasarlanmalıdır.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek hem kız hem de erkek öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önüne almak ve her sınıf seviyesinde öğrencilerin İngilizceyi daha fazla kullanmalarına imkân sağlayacak öğretim ortamlarını oluşturmak öğrencilerin öğrenmeye ve İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ağca, R., K. (2006). *Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillere Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim, Ankara.
- Ahmed, S. (2015) Attitudes towards English Language Learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*. 6 (18), 6-16.
- Akın, A. (2016). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel, Yansıtıcı Düşünme Becerilerine ve Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 105-109.
- Aktaş, İ. P. & Mirzeoğlu, D. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik özellikleriyle ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 173-188
- Aktürk, Ş. (2014). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Demografik Açıdan İncelenmesi (Bilfen Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alzwarı, H., Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z. (2012). Efl students' attitudes towards learning English language: the case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8 (2), 119-134.

- Arı, R. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (2. Basım), Ankara: Mikro.
- Arslan, B. & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48.
- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, (87), 37-47.
- Aydın, O. (1987). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F Örneği)*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (11. Basım), Ankara: Nobel.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 379-386.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Baş, G. Ve Beyhan, Ö. (2013). Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara Etkileri. *Anakar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 113-118.
- Baykara, K. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749- 763
- Baysal, A. C, Tekarslan, E. (1987). *Davranış bilimleri I-II*. İstanbul: Bayrak.
- Bike, Ö. (2020) *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutum düzeylerinin öğrenme stilleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Bilasa, P. (2011). Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı. Filiz, S.B. (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 207-231). Ankara: Pegem.

- Bilgin, İ. & Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.
- Bohner, Gerd ve Michaela Wänke (2002); *Attitude and attitude change*, 3rd Edition, Cornwall.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz.
- Butler, K. (1987). *Learning & teaching style: In theory & practice*, Unpublished doctoral dissertation, Connecticut University, Colombia.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Cebeci B. F. (2006). *Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Charkins, R. J., Otoole, D.M. & Wetzel, J.M. (1985). Linking teacher and student learning styles with student achievement and attitudes. *Journal of Economic Education*, 111-120.
- Claxton, C. & Murrell, P. (1987). Learning styles: implications for improving educational practices. In *Teaching Sociology*, 17(2), pp. 254-256.
- Cüceloğlu, Doğan. (2007). *İnsan davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çakan M, Çelikten S, ve Gündüz T. (2020). *Nicel veri analizi ve yorumlanması*. B. Oral (Ed) ve A. Çoban (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çakıroğlu, S. (2014). *Öğrenme Stilleri ve Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Biyoloji Dersindeki Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 129-148.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.

- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). *Tutum, tutum değişimi ve ikna: Temel kavram, kuram ve araştırmalar*. Ankara: Nobel.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Deveci, T. (2011). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dewey, John, (1958). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dinçer, T. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dinçer, G. (2017) *Kolb öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişilerine ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dikkartın, F.T. (2006). *Geometri öğretiminde 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarı ve tutumları üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dunn, R. (1984). Learning Style: State of the science. *Theory into Practice*. 23(1),10.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions questions on learning styles. *Educational Leadership*. 48(2), 15.
- Dunn, R. (2001). Learning Style Differences of Nonconforming Middle- School Students. *NASSP Bulletin*. 85 (626). 68- 74. 12.
- Dunn, R. , Beaudry, J. , Klavas, A. (1989). Survey of reserach on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.

- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Principles Approaches for Grades 7- 12*. Copyright Allyn and Bacon, USA.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*, Ankara: Gazi.
- Ekici, G.(2011). *Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algularına cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin etkisinin değerlendirilmesi*. X.Ulusal Fen ve Matematik Kongresi içinden, Niğde Üniversitesi: Niğde.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), 211-225.
- Ekiz, F. (2012). *İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Erdamar, G. ve Alpan G. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Gefad / Gujgef* , 37(1), 93-117.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 29, 45-54.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Ehrman, Madeline E., Oxford, Rebecca L. (1990). Adult Language Learning Styles And Strategies In An Intensive Training Setting. *Modern Language Journal*, 54 (3), 311-327.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Esen, G. (2022) Ergenlerde Öğrenme Stili, Bedensel Zekâ ve Spora Yönelik Tutum İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Felder, R. M., Henriques E. R. (1995). Learning and teaching styles in Foreign and second language education. *Foreign Language Annals*,28(1) , 21-31.

- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE prism*, 6(4), 18-23.
- Fer, S. (2011). *Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı*. Ankara: Anı.
- Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Motivation and Attitudes*, Edward Arnold Inc., London.
- Gencil, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Genç, G.; Aksu M. B. (2004). İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Given, B. K. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11- 44.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gusentine, S. D. ve Keim, M. C. (1996). The learning styles of community college art students. *Community College Review*, 24 (3), 17-27.
- Güneş, N. (2021) *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Güney, S. (2009). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (2001). Bireyin Çok Yönlü Gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (22).

- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, Z. (2007). *Öğrenme Stilllerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişimleri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Konya.
- Güven, B. & Yazıcılar, Ö. (2009). Öğrenme Stili Özelliklerinin Dikkate Alındığı Öğretim Etkinliklerini Uygulamanın Akademik Başarı, Tutumlar ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim online*. 8 (1), 9.
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, S. (2000, Ekim). *The relation between students attitudes toward foreign language and foreign language achievement*. Paper presented at First international conference dokuz eylül university buca faculty of education, İzmir.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso.
- İnceoğlu, Metin (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, Cheryl, Carla Reichard, Kouider Mokhtari. "Are Students' Learning Styles Discipline Specific?," *Community College Journal of Research and Practice*. 27, 363–375.
- Joy, Simy, David A. Kolb. (2009). Are There Cultural Differences In Learning Style? *International Journal of Intercultural Relations*. 33(1), 69-85.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kamışlı, H. ve Özönur, M. (2019). Students' learning styles in vocational education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 209-220.
- Kaplan, E.J. & Kies, D.A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kaya, E. (2019) *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. & Akçin E. (2002). Öğrenme biçimleri / stilleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 6(2), 31-36.
- Kazazoğlu, S. (2013) Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 294-307.
- Kılıç, E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kılıç E. ve Karadeniz Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Edirne.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (Afyonkarahisar İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory. Self scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer and Company.
- Koydemir, F. (2001). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Köprülü, Ö. (2004). *Bazı Eğitim Fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Anabilim Dalı, İzmir.
- Köse, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki (ÇOMÜ Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köyönü, M. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kandıra İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Zonguldak.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2004) *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. Ankara: Nobel.
- Li, Y., Medwell, J., Wray, D., Wang, L., Liu, X. (2016). Learning styles: a review of validity and usefulness. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (10), 90-94
- Li, H., He, Q. (2016). Ambiguity tolerance and perceptual learning styles of chinese efl learners. *English Language Teaching*, 9 (6), 213-222.
- McCarthy, B. (1985). What 4MAT training teaches us about staff development. *Educational Leadership*, 42(7), 61-68.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: teaching to learning styles with right/ left mode techniques*. Axcel, Inc., Barrington.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- McDonough, S. (1983). *Psychology in foreign language teaching*. George Allen & Unwin: London.
- Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: the case of the uae technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. (3. Bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Orak, Z. (2015). *Türkiye'de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 418-435.
- Orfan, S. (2020) Afghan undergraduate students' attitudes towards learning English. *Cogent Arts & Humanities*. 7 (1).
- Oruç, M. (1993). *İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oxford, R.L., Ehrman, M.E. & Lavine, R.Z. (1991). Style wars: teacher-student style conflicts in the language classroom. *Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs*. (ed.) S. Magnan, Boston: Heinle, 1-25.
- Özbek, Ö. (2006). Öğrenme Stillere Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırd Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özden, Y. (2002). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özer, A. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. Ayhan Hakan (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* içinde (s. 146–164) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Özgen ve diğerleri, (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 215-244.
- Pehlivan, K. B. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 2), 749-763.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli, *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 185-192.

- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Lisesindeki öğrencilerin öğrenme stilleri, *P.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 167-172.
- Reese, L. V. & Dunn R. (2008). Learning Styles Preferences of A Diverse Freshmen Population in A Large, Private, Metropolitan University By Gender and GPA. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9 (1), 95-112 21.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton.
- Riechmann, S. W. ve Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the validity of a student learning styles instrument. *Journal of Psychology*, 87(2), 213-222.
- Saracoğlu, A. S. & Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 39-59.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Shah, P. (1999). *Low achievement among Malaysian English Language Students: Perceptions of Experience*. Paper presented at the 4th CULI International Conference, Bangkok.
- Smith, A. A. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern Language Journal*. 55, 82-8.
- Smith, R. M. (1983). *Learning how to learn: Applied theory for adults*[Öğrenmeyi öğrenmek: Yetişkinler için uygulamalı modeller]. Milton Keynes: Open University.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sullivan, A. T. (1999). *Effect of Learning Style Environmental Tactual/ Kinesthetic Preferences on the Understanding of Scientific Terms and Attitude Test Scores of Fifth- Grades Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, St. John's University of Jamaica- Newyork.

- Şimşek, N. (2002). BIG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, (1), 34-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Temizkan, M., M. E. Sallabaş. (2009). “Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,8(27),155–176.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of sociology*, 33, 529-554.
- Ursin, V.D. (1995). *Effects of the 4MAT system of instruction on achievement, products and attitudes toward science of ninth-grade students*. Doctoral Dissertation, The University of Connecticut.
- Uzuntiryaki E., Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004) The relationship between gender differences and Learning style preferences of pre-service teachers at elementary level. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,182-187.
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wallace, B. & Oxford, R.L. (1992). Disparity in learning styles and teaching styles in the ESL classroom: does this mean war. *AMTESOL J.*, 1, 45- 68.
- Wayhudin, A.Y. & Rido, A. (2020). Perceptuals Learning Styles Preferences Of International Master's Students In Malaysia, *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 19 (1), s. 169-183.
- Wu, D. (2014) Learning Styles and Satisfaction in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 15 (4), 112-129.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Alkım.

- Veznedaroğlu, R. L. & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-online*, 4(2), 1-16. [Çevrim-içi: <http://www.ilkogretim-online.org.tr>], Erişim Tarihi: 06.03.2019.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, S. (2012). *Sanal Dünya ve Web Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Motivasyonları ve Sosyal Bulunuşlukları Açısından Karşılaştırılması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Ankara.
- Yılmaz, E. (2018). *4MAT Öğretim Modelinin İlkokul 4.Sınıf İngilizce Dersi Öğrenci Başarısına Etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi
- Zengin, R. & Alşahan, Ö. L. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 133-140.

EKLER

Ek 1. Ölçek Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.24607850

11/12/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Gazi Üniversitesinin 18.11.2019 tarihli ve 38686 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu genelgesi.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.12.2019 tarihli tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Başak GÖKMEN'in "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Beşiktaş ilçesinde bulunan Atatürk Anadolu Lisesinde; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde mahafaza edilen mihürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırması tarafından talep edilerek uygulanması, katılımcıların gizlilik esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuya paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçta Müdürlüğümüzce rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olararınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
- 2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
11/12/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali n.
Vali Yardımcısı

Ek 2. Kolb Öğrenme Stili Ölçeği

Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği

Değerli Öğrenci, Aşağıda öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 12 adet yarı yapılandırılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarı yapılandırılmış ifadeyi tanımlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olan 4 puan en az uygun olanı dağru 3, 2, 1 puan veriniz. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklarlık üzere verilmiştir.

Örnek: Öğrenirken...

---3--- Müfla okurum

---2---Dikkatli okurum

---1---Hızlı davranırım

---4---Kendi fikrimi oluşturmam

Ölçekteki ölçümlere doğru yada yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Burada sizden istenen ve önemli olan bu cümlelerle ilgili sizin görüşünüzdür. Bu nedenle gerçek ve samimi düşünce ile düşüncelerinizi yazışmanız son derece önemlidir. Lütfen her maddeyi yanıtlayınız. Katkılarınıza için teşekkür ederiz.

ENVANTER SORULARI

1. Öğrenirken ...
 - Duygularımı da öğrenmeye katırım.
 - Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
 - Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
 - İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
2. En iyi öğrenme yolam...
 - Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
 - Kendi mantığımın yorumlamaktır.
 - Duygularına ve sevgilerine güvenmektir.
 - Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.
3. Öğrenirken...
 - Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
 - Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.
 - Derse katılmadan sessizce izlerim.
 - Derse yoğun bir şekilde katılırım.
4. En iyi...
 - Duygularımın öğrenirim.
 - Yaparak öğrenirim.
 - İzleyerek öğrenirim.
 - Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim
5. Öğrenirken...
 - Konuyla ilgili yeni bilgiler/fikirleri açığım.
 - Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
 - Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
 - Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri uygulamaktan/uygulamaktan hoşlanırım
6. Öğrenirken...
 - Gözlem yapan biriyim
 - Öğrenmeye katılan biriyim.
 - Duygularıyla hareket eden biriyim.
 - Mantıklı davranış biriyim
7. En iyi öğrenme yolam...
 - Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
 - İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
 - Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.
 - Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği- Devamı

- 8. Öğrenirken...**
- Çalışmamış sonuçları görmekten hoşlanırım.
 - Konuyla ilgili terrel fikirleri dışırmeyi severim.
 - Acele etmekten hoşlanmam.
 - Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.
- 9. En iyi öğrenme yolun...**
- İzlemektir.
 - Hususîliklerimi dikkate almaktır.
 - Öğrendiklerimi uygulamaktır.
 - Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.
- 10. Öğrenirken...**
- Çekingen biri okurum.
 - Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
 - Sorumluluklarını bilen biriyim.
 - Öğrendiğim şeyler üzerimde dışınan biriyim.
- 11. Öğrenirken...**
- Derse katılıırım.
 - Derse katılmadan izlerim.
 - Öğrendiklerimi değerlendiririm.
 - Aktif olmaktan hoşlanırım.
- 12. En iyi öğrenme yolun...**
- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
 - Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
 - Dikkatli olmaktır.
 - Anlatılanları uygulamaktır.

Ek 3. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği

OKULU:		SINIFI:		NO:	
İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ					
İngilizce Dersine Ait Tutumlar	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	İki Sabitlerim
1. İngilizce dersini seçti buluyorum.					
2. İngilizce derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.					
3. İngilizce dersinde öğretmenlerimin sürekli eleştirmesi beni dersden soğutuyor.					
4. Çalışmam da İngilizce dersinde diğer dersler gibi oluyor.					
5. İngilizce derisi memnuniyet veriyor.					
6. İngilizce derisi konusunda çabuk unuttuğum için çalışmam için zor geliyor.					
7. İngilizce derisini yapmak istediğim için seviyorum.					
8. İngilizce derisine çalışmak dışında öğrendiğim için çalışıyorum.					
9. İngilizce dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşarak öğrenmeye çalışıyorum.					
10. İngilizce dersinin işlevi öğrenmeye çalışıyorum.					
11. İngilizce derisi genel bilgiler öğrendiğimde öğrenmeye çalışıyorum.					
12. İngilizce derisi konularını anlatırken gülmeye çalışıyorum.					
13. İngilizce derisi öğretmenimin arkadaşları tarafından beni dersden soğutuyor.					
14. İngilizce dersinin öğrendiğim gün okula gitmek için zor geliyor.					
15. İngilizce derisini kabullenişim öğrendiğim için seviyorum.					
16. İngilizce derisi anlatırken ve öğrenirken buluyorum.					
17. İngilizce derisini çalıştırdığım büyük bir zevk duyuyorum.					
18. İngilizce derisi benim için önemli dersler arasında yer alıyor.					
19. İngilizce derisini kolay ve anlaşılır bir dery öğrendiğim için seviyorum.					
20. İngilizce dersinin öğrendiğim genel sabırla bekliyorum.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..