

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE BİREYSEL FARKLILIKLARIN BİÇEM BİLEŞENİNE GENEL BİR BAKIŞ

Özlem Aktaş

Özet

Bu çalışma, yabancı dil öğreniminde öğrenme biçemleri konusuna yöneliktir. Öğrenme biçemleri, dil öğrenimi sürecinin en önemli bileşenlerindedir. Zira insan sosyal bir varlıktır ve farklı sosyal çevre ve kültürlerde yetişir. Bireysel farklılıklar ve yaşam tarzı farklılıkları sonucunda bireylerin öğrenme biçemleri de farklılık gösterir. Sözü edilen farklılıklar ise bireylerin farklı öğrenme biçemlerine sahip bulunmalarını kaçınılmaz kılar. Öğretim sürecinde bireylerin farklı öğrenme biçemlerine sahip olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Ancak öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun şekilde öğretim yapıldığında öğrenme süreci etkili, verimli ve kalıcı olur. Araştırmanın gelecek çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil öğrenimi, bireysel farklılıklar, öğrenme biçemi, öğrenme biçemi modelleri, öğrenme durumları.*

A GENERAL PERSPECTIVE ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING BASED ON THE STYLE COMPONENT OF INDIVIDUAL DIFFERENCES

Abstract

This research is subjected to learning styles within the context of foreign language learning. Learning styles are one of the foremost components of language learning. Yet, human is a social being and is grown up within different social environments and culture. As a result of individual differences and different life styles, learners' learning styles also differ. The above mentioned differences make learners inevitably have different learning styles. During teaching process the fact that learners have different learning styles shouldn't be ignored since learning process becomes efficient, productive and permanent when it is convenient for the learners' learning styles. With the study it is expected to illuminate the future studies on the particular subject.

Key words: *Foreign language learning, individual differences, learning style, learning style models, learning situations.*

1. Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenimi, hızla küreselleşen dünyada iletişimin sağlanması; diğer ülkelerle kültürel ve politik ilişkilerin geliştirilmesi ve bilgiye ulaşılması bakımından büyük önem taşır. Yapılan araştırmalarda ülkemizde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda bir takım eksiklerin olduğu ortaya koyulmaktadır. Araştırmada yabancı dil öğretiminin daha verimli ve öğrenci merkezli olması bakımından öğrencileri daha yakından tanımanın bir gereklilik olduğu gerçeğinden yola çıkılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, öğrenenlerin öğrenme sürecinde geçtikleri aşamalar ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği öğretmen tarafından bilinmeli ve öğretim ortamları bu bilgiler ışığında düzenlenmelidir. Öğrenmenin her bireye göre değiştiği yani her bireyin kendine özgü öğrenme yollarının bulunduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Ancak, Aksoy'un da ifade ettiği gibi öğrenme yollarının ortak yönleri olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu ortak yönler bir araya geldiğinde ise *öğrenme biçemleri* olarak tanımlanabilir (2006, s.7).

Yabancı dil öğretiminde farklı öğrenme biçemlerine yeterince yer verilmemesi ve derste bu farklılığa uygun öğrenme etkinliklerinin yapılmaması ülkemizde yabancı dil öğretiminde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekici'nin de ifade ettiği üzere okula kayıtlı öğrencilerle ilgili yapılan istatistiklerde her yıl çok sayıda öğrencinin okuldan ayrıldığı ya da bir üst kademeye geçemediği görülmektedir. Bu olumsuz duruma pek çok neden sıralanmakla birlikte bu nedenlerden en önemlisinin okullardaki eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine göre yapılandırılmaması olduğu düşünülebilir. Şayet eğitim ortamı öğrencilerin öğrenme özelliklerine hitap etmiyorsa çok yetenekli bir öğrenci dahi o eğitim sürecinde başarısız duruma düşebilmektedir (2013, s.213).

Ülkemizde özellikle yabancı dil öğreniminde orta öğretim öğrencilerinin dil öğrenmede güçlükler yaşadıkları bilinen bir gerçektir. Bu güçlüklerin yabancı dil öğretilirken öğrencilerin bireysel özelliklerinin farkına varılmadan her öğrenciye aynı şekilde bir şeyler öğretmeye çalışmaktan kaynaklandığı söylenebilir. Her öğrenci birbirinden farklıdır ve dolayısı ile farklı şekillerde öğrenir. Kimi öğrenciler yabancı bir dil öğrenirken hedef dilin vurgu ve tonlamalarını öğrenme konusunda daha başarılıyken kimi öğrenciler, hedef dilin dilbilgisel çözümlemeli yönüyle daha kolay uğraştıklarını öne sürmektedirler. Bu gibi farklılıklar, öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme biçemlerinden kaynaklanmaktadır (Aksoy, 2006, s.8).

Öğrenmenin genelinde ve dil öğreniminde etkili olan kimi etmenler bulunur. Bunlar arasında öğrenen kişinin ihtiyaçları, ilgileri, güdülenme düzeyleri, kişilik özellikleri, çevresi ile etkileşimleri gibi pek çok unsur sayılabilir. Bu etmenlerin ortak özellikleri öğrenen kişinin yaşantısı ile ilgili olmalarıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenen kişinin belirgin özelliklerine yönelik öğretim ortamları yaratılmalıdır.

Yani öğrenme sürecinde, öğrenen kişinin süreçten önceki ve süreçteki yaşantıları önemli yer tutar (Gezmiş, 2005, s.4). Okullardaki öğrenmelerin en etkili şekilde gerçekleşmesini sağlamak bakımından öğrencinin kimi özelliklerinin bilinmesi gerekir. Yapılan araştırmalara dayanarak öğrenme sürecinde etkili olan değişkenlerden bir tanesinin öğrenme biçimleri olduğu ifade edilebilir. Öğrenme biçimi, öğrencinin öğrenme çevresi ile olan etkileşiminin şeklini belirleyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik tercihlerdir (Pask, 1976). Araştırmada yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıklar, biçem bileşeni bağlamında değerlendirilmeye çalışılacaktır.

2. Öğrenme Biçemi Kavramı

Öğrenim sürecinde tüm insanların psikolojik ve sosyal özellikleri yanı sıra bireyin bilgiyi edinme ve anlamlandırma konusundaki bireysel tercihleri de farklılık gösterebilir. Aynı çevrede yetişen tek yumurta ikizleri bile fenomen ve olaylara farklı yorumlar getirebilir; farklı anlamlar yükleyebilirler. Anlamlandırma sürecinden sonra bir öğrencinin öznel yaşamı haline gelen tüm bilgiler, öğrenme ve anımsama sürecinin kalıcılığının sağlanması bakımından bireysel farklılıklar içerebilir (Soylu & Akkoyunlu, 2002, s.43).

Eğitim-öğretim süreci üzerine etkisi olan pek çok değişken arasında öğrencilerin bireysel özellikleri özel bir öneme sahiptir. Bireysel özellikler sınıfın öğrenci sayısı, fiziksel koşullar, seçilen öğretim yöntemi, dersin günün hangi saatinde yapıldığı gibi pek çok değişkene göre üzerinde çok daha fazla durulan değişkenler arasında yer almaktadır. Öğretmenler artık günümüzde her bireyin birbirinden farklı şekillerde öğrendiklerini bilmektedirler. Her öğrenci birbirinden farklı olmakla birlikte her öğrencinin öğrenme özellikleri de farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, iç ve dış etkenlerden kaynaklanmaktadır. Dış etkenler olarak bireyin ailesi, kültürü, gelir seviyesi vb. etkenler sayılabilir. Diğer taraftan bireyin öğrenme farklılığını ortaya koyan öğrenme biçimi, kişiliği, algı farklılıkları da öğrenmeyi etkileyen içsel etkenler olarak sıralanabilir (Aksoy, 2006, s.5).

Carl Jung'un (1927) Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenen öğrenme biçimleri, bireylerin bilgiyi alma ve işleme basamaklarında izledikleri bir tür yol olarak tanımlanabilir (Ekici, 2013, s.214). Keffe ise öğrenme biçimini, öğrencilerin öğrenme ortamlarında algılama, karşılıklı etkileşim ve tepki verme konusunda belli ölçüde değişmeyen psikolojik, bilişsel ve duyuşsal davranış özellikleri olarak açıklar. Her ne kadar öğrenme biçimlerinin bireyden bireye farklılık gösterdiği ve öğrenmede önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilse de öğrenme biçimlerinin doğası konusunda pek çok farklı unsur bulunmaktadır (1979). Bu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğrenme kuramlarındaki farklılıklar,
- Kişilik kuramları,

- Biliş biçemlerinin araştırılması sonucu elde edilen veriler,
- Toplumsal ve kültürel araştırmalar sonunda elde edilen veriler,
- Bireysel yeteneklerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma verileri.

(Keffe & Ferrell, 1990)

Öğrenme biçemi kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Rita Dunn öğrenme biçemlerini, “her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanması” şeklinde tanımlar (Boydak, 2001). Bu kavramı Claxton ve Rolston “uyarana tepki verme konusundaki ısrarlı yollar” olarak ifade etmişlerdir (1978, s.7). Dunn, Beudury ve Klavas öğrenme biçeminin aynen bireyin imzasında olduğu gibi kendine özgü bulunduğu ve bu konudaki farkındalığın, yöntem seçimine ve ortam düzenlenmesine katkı sağladığı şeklinde görüş bildirmişlerdir (1989, s.52). Felder ve Henriques, öğrenme biçimini, bir bireyin kendine özgü olarak edindiği ve hiç kaybetmediği bilginin tümü (1995, s.21) şeklinde ifade ederken bu konuda karşıt görüş bildiren Soylu ve Akkoyunlu (2002, s.44) öğrenme biçemlerinin sabit ve değiştirilemez öğeler olarak görülmelerine karşın uzun süre sonunda değişebileceğini savunurlar.

Curry (1983) öğrenme biçimini çoklu katman olarak yorumlamıştır. Soğanın ilk katmanı, öğretimsel ve çevresel tercihleri içerir ve en gözlenebilir boyutu oluşturur. Bu katman, iç gözleme açıktır; bağlam-bağımlı ve sabit değildir. İkinci katman, öğrencinin bilgi işleme tercihlerine yöneliktir ve bilginin elde edilmesi, ayıklanması, depolanması ve kullanılması süreci ile ilgilidir. Bir sonraki katman, kişilik boyutu ile ilgili ve kısmen kalıcı boyut olup sadece pek çok farklı öğrenim durumunda öğrencinin davranışının gözlemlendiği durumda görülür (Riding & Cheema, 1991, s.195).

Farklı tanımlamalar yapılsa da öğrenme biçemleri genel olarak bireylerin, kalıtsal olarak doğuştan getirdiği, çevresel etmenlerle de değişebilen, bireyden bireye farklılık gösteren öğrenme ile ilgili tercihleri olarak tanımlanabilir. Öğrenme biçemi ile ilgili görüşlerde farklılıklar olsa da genel olarak öğrenme biçemlerinin öğrenme üzerindeki önemi, bireyin öğrenme yaşantısındaki etkisi ve bireye özgü olması noktalarında birleşilmektedir (Altun & Canca, 2011, s.1994).

Bireyin öznel yaşantıları haline gelecek olan her türlü bilgi, öğrenmeye hazırlanırken, öğrenilirken, hatta hatırlanırken bireye özgü farklılıklar gösterir. Öğrenme biçemlerinin de temelini oluşturan bu farklılıklar aile, iş ortamı, meslek hayatı, arkadaş ilişkileri gibi ortamlarda iletişim ve etkileşimlerde kendini göstermekle birlikte, okul ortamı gibi daha resmi bir ortamda yer alan öğrenciler, öğrenme yakla-

şımları ve öğrenme biçimleri açısından birbirlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirler (Aksoy, 2006, s.6). Bu konuda Soylu ve Akkoyunlu tarafından yapılan araştırma sonunda ise farklı öğrenim çevrelerinden öğrencilerin başarısı üzerinde öğrenim biçimlerinin etkili olmadığı gerçeği ortaya konmuştur (2002, s.49).

Öğretim sürecinin etkenlerinden olan yöntem ile teknik arasındaki ilişki örüntüsü, strateji ve taktik arasında da bulunmaktadır. Strateji, yöntem üzerindeki geniş bir şemsiye olarak düşünülebilir. Şöyle ki strateji, yöntemi kapsamakla birlikte alınacak önlemleri de içinde barındırır. Bu bağlamda strateji ve taktikler, öğretmene yöntem ve tekniklere göre daha geniş bir hareket alanı sunar. Biçem ise bu iki kavramsal yapıyı yönlendiren bireysel özellikler takımı olarak ortaya çıkmaktadır (Babadoğan, 2000).

Dunn ve Dunn (1992, 1993) beş ayrı boyuta işaret eden farklı öğrenme durum ve tercihlerini çevresel tercihler (ses, ışık, ısı ve sınıf düzeni), duygusal tercihler (güdülenme, ısrar, sorumluluk ve yapı), sosyolojik tercihler (bireysel, ikili, grup veya farklı öğrenme ilişkileri), psikolojik tercihler (algısal güç, algılamalı girdi, zaman ve hareketlilik), işleme eğilimleri (analitik/evrensel mod), beyin yanallaşması (beynin sol veya sağ bölümünün baskın olması ve dürtüsel tercihlere dayanan) şeklinde ifade ederler.

Bireysel öğrenenlerin tercih ettikleri öğrenme biçimlerine temel oluşturan bir takım durumlar vardır (Kolb, 1984). Bu tercihler, alan yazında kutuplaştırılmış terimler ile ifade edilirler. Bunların en belli başlıları uzaksak ile yakınsak (Hudson, 1966), alanbağımlı ile alan-bağımsız (Witkin vd., 1954), küresel ile özel (Kirby, 1988), tepisel ile yansıtmacı (Kogan, 1971), törpüleyen ile bileyen (Schmeck, 1981), düzenleyen ile düzenlemeyen (Atman, 1988), sağ beyin yanallaşması ile sol beyin yanallaşması (Torrance & Rockenstein, 1988), risk alan ile temkinli (Kogan & Wellach, 1964; Kogan, 1971), sözle ifade edenler ile görselleştirenler (Richardson, 1977), görsel ile dokunsal (Lewenfeld, 1945), holist ile analitik (Peters, 1977) ve holist ile sıralayanlardır (Pask, 1972). Her ne kadar biçem tercihleri, bahsi geçen şekilde ikili yapılarla ortaya koyulsa da elbette pek çok öğrenci sadece bir biçemi veya onun tam karşıtını sergilemez ancak, bu iki uç arasında her hangi bir yerde bulunur. Örneğin, şayet öğrenciler, büyük ölçüde sözel biçeme sahip ise bu durum öğrencinin görsel biçem unsurlarını sergilemediği anlamına gelmez (Nel, 2008, s.50).

3. Öğrenme Biçemi Araştırmaları

Milliyet de dahil olmak üzere pek çok etmen, bir öğrencinin biçem tercihlerini etkileyebilir (Nel, 2008, s.51). Reid (1987) tarafından yapılan bir çalışma, öğrenme biçemi bakımından Koreli öğrencilerin biçeminin çoğunlukla görsel olmasına karşın Arap ve Çinli öğrencilerinin daha ziyade duyumsal öğrenmeyi tercih ettikle-

rini ortaya koymuştur. Reid (1987, s.101) çalışmasında biçem tercihlerinin büyük ölçüde sabit olmasına karşın öğrencilerin bu konuda esnek olmaya ihtiyaç duyduklarını, bu durumun ise sınıf başarısını artırma adına çoklu öğrenme biçemlerini harekete geçirme eğiliminin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade eder.

Cinsiyetin öğrenme biçemleri üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından incelenen bir konudur. Bu konuda yapılan bir çalışmada (Keri'den aktaran Öztuzcu) kız ve erkek öğrencilerin öğrenme biçemlerinde farklılıklar bulunduğu kızlar soyut kavramsal öğrenme biçemine sahipken erkeklerin somut uygulamalı öğrenme biçemine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (1997). Alan yazında cinsiyete göre öğrenme biçemlerinin farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır.

Dreyer (1992) çalışmasında alan-bağımsız biçem ve yetkinlik bakımından öğrencileri TOEFL ile değerlendirmiş, istatistiksel olarak bu iki etken arasında önemli ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Dreyer, Wissing ve Wissing (1996) tarafından yapılan bir başka çalışma sonucuna göre ise bilişsel biçem ve sesletim tamlığı arasındaki ilişkiler, karmaşık bir yapı ortaya koymuştur. Araştırmada son sessizlerin algılanması konusunda alan-bağımsız biçem ve sağ beyin yarıkürenin baskınlığının daha büyük başarılar ile ilintili olduğu buna karşın üretim evresinde ilk ünsüzlerin söylenmesinde alan-bağımlıların ve sol beyin yarıkürenin baskınlığının iyi bir performans gösterme konusunda bağlantılı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında pek çok çalışma, alan-bağımsız öğrencilerin ilişkilendirme hususunda ve dil sınıflarında önemli ölçüde başarılı olduğunu ortaya koyar (Brown, 1994; Chapelle, 1995; Chapelle & Roberts, 1986; Chapelle & Abraham, 1990). Abraham (1985) alan-bağımsız biçeme sahip dil öğrencilerinin kuralların verilip sonuç ve uygulamaların çıkarsandığı tümdengelimli derslerde daha başarılı olduklarını ortaya koyar. Buna karşın alan-bağımlı biçem sahibi öğrenciler, gerçekler ve gözlemlerin verildiği ve bunların temelinde yatan ilkelerin çıkarsandığı tümevarımsal derslerde daha başarılıdırlar. Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco (1978) araştırmalarında Toronto'da Fransızca öğrenen İngilizce anadil konuşucuları ile ilgili çalışmışlar; çalışmalarında alan-bağımsızların, dinleme-anlama ve taklit etme görevlerinde bağlantı kurduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrenme biçemi her ne kadar nispeten değişmez boyut olarak görülse de Reid (1987, s.100) çalışmasında öğrenme biçemlerini, kolay kontrol edilemeyen biyolojik niteliklere göre kısmen daha güçlü alışkanlıklar olarak ifade eder ve dolayısı ile de değiştirilebilir ve genişletilebilir olduklarını ileri sürer. Chapelle ve Roberts (1986) çalışmalarında iyi dil öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçemlerini, verilen bir durum veya görevin gereklerine göre esnetebildiklerini ileri sürer. Diğer taraftan daha az başarılı dil öğrencileri ise başarısızlığı kabullenme konusunda esnek değildirler ve her ne kadar düşük notlar gibi kanıtlar bulunsa da genellikle belli bir biçem konusunda katı bir biçimde ısrarcıdırlar.

4. Öğrenme Biçemi Modelleri

Öğrenme biçemi modellerini ve ilgili ölçekleri geliştiren araştırmacılar, öğrenme biçemlerine farklı açılardan yaklaşmışlardır. Bu durumun temel nedeni, geliştirdikleri ölçeklerin farklı teorik temellere dayanmasıdır. Kimileri öğrenme biçimini bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranış özelliklerinin harmanı şeklinde çok boyutlu olarak ifade ederken, kimileri bilişsel ya da duyuşsal boyut ile sınırlı olarak ifade etmiştir (De Bello, 1990). Bu konuda görüş bildiren Cornet (1983); Curry (1983); Guild & Garger (1998) ise bireylerin öğrenme biçemlerinin boyutlarını duyuşsal, fizyolojik ve bilişsel boyut şeklinde sıralamanın mümkün olduğunu ifade ederler. Curry (1990) ise tek bir öğrenme biçemi modelinin genellikle daha avantajlı olarak ortaya çıkmadığını ortaya koyar. Öğrenme biçemi modellerinden en fazla kullanılanlar, Gregorc ve Kolb tarafından geliştirilmiş olan modellerdir.

4.1. Gregorc Öğrenme Biçemi Modeli

Anthony F. Gregorc (1984) tarafından ortaya konan Gregorc Öğrenme Biçemi Modeli bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut dahilinde bir modeldir (Cornet, 1983; Guild & Garger, 1998). Bireyin öğrenmesinde yardımcı olan algılama, düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme en önemli yeteneklerdir. Gregorc'a göre bireyin öğrenme sürecinde öğrenme biçemlerinden algılama yeteneği çok büyük önem taşır. Bireyler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ardışık ve seçkisiz olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları ise onların öğrenme biçemlerini oluşturur. Buna göre Gregorc Öğrenme Biçemi Modeli'nde; Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Seçkisiz, Soyut Seçkisiz öğrenme biçemleri olmak üzere toplam dört öğrenme biçemi bulunmaktadır.

4.2. Kolb Öğrenme Biçemi Modeli

Yaşantısal Öğrenme Modeli olarak da ifade edilen Kolb Öğrenme Biçemi Modeli, Carl Jung tarafından ortaya atılan öğrenme döngüsü modeline dayanır. Yaşantısal Öğrenme Modeli'nde dört farklı öğrenme yeteneği mevcuttur. Bunlar somut yaşantı, somut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlemdir. Kolb'a (1984) göre öğrenme sürecinde, kavrama ve dönüştürme boyutları olmak üzere iki farklı boyut bulunmaktadır. Kavrama boyutu, somut yaşantıdan soyut kavramsallaştırmaya uzanıp bireyin nasıl algıladığını analiz ederken; dönüştürme boyutu, yansıtıcı gözlemden aktif yaşantıya uzanır ve bireyin bilgiyi nasıl işlediğini analiz eder. Yaşantısal Öğrenme Modeli'nde olacak bireyin öğrenme biçimini, bireye ait dört öğrenme yeteneğinin bileşeni oluşturur. Bu dört yetenek doğrultusunda Kolb (1984) bireyleri Ayırıştırıcı, Değiştiren, Özümseyen ve Yerleştiren şeklinde ayırmaktadır.

5. Öğrenme Biçemi Araçları

Dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde bireylerin yaşantıları aracılığıyla dil davranışlarında değişiklik meydana gelmektedir. Örneğin yabancı dil öğrenme sürecinde bireyin, yabancı dildeki bir sözcük ve bu sözcüğün kendi dilindeki karşılığının öğrenme ortamında bir arada bulunması (dışsal koşullar), bireyin bu sözcükleri algılaması, iki sözcük arasındaki ilişkiyi anlaması ve belleğine yerleştirilmesi (içsel koşullar) gerekir. Öğrenme sürecinde önemli rol oynayan içsel koşulları doğrudan gözlemek çok güçtür. Bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme biçimleri de öğrenmeyi etkileyen içsel koşullardandır. Bu nedenle etkili öğrenme bakımından öğrenme biçimlerinin belirlenmesi üzerine hazırlanmış pek çok aracın bulunduğu dikkat çekmektedir. Öğrenme biçimlerinin içeriği, değişkenliği, öğrenme üzerine etkisi ve belirlenmesinde kullanılacak araçlar gibi temel konulardaki farklılıklar, farklı öğrenme biçimi modelleri ile somutlaştırılmıştır. Felder (1996) öğrencilerin öğrenirken tercih etmiş oldukları yolların, onların öğrenme biçimleri olduğunu ve bu biçimlerin belirlenmesi ile öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasının sağlanmasının da eğitimin önemli bir amacı bulunduğunu ifade eder. Öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde kullanılan araçlar ve modeller, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasını ve öğrencilerin etkili öğrenme sürecine yönelmelerini sağlayacak gerekli bilgileri sağlar.

Öğrenmenin kalitesi, öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme biçimleri, tercihleri vb. kimi etken veya dinamiklere bağlıdır. Öğrenmenin kalitesini artırmak için atılan ilk adım bireylerin öğrenme biçimini analiz etmek olmalıdır (Uğur, Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2011, s.20). Dil araştırmacıları, öğrenme biçimlerinin tespit edilmesi bağlamında birkaç araç geliştirmişlerdir. Bunlar Reid'in (1987) Algısal Öğrenme Biçemi Tercih Anketi, Oxford'un (1993) Biçem Analizi Anketi ve Ehrman ve Leaver'in (2003) Öğrenme Biçemi Anketi'dir.

Reid (1987) Algısal Öğrenme Biçemi Tercih Anketi adlı çalışmasında dört ana biçim tercihi ortaya koymuştur. Bunlar, görsel (okuma, şemalar), işitsel (ders anlatımı ve kaset kaydı, devinimsel (fiziksel aktiviteler) ve dokunsal (maket inşa etme veya laboratuvar deneyleri yapma) biçimlerden oluşmaktadır. Reid, bu ünlü çalışmasında tüm bunlara bireysel öğrenme tercihinine karşılık grup ile öğrenme boyutunu da eklemiştir. Ankette altı öğrenme biçimi tercihinin (görsel, işitsel, devinimsel, dokunsal, grup ve bireysel) her biri için seçkisiz olarak düzenlenen beş cümle mevcuttur. Örneğin, "Yönergeleri okuduğumda daha iyi anlıyorum", "Grupla çalıştığымda daha iyi anlıyorum" gibi. Her cümle, "Tamamen katılıyorum" ile başlayıp "Hiç katılmıyorum"a kadar düzenlenen beş puanlı ölçek doğrultusunda puanlanır ve bu şekilde öğrenenin biçim profili oluşturulur.

Oxford'un Biçem Analizi Anketi (SAS) bireyin öğrenmeye yönelik genel yaklaşımına yöneliktir; yani, tüm öğrenme biçemlerine yönelik bir ölçümdür. SAS beş bölümden oluşur. Bu bölümler, çalışma sürecinde fiziksel duyuları kullanma bakımından görsel, işitsel ve dokunsal; diğer insanlar ile alakadar olma bakımından dışadönük ve içedönük; olasılıkları ele alma bakımından sezgisel, somut ve sıralı; görevler bakımından kapalı ve açık; fikirler bakımından analitik ve evrensel olarak ifade edilir (1993).

Ehrman ve Leaver'a ait olan Okuma Biçemleri Anketi, üstanlamlı bir yapı olan sinoptik ve ektenik ayrımı ve on ayrı alt ölçek içerir. Ehrman ve Leaver, sinoptik ve ektenik ayrımının hedef veya ihtiyaç duyulan öğrenmenin bilinçli şekilde kontrolüne yönelik olduğunu ifade ederler. Ektenik, öğrenmeyi bilinçli olarak kontrol ederken; sinoptik, önyargılı veya bilinçsiz işlemler aracılığı ile kontrol eder (2003, s.395).

Söz konusu araçların dil öğretmenleri için avantajı, plan yapma ihtiyacı duyduklarında öğretimi öğrencilerin ihtiyaçları dahilinde düzenlemeleri ve ayrıca bu araçlar vasıtası ile öğrencilerin çok boyutlu profilini bir araya getirmelerine olanak sağlamalarıdır. Diğer taraftan böyle araçlar, öğrencilerin farkındalıklarını artırır ve öğrenme fırsatlarını en üst seviyeye çıkarmalarında onlara destek olur.

6. Öğrenme Durumlarına Yönelik Çıkarımlar

Öğrencilerin yaşamının sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamı yanı sıra öğrenim gördükleri kurum öğrenme biçemi alan yazınının dışında tutulur. Esasında öğrenciler, belli sosyo-ekonomik ortamlarda yaşarlar ve yaş, cinsiyet, ırk ve sınıf etkenlerinin her biri onların öğrenmeye yönelik davranışlarını etkiler. Ayrıca, öğrencilerin arkadaşları ile olan sosyal yaşamları; aile ve kardeşleri ile olan aile yaşamları; işveren ve iş arkadaşları ile olan iş yaşamları ve ekonomik yaşamları öğrenmelerini önemli ölçüde etkiler. Ancak bu etkenler, öğrenme biçemi alan yazınında çoğunlukla ihmal edilir. Bu konuda görüş bildiren Aksoy'a göre öğrenmenin genelinde ve dil öğreniminde kalıcılık ve etkililik özelliklerinin sağlanmasında pek çok etkenin varlığından söz etmek mümkündür (2006, s. 4). Genellikle fizyolojik, psikolojik, toplumsal durum ve koşullarla ilgili olan bu değişkenler *öğrenme değişkeni* olarak da adlandırılır. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin öğrenme durumunu dolayısı ile başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Uluğ, 1999).

Bennett, öğrenme biçemi kavramının bireysel farklılıklar bağlamında nötr bir değer olduğunu ifade eder. Zira öğretmenin bireyin öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde karşılık vermesinin bir önkoşul olduğu varsayılır. Ancak, diğer taraftan öğretmenin dersini başarılı bir şekilde tasarlaması için sadece öğrenme biçemlerinin çeşitliliği ile bağlantılı olarak dil öğretimi vermesi yeterli değildir. Öğretmenin birkaç konu-

yu göz önünde bulundurması gerekir. Bunlar, öğrenme biçemi ve öğretme biçemi etkileşimi; öğretimin planlanması ve sunumu; öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrenimin değerlendirilmesi bağlamında biçem şeklinde ifade edilebilir (2003, s. 187).

6.1. Öğrenme Biçemi ve Öğretme Biçemi Etkileşimi

Öğrenme biçemi kavramının doğru tanımlanması eğitime önemli katkılarda bulunabilir. Öğrencilerin öğrenme biçemlerini bilmek ve onlara uygun programlar oluşturarak eğitimin kalitesini artırmak mümkün olacaktır. Bir öğretim dönemine başlamadan önce öğrencileri tanımak ve ihtiyaçlarını saptamak için öğrenme biçemi araçları kullanılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme biçemi açısından öğretmen ile uyumlu olmaları, öğretmenin öğrencilerinin nasıl daha etkili öğreneceklerini belirlemesi ve onlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanması bakımından önemlidir. Öğrencilerin de kendi öğrenme biçemlerini bilmeleri öğrenmenin hızlanması ve kalıcı olması bakımından oldukça önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin kendi öğrenme biçemlerini öğrenmeye yönelik çalışmalara gereksinim vardır (Aksoy, 2006, s.7-8). Akkoyunlu (1995) ise öğretimin etkililiği bakımından öğrencilerin öğrenme biçemlerinin belirlenmesinin, öğretmenlere öğretim sürecinde nasıl bir yöntem geliştirecekleri konusunda yardımcı olabileceğini ifade eder.

Öğrenme biçemi bir öğrencinin neden bir başkasından farklı öğrendiği konusunda bilgi verir ve öğrencinin öğrenme sürecini kendi denetimi altına almasını sağlar. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin ne olduğunu bilmesi gereklidir (Güven, 2003, s.29-30). Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme biçemlerini bildiklerinde dersi nasıl sunacaklarını, sınavları nasıl yapılandıracaklarını ve sınıf içi kuralları nasıl belirleyeceklerini kolaylıkla tespit edebileceklerdir. Bu şekilde gerçekleştirilen öğrenim ise yüksek başarı ile sonuçlanacaktır. Dolayısı ile Aksoy'un da ifade ettiği gibi öğrenme biçemi, öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise öğrencinin kendisine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğretim yöntem ve stratejilerinin, sınıf ortamlarının ve öğretim malzemelerinin öğrencilerin öğrenme biçemine göre seçilmesi ve düzenlenmesi süreci, öğrencilerin mevcut düzene uyum sağlamalarını beklemekten daha kolay ve daha ekonomik bir yol olarak ortaya çıkmaktadır (2006, s.6-7).

Öğrenciler, görerek ve duyarak; yansıtarak ve rol yaparak; mantık yolu ile ve sezgi yolu ile sorgulayarak; ezberleyerek ve gözünde canlandırarak pek çok farklı biçimde öğrenirler. Diğer yandan öğretim yöntemleri de birbirinden farklılık gösterir. Zira kimi öğretmenler anlatırken; kimileri gösteri yapar veya tartışır; kimileri kurallar, kimileri örnekler üzerinde yoğunlaşır; kimileri hafızaya, kimileri ise anlamlandırmaya eğilim gösterir. Sınıftaki bir öğrencinin bilgiyi ne ölçüde edindiği, kısmen öğrencinin kabiliyeti ve hazırbulunuşluğu; bunun yanı sıra öğretmenin öğretime

yaklaşımı ile öğrencinin öğrenmeye yaklaşımının bağdaşması sonunda gerçekleşir (Felder & Henriques, 1995, s.27). Çalışmalar göstermektedir ki öğretim biçimleri ile öğrenme biçimlerinin örtüşmesi, ilköğretim ve orta öğretimde akademik başarıyı artırır ve öğrenci tutum ve davranışı üzerinde büyük ölçüde etkilidir (Griggs & Dunn, 1984, s.116). Bu durum, öğretim sürecinde bir öğretmenin öğrencileri için yapabileceği en doğru şeyin öğrencilerinin tercihi olan biçimleri özellikle kullanmaları anlamına gelmez. Öğrenciler, daha nadir tercih ettikleri biçimleri kullanmak durumunda kalacakları alıştırmalar ile de karşılaştırılmalıdır (Hunt, 1971; Friedman & Alley, 1984; Cox, 1988). Ancak, bu konuda Smith ve Renzulli (1984) öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri dışındaki biçimlere aşırı maruz bırakılması durumunda stres, kızgınlık ve bıkkınlık ile karşılaşılacağı konusuna dikkat çekerler.

Etkili yabancı dil öğretimi konusunda öğretim yöntemlerinin tüm öğrenme biçimlerine yönelik olarak dengeli biçimde, ayrıca eşzamanlı veya hiç değilse ardıl bir biçimde nasıl kullanılabildiği sorusu hep sorulmuştur (Oxford, 1990). Bu konuda eğitim psikolojisi alanında ise tek bir biçimden ziyade farklı biçimlere yönelik öğretim yapıldığında öğrencinin daha iyi öğrendiği ifade edilir. Oxford'un (1990) da ifade ettiği üzere etkili yabancı dil öğretimi konusunda sınıfta tüm öğrenme biçimlerine aynı anda veya en azından ardıl olarak yer verilmesi yolu ile öğretim yöntemlerini dengelemek uygun olur.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrencinin öğrenme biçimine uygunluğu da akademik başarıyı etkileyebilecek etkenlerden birisidir (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). Sınıf içi öğrenme-öğretim etkinliklerinin öğrencinin öğrenme biçimine uygun olması, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve akademik başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Griggs & Dunn'ın çalışması göstermektedir ki ilköğretim ve orta öğretimde özellikle yabancı dil öğretimi sürecinde öğretim ve öğrenme biçimleri örtüştüğünde akademik başarı yanı sıra öğrenci tutum ve davranışları da önemli ölçüde gelişir (1984). Bu durum, öğretim sürecinde bir öğretmenin yapabileceği en doğru şeyin, sadece öğrencinin öncelikli biçimini kullanması gerektiği anlamına gelmez. Problem çözerken zorlanmaları halinde öğrencilere daha az başvurdukları biçimler hatırlatılmalı ve bu biçimlerin kullanılması bakımından düzenli olarak alıştırmalar verilmelidir.

Dil öğretiminde farklı öğrenme biçimlerine uygun ders işlenmesi konusu, öğretmenlere olanaksız gibi görünebilir. Bu, anlaşılabilir bir tepkidir. Öğretim biçimleri, öğretmenin kendisini en rahat hissettiği yöntem ve yaklaşımlardan oluşur. Şayet öğretmenler, kendilerine tamamen yabancı olan ve pek de hoş gelmeyen öğretim yöntemleri ile çalışmak durumunda kalır iseler bu durum, öğrenciler bakımından büyük bir talihsizlik olur. Diğer taraftan birbirinden farklı öğretim biçimlerine yönelik ders işleme niyetinde olan öğretmenler, öğretim yaklaşımlarında çok büyük değişiklikler yapmak zorunda değildirler (Felder & Henriques, 1995, s.28-29).

Eğitim psikologlarının bir kısmı derste tek bir biçemden ziyade farklı biçemler kullanıldığında öğrencilerin dersi daha iyi öğrendikleri konusuna karşıt görüş bildirirler. Bu durum, birkaç dekat önce yapılan bir araştırma ile desteklenmektedir. Söz konusu araştırmanın sonunda öğrencilerin, okuduklarının % 10'u; duyduklarının % 26'sı; gördüklerinin % 30'u; hem görüp hem duyduklarının % 50'si; sözlü ifade ettiklerinin % 70'i; bir uygulama esnasında yaparken aynı zamanda sözlü olarak da ifade ettikleri durumlarda ise konunun % 90'ının kalıcı olduğu ortaya konmuştur (Stice, 1987).

Cohen ve Dörnyei'nin (2002, s.176) ifade ettiği üzere öğrenciler, farklı şekillerde öğrenirler. Bu nedenle herhangi bir öğrenci için iyi işleyen bir şey, diğeri için uygun olmayabilir. Öğrenme biçemleri, oldukça sabit bir öğrenen özelliğidir. Bu nedenle öğretmenler, güdülenme gibi bir değişken üzerinde çok da etkili olamayabilirler. Ancak araştırmacılar, belirli öğrenme biçemine sahip her bir öğrencinin potansiyelini azami seviyeye çıkarmak bakımından öğretmenlere sınıf-içi görevler önerirler. Araştırmacılar aynı zamanda geçmişte ısrar ettikleri yaklaşımları esnek kılmak adına öğrencilerin biçem esnemesi konusunda cesaretlendirilmelerinin de mümkün olduğunu ifade ederler.

Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi bakımından kendi biçem tercihlerinin farkında olmalıdırlar (Harmer, 1998). Dersin planlanması konusunda öğretmen çoklu öğrenme biçemlerine yer vermelidir. Öğretmen ayrıca, öğrencilerin öğrenme biçemlerini bilerek ve kendi öğretim biçemleri konusunu da dikkate alarak esnek bir tutum sergilemeli; dinleme, gözlem, hazırlık, sunum ve etkileşim konusunda daha duyarlı olmalı ve böylelikle de öğrencilerin farkındalıklarını artırmalıdır (Nel, 2008, s.55).

6.2. Öğretimin Planlanması ve Sunumu

Bireyden bireye farklılıklar gösteren öğrenme biçeminin cinsiyet, yaş ve milliyet değişkenleri de vardır. Bu şu anlamdadır: Örneğin, çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturduğu bir sınıf, çoğunluğunu kızların oluşturduğu bir sınıfa göre farklı bir baskın biçeme sahip olabilir ve böyle bir sınıfta öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik farklı türlerde alıştırmalara ihtiyaç duyulabilir. Öğretimi planlamada öğretmene düşen en önemli görev, öğrencilerin öğrenmelerinde birden çok yol olduğunun farkında olmalarıdır. Öğrencilerin öğrenme biçemlerini tanıma ve ölçmede öğretmenler, öğrenme biçemi araçları kullanılmalı ve öğrencilerin biçemlerini ortaya çıkarmalıdırlar (Nel, 2008, s.54).

Planlama ve hazırlık evresinde öğretmenler, farklı biçem sahibi öğrencilerin başarıya ulaşmasını sağlamak bakımından dil öğretimine yönelik görevlerde çeşitlilik sunmalıdırlar (Cohen, 2003). Öğretim sürecinde kullanılan araçlar bilimsel kitap-

lardan, hakemli dergilerden, internetten, magazin ve gazetelerden, videolardan vb. seçilmelidir. Zira her öğrenci farklı ilgi alanlarına sahiptir ve farklı uyaranlara karşı daha az veya daha çok tepki verir. Ayrıca her bir öğrenci için tek bir “en iyi” yöntem yoktur. Her ne kadar dil öğretim programlarının amaçları her öğrenci için benzer veya aynı olabilsede kullanılan yöntemler, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak bakımından çeşitli olmalıdır ve tüm öğrencilerin hiç değilse zaman zaman tercihi olan biçimleri kullanmalarına olanak sağlamak bakımından rutinin dışına çıkılmalı ve bu konuda çeşitlilik sağlanmalıdır (Griffith, 2008).

6.3. Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi

Öğrencinin tekliğini ve benzersizliğini tanıma ve öğrenciye değer vermenin yanı sıra öğretmenler, onların öğrenme çevrelerine dikkat etmeli ve öğrencilerin buldukları ortamda emniyetli, değerli ve rahat hissedip hissetmedikleri; öğrenme çevrelerinin destekleyici olup olmadığı; biçimleri her ne olursa olsun dil öğreniminin güdüleyici bulunup bulunmadığı konusunda öğrencilerinden bilgi almalıdırlar (Nel, 2008, s.54-55).

Öğrenme ortamı, öğrencinin öğrenme biçimine uygun şekilde hazırlanmalıdır. Zira öğrencilerin farklı öğrenme biçimleri bulunduğu gerçeğinden yola çıkılarak farklı öğrenme biçimlerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenmeyi kolaylaştırır. (Boydak, 2001; Mahiroğlu, 1999). Kendi öğretim biçimi her ne olursa olsun, bir öğretmenin sınıfında farklı öğrenme biçimine sahip öğrenciler bulunabilir. Böyle bir durumda öğretmenin, farklı öğrenme biçimlerine sahip olan tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde davranması gereklidir. Sınıf içindeki bazı öğrenciler otorite kaynaklı öğrenmeye yatkın iken başka bir grup öğrenci, tartışma yoluyla öğrenmeyi tercih edebilir. Öğretmenin, kendi öğrenme biçimine sahip öğrenci grubu ile karşılaşması olasıdır. Ancak ondan beklenen, karşıt biçim grubundaki öğrencilerin de gereksinimlerini karşılayabilmesi, yani onların da öğreticisi olabilmesidir (Babadoğan, 2000).

Bir öğrenme ortamında öğrencinin öğrenme biçimi ile öğretmenin öğretme biçimi zıtlık gösterebilir. Dolayısı ile olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu tür durumlarda öğrencilerde derse katılmama, dersten sıkılma, sınavlardan düşük notlar alma, özgüvenini kaybetme gibi eğilimler söz konusu olabilir ve öğrenciler söz konusu derste başarılı olamayacakları fikrine kapılarak o derse çalışmayı tamamen bırakabilirler. Sınav notlarının düşük olduğu, derse karşı isteksiz ve tepkisiz veya derse karşı tepkili öğrenciler ve devamsızlık gibi sorunlarla karşılaşan öğretmenler, söz konusu öğrencilere eleştiriler getirebilir –ki bu durum daha kötü sonuçlara yol açar veya böyle bir durumda öğretmen, kendi yetkinliklerini sorgular (Felder & Henriques, 1995, s.21).

6.4. Öğrenmenin Değerlendirilmesi Bağlamında Biçem

Öğrenme sürecinin gerçekleşip gerçekleşmediği, akademik başarı ile ölçülür. Akademik başarı, okul ortamında öğrencinin akademik etkinliklerden ne ölçüde yararlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Özgüven, 1974).

Değerlendirme aracı pek çok farklı şekillerde olabilir. Bu araçlar ödevler, bireysel ve grup projeleri, online veya sınıf içinde yapılan küçük sınavlar, öğrencinin sözlü sunumları, araştırma raporları ve dönem ödevlerini içerebilir. Ayrıca söz konusu araçların formatları uygun olmalıdır; boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular, kavramları belirleme, öğrencilerin aralarından seçim yapabilecekleri deneme soruları ve çeşitli kısa sorular ve yazma görevleri bu bağlamda kullanılabilir. Ayrıca, öğretmen, çeşitli biçemlere uygun olması bakımından çeşitli uygun ipuçları ve yönerge-ler yanı sıra grafikler, tablolar, sözel tanımlar vermelidir.

7. Sonuç

Her öğrencinin öğrenimsel ve çevresel harmanı dahilinde bilgiyi işleme tercih-leri ve kişiliği ile ilgili olan tercihlerine yönelik bir öğrenme biçemi vardır. Biçemsel tercihler nispeten değişmez olarak görülür. Ancak, başarılı öğrenciler, öğrenme biçemlerini belli bir öğrenim görevine veya duruma göre uyarlayabilen bireyler olarak ortaya çıkarlar. Ayrıca, iyi bir dil öğrenimini simgeleyen tek bir biçem tanılanamamıştır.

Dil öğretmenlerinin mesleki anlamda asli görevleri, öğrenim biçemleri her ne olursa olsun öğrencilerinin öğrenme fırsatlarını en üst seviyeye çıkarmaktır. Bu bağlamda geçerli ve güvenilir öğrenme biçemi araçlarına –Ehrman ve Leaver (2003), Oxford (1993), Reid (1987)- başvurulabilir. Zira bu araçlara öncelikle öğrencilerin öğrenme biçemlerini teşhis etmede, bunun yanı sıra öğretmenlere etkili programlar planlama ve uygulamada; ayrıca öğrencilerin kendi dil öğrenmeleri konusunda farkındalık kazanmaları ve öğrenmelerini geliştirmeleri hususunda gereksinim duyulabilir.

Etkili yabancı dil öğretimi konusunda öğretim yöntemleri, öğretmenler tarafından tüm öğrenme biçemlerine yönelik olarak dengeli bir biçimde, ayrıca eşzamanlı veya en azından birbiri ardı sıra kullanılmalıdır. Zira tek bir biçemden ziyade çeşitli biçemlere yönelik öğretim yapıldığında öğrencinin daha iyi öğrendiği görülür. İlköğretim ve orta öğretimde özellikle yabancı dil öğretiminde öğretme ve öğrenme biçemleri örtüştüğünde akademik başarı yanı sıra öğrenci tutum ve davranışları da önemli ölçüde gelişir. Bu durum, öğretim sürecinde bir öğretmenin yapabileceği en doğru şeyin sadece kendisinin öncelikli biçemini kullanması anlamına gelmeyip zorluklarla karşılaştığı durumlarda öğrencilere, onların daha az başvurdukları biçemleri hatırlatması ve bu biçemleri kullanması bakımından öğrencilere düzenli olarak alıştırmaya vermesi gerekliliğidir.

Kaynakça

- Abraham, R. (1985). Field Dependence/Independence in the Teaching of Grammar. *TESOL Quarterly*, 19 (4), 680–702.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Aksoy, M. (2006). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Biçemlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, S., Canca, D. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyetlerine Üniversitelerine Alanlarına ve Mesleği Tercih Etme Sıralarına Göre İncelenmesi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)*, 3 (14), 1993-2000.
- Aşkar, P., Akkoyunlu B.(1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Atman, K.S. (1988). Psychological Type Elements and Goal Accomplishment Style: Implications for Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 2 (3), 36-44.
- Babadoğan, C. (1996). *Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansımaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, Ankara. <http://www.meb-yayimlar.gov.tr/147/babadogan.htm> (29.10.2012)
- Bennett, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. (3. Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chapelle, C. (1995). Field Dependence/Field Independence in the L2 Classroom. J. Reid (Ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* içinde (s. 158–168) Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chapelle, C., Abraham, R.G. (1990). Cloze Method: What Difference Does It Make?. *Language Testing*, 7, 121–146.
- Chapelle, C., Roberts, C. (1986). Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language. *Language Learning*, 36, 27–45.
- Chapman, A. (1995). David Kolb's Learning Styles Model and Experiential Learning Theory. (ELT) <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm> (25.10.2012)
- Claxton, C.S., Ralston, I. (1978). *Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration*. Washington, DC: National Institute of Education.

- Cohen, A. D., Dörnyei, Z. (2002). *Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies*. N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* içinde (s. 170–190). London: Edward Arnold.
- Cornet, C. E. (1983). What You Should Know About Teaching and Learning Styles. *ERIC Document*, 228, 235.
- Cox, V. (1988). Some Implications of Cognitive Science, Cognitive Psychology and Human Information Processing For Engineering Education of the Future: Problem Solving, Cognition and Metacognition. *1988 ASEE Annual Conference Proceedings*, Portland.
- Curry, L. (1983). *Learning Style in Continuing Medical Education*. Ottawa: Canadian Medical Association.
- Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. *ERIC Document*, 235, 185.
- De Bello, T.C., (1990). Comparison of Eleven Major Learning Styles. *International Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6, 203-222.
- Dreyer, C. (1992). *Learner Variables as Predictors of ESL Proficiency*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Potchefstroom University for Christian Higher Education, South Africa.
- Dreyer, C., Wissing, D., Wissing, M. (1996) The Relationship Between Cognitive Styles and Pronunciation Accuracy in English as a Second Language. *South African Journal of Linguistics*, 34, 37–62.
- Dunn, R., Beaudry J.S., Clavas, A. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, 46, 50-58.
- Dunn, R.S., Dunn, K. (1992). *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3–6*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L. (2003). Cognitive Styles in the Service of Language Learning. *System*, 31, 393–415.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., Oxford R.L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. <http://www2.hlss.mmu.ac.uk/wp-content/uploads/2010/08/MATEFLPreProgrammeTasksAppendix1.pdf> (30.10.2012)
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 47-55.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 211-225.
- Felder, R.M (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6, 18-23.
- Felder, R.M., Henriques E.R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.

- Friedman, P., Alley R. (1984). Learning/Teaching Styles: Applying the Principles. *Theory into Practice*, 23, 77-81.
- Gezmiş, N. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Biçemleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Grasha, A. (2002). *Teaching With Style*, USA: Alliance.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: Alliance.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a Symptom: A Phenomenological Perspective. *Theory into Practice*, 23, 1-12.
- Griffiths, C. (2008). Age and Good Language Learners. Carol Griffiths (Ed), *Lessons From Good Language Learners* içinde (s. 35-48). New York: Cambridge.
- Griggs, S.A., Dunn R.S. (1984). Selected Case Studies of the Learning Style Preferences of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 28, 115-119.
- Guild, P.B., Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. ASCD (2. Baskı). USA: Alexandria.
- 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*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hasırcı, K. Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2 (1), 15-25.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations*. Harmondsworth: Penguin.
- Hunt, D.E. (1971). *Matching Models in Education: The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics*. Toronto: Institute for Studies in Education.
- Jenssen, E. (1998). *Introduction to Brain-Compatible Learning*. San Diego, CA: The Brain Store.
- Jonassen, D., Grabowski B. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keffe, J. W., Ferrel, B. G. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48 (1), 57-61.
- Keri, G. (2002). Male and Female College Students Learning Styles Differ: An Opportunity for Instructional Diversification. *College Student Journal*, 36 (3), 433-442.
- Kılıç, E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 1-15.
- Kirby, J.R. (1988). *Style, Strategy, and Skills in Reading*. R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* içinde (s. 229-274). New York: Plenum.

- Kogan, N. (1971). Educational Implications of Cognitive Styles. G.S. Lesser (Ed.), *Psychology and Educational Practice* içinde (s. 242–292). Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.
- Kogan, N., Wallach, M.A. (1964). *Risk-taking: A Study in Cognition and Personality*, New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro.
- Lewenfeld, V. (1945). Tests for Visual and Haptical Aptitudes. *American Journal of Psychology*, 58, 100–112.
- Mahiroğlu, A. (1999) Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H., Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- National Development Plan (2002). Learning Styles: Kolb's Theory of Experiential Learning. Trinity College, Dublin. <http://www.reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm> (30.10.2012)
- Nel, C. (2008). Learning Style and Good Language Learners. Carol Griffiths (Ed), *Lessons From Good Language Learners* içinde (s. 49-60). New York: Cambridge.
- Oxford, R. L. (1990). *Missing Link: Evidence from Research on Language Learning Styles and Strategies*. Washington DC: Georgetown University.
- Oxford, R.L. (1993). *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Özgülven, E. (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öztuzcu, D. (1997). *The Role of Learning Style in Learning English as a Second by Turkish University Students*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pasific Western University, USA.
- Pask, G. (1972). A Fresh Look at Cognition and the Individual. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4, 211–216.
- Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Peters A.M. (1977). Language Learning Strategies: Does the Whole Equal the Sum of the Parts?. *Language*, 53, 560–573.
- Reid, J.M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87–111.
- Richardson, A. (1977). Verbalizer-visualizer: A Cognitive Style Dimension. *Journal of Mental Imagery*, 1 (1), 109–126.

- Riding, R., Cheema, I. (1991). Cognitive Styles: An Overview and Integration. *Educational Psychology, 11* (3-4), 193-215.
- Schmeck, R.R. (1981). Improving Learning by Improving Thinking. *Educational Leadership, 38*, 384.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research, Winter*, 411-436.
- Smith, L.H., Renzuli J.S. (1984). Learning Style Preferences: A Practical Approach for Classroom Teachers. *Theory into Practice, 23*, 44-50.
- Soylu, M. Y., Akkoyunlu B. (2002). The Effect of Learning Styles on Achievement in Different Learning Environments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 43-50*.
- Stice, J.E. (1987). Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning. *Engineering Education, 77*, 1-29.
- Stroot, S., Keil, V., Stedman, P., Lohr, L., Faust R., Schincariol-Randall, L., Sullivan A., Czerniak, G., Kucheinski, J., Orel, N., Richter, M. (1998). *Peer Assistance and Review Guidebook, Columbus, OH: Ohio Department of Education*.
- Torrance, E.P., Rockenstein, Z.L. (1988). Styles of Thinking and Creativity. R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* içinde (275-290). New York: Plenum.
- Uğur, B., Akkoyunlu, B., Kurbanoglu S. (2011). Students' Opinions on Blended Learning and Its Implementation in terms of Their Learning Styles. *Education and Information Technology, 16*, 5-25.
- Uluğ, F. (1999). *Okulda Başarı*. (6. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Witkin, H.A., Goodenough, D.R. (1981). *Cognitive Styles: Essences and Origins*, New York: International Universities.
- Witkin, H.A., Lewis, H.G., Hertzman, M., Machover, K., Meisener, P.B., Wapner, S. (1954). *Personality Through Perception*, New York: Harper.