

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

Dr. Öğr. Üyesi Veda YAR YILDIRIM

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, vedayaryildirim@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ergin ERGİNER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, erginerginer@nevsehir.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretime devam eden öğrencilerin İngilizce yazma becerilerindeki başarı düzeylerini ve öğrenme tiplerini belirleyerek, öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplamda 99 öğrencinin 28'i Anadolu Lisesinde, 27'si Anadolu Kız Meslek Lisesinde, 44'ü de Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmektedirler. Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Öğrenme Tipleri Testi", "Önyazma ve Yazma Beceri Testleri" kullanılmıştır. Öğrenme tipi tercihlerinin birbiriyle olan ilişkileri, öğrenme tipleriyle yazma becerileri arasındaki ilişkileri, ön yazma ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Yazma becerisinin diğer değişkenleri yordamasına ilişkin Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler dokunduklarının % 71'ini, gördüklerinin % 68'ini, okuduklarının % 42'si, işittiklerinin de % 28'ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp, hem de dokunduklarının % 70'ini aklında tutmaktadırlar. Öğrencilerin yazma becerileri puan ortalamalarının % 60 civarında kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme tipleriyle (görme, okuma, işitme, dokunma, kombine) önyazma, yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Öğrencilerin öğrenme tipleri diğer araştırmaların da desteklediği gibi dokunsal ağırlıklı olması durumu, uygulamada görev yapan diğer öğretmenlerle paylaşılabilir. Dokunsal öğrenme tipine yönelik ön yazma etkinlikleri hazırlanarak, öğrencilerin yazma becerisindeki başarılarına bakılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Tipi, Önyazma Becerisi, Yazma Becerisi

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

ABSTRACT

The purpose of this study is (1) to determine secondary school students' success levels in English writing and their learning styles and (2) to present whether there is a significant relationship between learning styles and writing skills. The research is a descriptive study which employs relational survey model. Research population includes ninth grade students at Anatolian High School, Anatolian Vocational School for Girls, and Anatolian Teachership High School. A total of 99 students participated in the study (28 students from Anatolian High School, 27 students from Anatolian Vocational School for Girls, and 44 students from Anatolian Teachership High School). "Learning Styles Test" and "Prewriting and Writing Skills Test" were used as data collection tools of the research. Pearson product-moment correlation coefficient was used to test the interrelations among learning style preferences, the relationship between learning style and writing skills, and the relationship between prewriting and writing skills. Regression analysis was performed to predict writing skill on other variables. According to the results of the study, the students remember 71% of what they touch, 68% of what they see, 41% of what they read, and 18% of what they hear. Moreover, students can recall 70% of what they read, hear, see, and touch. It is observed that average scores of students for writing skills is approximately 60%. There is no relationship between the students' learning styles (seeing, reading, hearing, touching, and combined) and prewriting and writing skills. As supported by other studies, the fact that the students' learning styles are predominantly tactile can be shared with other teachers in

* Bu araştırma "Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerileri ile Öğrenme Tipleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tez çalışmasından oluşturulmuştur.

practice. Prewriting activities for tactile learning style can be prepared and the students' success in writing skills can be assessed.

KeyWords: Learning Style, Prewriting Skill, Writing Skill

GİRİŞ

Modern dünyada yabancı dil öğretimi giderek önem kazanan öğretimsel bir süreçtir. Yabancı dil öğretimi sürecinde dil eğitimi ile ilgili kuramlar öğretimde uygulanmaktadır. Günümüzde dil öğretimi dilbilgisi odaklı olmaktan uzaklaşıp dört temel beceriyi temel alan yöntemlerle ele alınmaktadır. Bu dört temel beceri konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileridir.

Yazma becerisi insanın hissettiklerini, düşüncelerini, isteklerini ve yaşantılarını belirli kurallar ışığında sembolik olarak ifade etmek istemesidir ve bir ihtiyaçtır (Özbay, 2006). MEB (2006)'de yazma becerisi “duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıyla aktarılması, anlatılması etkinliği” olarak tanımlanmaktadır. Düşüncelerin yazılı olarak bir araya getirildiği, üzerinde tekrar düşünüldüğü ve yeniden düzenlendiği bir süreçtir (Meyers, 2006). Yazma becerisi öğrenmeyi, düşünmeyi ve yansıtmayı güçlendirmektedir (Khaldieh, 2000).

Yazma becerisinin yeterli düzeyde gerçekleşebilmesi bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişim göstermesine bağlıdır. Johnson'a (2008) göre etkili yazma becerisi etkili okuma becerisine bağlı ve iyi yazar olmak iyi okuyucu olmaya bağlı olduğundan yabancı dil öğretiminde dört dil becerisi de aynı öneme sahip olmalıdır. Ofsted (1999) çocukların yazıları incelendiğinde, yazıların kısa olduğunu, tamamlanmamış olduğunu ve tam olarak ne ifade etmek istediklerinin net olmadığını belirtmektedir (Akt. Akyol, 2006). Yazılı anlatımın istenen düzeye getirilmesi ve yeterli derecede metin ortaya çıkarılabilmesi ancak eğitimle sağlanabilir. Bernstein (2004) yazma becerisinin sık yazarak geliştirilebileceğini savunmuş, benzer şekilde Meyers (2006) de yazmayı yazarak geliştirilebilen bir beceri olarak kabul etmektedir. Yeterli düzeyde bir metin üretebilmek gözlem yapmayı, okumayı, düşünmeyi ve anadili iyi kullanmayı gerektirir. Bu amaçla uygulamada söz bilimsel (retorik) kuralları göz ardı etmemek, kullanmak zorunlu hale gelmektedir (Sallabaş, 2009). Yazma sürecinde ilk olarak konu belirlenmeli ve konuyla ilgili buluş sergilenip, sonrasında buluşlarla ilgili düzenlemeler ve konuyla ilgili seçim yapılmalı, bellekte tutulan önermeler sesli olarak ya da yazılı biçimde ifade edilmelidir (Özünlü, 2001). Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde öğrenciler tarafından en gereksiz aynı zamanda en zor görülen beceridir. Öğretmenler, öğrencilerinin ana dilde yazma becerisini edinmiş olduklarını ve bunu öğrenilen dile transfer edebileceklerini düşünmektedirler. Ancak bu durum çoğunlukla böyle olmamakta, öğrencilerin bu beceride ana dilde de yetersiz oldukları görülmektedir (Swenson, 1997). İkinci dilde yazma üzerine oluşturulan kuramlar daha çok ana dilde yazma üzerine yapılan çalışmalar esas alınarak oluşturulmuştur. Ancak ana dilde yazma ile ikinci dilde yazma arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğu savunulmaktadır (İnal, 2006).

Öğrenciye anadilde ve ikinci dilde yazma becerisi kazandırılırken, tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi bazı kuram ve yaklaşımlardan etkilenilmiştir. Bu kuramlar dışavurumculuk, sosyal yapısalcılık ve bilişsel yaklaşımdır. Dışavurumcular serbest yazmayı savunmakta ve dilbilgisine önem vermezken, sosyal yapılandırmacılar dilin kültür boyutuyla ilgilenmekte ve öğrencide eleştirel düşünmenin gelişmesini önemsemektedirler. Bilişsel yaklaşıma göre ise yazma bir öğrencinin belli becerilere ulaştıktan sonra belirli ilerlemeyi ve gelişmeyi gösterdiği bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2006). Yazma 1980'lerde Flower gibi bilim adamlarınca biliş ile dil arasındaki ilişki gibi görülürken, Urzua (1987) ve Smith (1982) tarafından yaratıcı buluş süreci olarak görülmüştür. Öğrencilerin bireysellikleri ve öğrenmenin

doğası gereği yazma öğretimi de sadece belirli bir kurama bağlı olarak gerçekleştirilemez. Bu sebeple öğretmenler tarafından bütün kuramların kullanıldığı “eklektik” yöntem kullanılmaktadır.

Geçmiş yıllarda yabancı dil öğretiminde yazma becerisi iki farklı temel yöntem olan ürün odaklı yazma ve süreç odaklı yazmaya dayalı öğretilmekteydi (İnal, 2006). Ancak son yıllarda bu iki temel yönteme yaratıcı yazma, işbirlikçi-bireysel yazma ve de tür odaklı yazma yöntemleri de eklenmiştir (Harmer, 2007). Geleneksel yazma yöntemi olarak bilinen ürün odaklı yazmanın türe dayalı yazmayla benzerlikleri vardır. Bu modelde farklı kompozisyon türlerinden örnekler verilerek, öğrencinin o türde yazması istenir. Öğrenciler sadece dilbilgisi yapılarını öğrenmek amacıyla yazarlar. Süreç odaklı yazmada ise yazma bir düşünme becerisi olarak görülmüştür (İnal, 2006). Süreç odaklı yazmada, yazma yaratıcılığın ortaya çıktığı bir eylem olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda yazma etkinliği başlamadan önce plan ve organizasyon, taslak yazma, yazılan kompozisyonu tekrar kontrol etme ve hataları bulup, düzeltme önemli görülen süreçlerdir. Süreç odaklı yazma, yazma öncesi hazırlık, düşünceleri organize etme, taslak oluşturma, yazma, gözden geçirme ve öğretmenin okuyacağı son halini verme gibi süreçleri kapsar (Harmer, 2007; İnal,2006).

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

Bireyler bilgiyi farklı yöntemlerle öğrenirler. Bu farklılıklar; bireyin kim olduğuna, nerede yaşadığına, kendine dair algısına, nelere önem verdiğine, insanların bireyden beklentilerine ve bireyin ne beklediğine vb. pek çok şeye göre değişir. Bilginin nasıl öğrenildiği hakkında iki önemli farklılık vardır. Bunlardan birincisi; bilginin nasıl algılandığı, ikincisi; algılanan bilginin nasıl işlediğidir. Her bireyin gerçekleri algılama şekli farklıdır, zihinlerine yerleştirme yöntemleri farklıdır. Bazı bireyler hissederek, bazıları izleyerek, bazıları düşünerek, bazıları yaparak gerçeklerin farkına varır (McCarthy, 1987; 1990).

Birçok insan öğrenme konusuna farklı şekillerde yaklaşmaktadır. Öğrenme tiplerini tanımlamak (belirlemek) hızlı, verimli ve etkili bir öğrenme ve planlama için gerekli bir özelliktir (Perry, 1994. Akt: Oral, 2003). Öğrenme tipinin tanımlanmasında çeşitli yaklaşımlar vardır. Keefe’ye göre öğrenme tipi, bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı ile ilgilidir (Açıkgöz; 2000). Dunn, öğrenme biçimini, bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak; Kolb ise yaşantısal öğrenme modelinde bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklar (Ülgen, 1995).

Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin öğrenme tipini belirlemek çok önemlidir (Hein ve Budny, 2000). Öğrencilerin öğrenme tipleri belirlenerek ulaşılan bilgiler, uygulamada eğitimcilerin öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlemelerinde ve hangi yöntemlerin kullanılacağı ve geliştirileceği konusunda yardımcı olabilir (Akkoyunlu, 1995). Bireylerin öğrenme tiplerinin belirlenmesi, bireylerin nasıl öğrendikleri ve uygulanacak öğretim tasarımının nasıl olması gerektiğinin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir. Böylece hem öğretmenler kendileri için hem de öğrencileri için öğrenme tiplerini temel alan öğrenme-öğretme ortamları hazırlayabilirler (Babadoğan, 2000).

Öğrenme tiplerini öğrenme tercihlerinden ayıran temel özellik, genellikle öğrenme tiplerinin bellek modellemesi, öğrenme tercihlerinin bireyin öğrenmeye dönük algı ve tutumları ile ölçülmesidir. Öğrenme tipi öğrenme tercihinden daha dirençli, daha uzun sürede gelişen ve değişebilen, öğrenme tercihi ise bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu daha çabuk değişip gelişebilen bir yetidir. Bu bağlamda, öğrenme tipleri ile diğer öğrenme özelliklerine ilişkin ilişkisel taramalar yapmak, öğrenme tercihleri ile diğer öğrenme özellikleri arasında ilişkisel taramalar yapmaya göre daha fazla tercih edilen bir yapıdır ve bu çalışmada da bu yapı tercih edilmiştir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, bir öğrenme etkinliği sonucunda gerçekleşmekte ve öğretim programlarında yerini almaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretime devam eden öğrencilerin İngilizce yazma becerileri düzeylerini ve öğrenme tiplerini belirleyerek, öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasındaki var olabilecek bir ilişkinin kestirisel yorumunu yapabilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Ortaöğretime devam eden öğrencilerin,
 - a) Öğrenme tipleri nasıldır?
 - b) Yazma becerileri nasıldır?
- 2) Ortaöğretime devam eden öğrencilerin öğrenme tipleri ile İngilizce yazma becerileri arasında ilişki nasıl yordanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Zile ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarından Anadolu liseleri 9. sınıfa devam eden öğrencilerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 1. Bir sınav kazanarak başarıyı yakalamış öğrenciler, 2. 9. sınıfın Anadolu liseleri için hazırlık sınıfında ve ortak programın uygulandığı öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmektedir:

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

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

Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplamda 99 öğrencinin

28’i Anadolu Lisesinde, 27’si Anadolu Kız Meslek Lisesinde, 44’ü de Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak ilk olarak Vester tarafından geliştirilen “Öğrenme Tipleri Testi” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Önyazma ve Yazma Beceri Testleri” kullanılmıştır. Önyazma ve Yazma Beceri Testi geliştirilirken aşağıdaki adımlar atılmıştır.

1. Yazma becerisine ilişkin ilgili alan yazın araştırılmıştır.
2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri program ve kaynak olarak kullandıkları materyaller incelenmiştir.
3. Öğrencilerin ilköğretimde İngilizce dersinde kazanmaları gereken yazma becerileri kazanımları incelenmiştir.
4. Programda yer alan yazma hedef ve kazanımları belirlenmiştir.
5. Hazırlanan yazma beceri testi uygulamada bulunan 6 İngilizce öğretmenine gösterilerek eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır.
6. Hazırlanan Önyazma ve Yazma Becerisi Testi için alanında uzman 4 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.
7. Uzman görüşü sonrasında hazırlanan test, 10 öğrenciye ön uygulama yapılarak süre ve testin içeriğini anlayıp anlamadıkları test edilmiştir.

Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir:

Öğrenme Tipleri Testi

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

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

Okuma, işitme belleklerinin sınanması için, birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 sözcük, öğrencinin okuması için 14 punto büyüklüğündeki kitap harfleri kullanılarak, bir A4 kağıdında yer almıştır. Dokunma belleğinin sınanması için, birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 nesne, öğrencinin dokunması için opak bir çantada bulunmuştur.

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

Öğrenme Tipleri Testinin Uygulanışı

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

Öğrencinin öğrenme tipi, okuma, işitme, görme, dokunma ve kombine belleğinin sınanması beş aşamada uygulanmıştır. Okuma belleğinin sınanması için seçilen 10 sözcük, önce öğrenciye 20 saniyelik bir sürede okutulmuş, 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak okuduklarından aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan sözcük sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde okuma bölmesi üzerine işlenmiştir. İşitme belleğinin sınanması için seçilen 10 sözcük, önce öğrenciye 20 saniyelik bir sürede okunmuş, 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak işittiklerinden aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan sözcük sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde işitme bölmesi üzerine işlenmiştir. Görme belleğinin sınanması için seçilen 10 resim, önce öğrenciye 20 saniyelik bir sürede gösterilmiş, 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak gördüklerinden aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan resim sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde görme bölmesi üzerine işlenmiştir. Dokunma belleğinin sınanması için seçilen 10 nesne, önce 20 saniyelik bir sürede öğrenciye bir çantada verilmiş ve nesnelere dokunması istenmiştir. Sonra 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak dokunduklarından aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan nesne sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde dokunma bölmesi üzerine işlenmiştir.

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

Önyazma ve Yazma Becerisi Testi

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

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

Önyazma testi altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerden karışık halde verilen kelimeleri kurallı bir cümle yapmaları istenmiştir. İkinci bölümde, hiçbir imla kuralı

işlenmemiş bir metin üzerinde noktalama, büyük küçük harf, paragraf girişi gibi düzeltmeler yapmaları ve verilen bağlaçlar arasından uygununu seçerek cümleleri bağlamaları istenmiştir. Bunlara ek olarak aynı metne uygun bir başlık yazmaları da istenmiştir. Üçüncü bölümde cümle sırası karıştırılmış bir metni doğru sıraya koymaları ve bu metne uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Dördüncü bölümde başlığı, gelişme ve sonuç cümleleri yazılmış bir metne ana cümle yazmaları istenmiştir. Beşinci bölümde başlığı, ana cümlesi ve sonuç cümlesi yazılmış bir metne gelişme (destekleyici) cümleler yazılması istenmiştir. Altıncı bölümde, başlığı, ana cümlesi ve gelişme cümleleri verilen bir metne sonuç cümlesi yazılması istenmiştir. Kastedilen metinler program gereği paragraf boyutundadır.

Yazma Becerisi testi için bir olayı anlatan resim çizilmiştir. Öğrencilerden resme bakarak kendilerini resimdeki çocuk Mike'ın yerine koymaları ve Mike'ın ağzından olayı yazılı anlatmaları istenmiştir. Bunu yaparken yazacakları paragrafın en az 100 kelimedenden oluşması, yazacakları paragrafta giriş, gelişme ve sonuç kuralına dikkat etmeleri istenmiştir. Giriş bölümünde olay hakkında zaman, yer gibi bilgileri vermeleri, gelişme bölümünde olayı gidişatına uygun anlatmaları ve sonuç bölümünde hikaye hakkında genel bir fikir vermeleri istenmiştir. Bu üç bölümü yazarken öğrencilere kağıt düzenine, paragraf yapısına, kelime ve dil bilgisi yapılarının kullanımına ve imla kurallarının kullanımına dikkat etmeleri ve yukarıdaki uyarılar konusunda resimden önce yönerge verilmiştir.

Önyazma ve Yazma Beceri Testinin Uygulanışı

Hazırlanan test, araştırmacının görev yaptığı okulda araştırmanın çalışma grubunda yer almayan 10 kişilik farklı bir gruba uygulanmıştır. Uygulama esnasında sürenin yetip yetmediği, öğrencilerin soruları anlayıp anlamadıkları konuları test edilmiştir. Önyazma ve yazma beceri testi, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarındaki sınıflarında uygulanmıştır. Hazırlanan testler önceden kodlanmıştır. Anadolu Lisesi A, Öğretmen lisesi Ö ve Anadolu kız meslek lisesi de K olarak kodlanmış, öğrencide şubesi ve sınıf listesindeki sırası dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. Örneğin Anadolu Lisesi A şubesi, listede 1. sırada olan öğrenci AA1 şeklinde test üzerine kodlanmış, öğrencilerin isim yazmaları istenmemiştir. Teste geçmeden önce testin yapılış amacı ve önemi açıklanmış ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Bunda amaç, öğrencilerde oluşacak sınav kaygısını önlemek ve testi ciddiye almalarını sağlamaktır. Birbirlerinden etkilenmemeleri için tekli oturmaları istenmiştir. Test için öğrencilere bir ders saati 40 dakika süre verilmiştir.

Önyazma ve Yazma Beceri Testinin Değerlendirilmesi

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

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

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

Tablo 2. Öğrenme Tipleri Testi Geçerlik ve Güvenirlik Hesapları ($\pi =60$)

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

**p*<.01

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

Verilerin Analizi

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

Öğrenme tipi tercihlerinin birbiriyle olan ilişkileri, öğrenme tipleriyle yazma becerileri arasındaki ilişkileri, ön yazma ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Yazma becerisinin diğer değişkenleri yordamasına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Veriler .05 manidarlık düzeyinde sınanmış, duyarlı verilerde .01 manidarlık düzeyi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu başlık üç bölüm halinde ele alınmaktadır. Birinci bölümde ortaöğretime devam eden öğrencilerin öğrenme tipleri, ikinci bölümde ortaöğretime devam eden öğrencilerin yazma becerileri, üçüncü bölümde ise ortaöğretime devam eden öğrencilerin öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki yer almaktadır.

Öğrencilerin Öğrenme Tipleri

Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri

Ortaöğretime devam eden öğrencilerin okuma, işitme, görme, dokunma, kombine öğrenme tipleri puanları Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanlarının Dağılımı

Puanlar	Öğrenme Tipleri									
	Okuma		İşitme		Görme		Dokunma		Kombine	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
0			7	7.1						
1	2	2	9	9.1						
2	8	8.1	22	22.2					1	1
3	17	17.2	27	27.3					1	1
4	36	36.4	24	24.2	3	3	2	2	3	3
5	24	24.2	6	6.1	13	13.1	11	11.1	8	8.1
6	5	5.1	4	4.0	21	21.2	17	17.2	21	21.2

7	4	4			31	31.3	29	29.3	21	21.2
8	3	3			20	20.2	26	26.3	28	28.3
9					9	9.1	11	11.1	13	13.1
10					2	2	3	3	3	3
Toplam	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100

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

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

Ortaöğretime devam eden öğrencilerin okuma, işitme, görme, dokunma ve kombine öğrenme tipleri puanları arasındaki farklara ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme ve Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanları Arasındaki Farklar

	π	\bar{x}	s	Min.	Max.	x^2	p
Okuma	99	4,20	1,39	1,00	8,00	85,16	.00*
İşitme	99	2,85	1,44	,00	6,00	40,36	.00*
Görme	99	6,87	1,32	4,00	10,00	47,01	.00*
Dokunma	99	7,12	1,33	4,00	10,00	46,73	.00*
Kombine	99	7,08	1,52	2,00	10,00	75,50	.00*

* $p < .05$

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

Okuma öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=85,16$, $p<.05$). Öğrencilerin okuma öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 1, maksimum 8 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında 3, 4 ve 5 puanlarının ağırlıklı alındığı ve puanların % 77,8’ini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre okuma öğrenme tipinin öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 4/10, diğer bir deyişle % 40 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İşitme öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2= 40,36$, $p<.05$). Öğrencilerin işitme öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 0, maksimum 6 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı

dikkate alındığında 2, 3 ve 4 puanlarının ağırlıkla alındığı ve puanların % 73,7'sini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre işitme öğrenme tipinin öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 3/10, diğer bir deyişle % 30 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Görme öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=47,01$, $p<.05$). Öğrencilerin görme öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 4, maksimum 10 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında 6, 7 ve 8 puanlarının ağırlıkla alındığı ve puanların % 72,6'sını oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre görme öğrenme tipinin öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 7/10, diğer bir deyişle % 70 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Dokunma öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=46,73$, $p<.05$). Öğrencilerin dokunma öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 4, maksimum 10 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında 6, 7 ve 8 puanlarının ağırlıkla alındığı ve puanların % 74,8'ini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre dokunma öğrenme tipi öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 7/10, diğer bir deyişle % 70 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kombine öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=75,50$, $p<.05$). Öğrencilerin kombine öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 2, maksimum 10 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında 6, 7, 8 ve 9 puanlarının ağırlıkla alındığı ve puanların % 83,8'ini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre dokunma öğrenme tipi öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 7/10, diğer bir deyişle % 70 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Puanların ortalamaları dikkate alındığında öğrenciler sırasıyla; dokunma ($\bar{x}=7,12$), kombine ($\bar{x}=7,08$), görme ($\bar{x}=6,87$), okuma ($\bar{x}=4,20$) ve işitme ($\bar{x}=2,85$) öğrenme tiplerini tercih ettikleri görülmektedir. Ortalamalar yüzdeler ifade edildiğinde, öğrenciler dokunduklarının % 71'ini, gördüklerinin % 68'ini, okuduklarının % 42'sini, işittiklerinin de % 28'ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp, hem de dokunduklarının % 70'ini aklında tutmaktadırlar.

Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Yazma Becerileri Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerisi Puan Dağılımı

Öğrencilerin önyazma ve yazma becerisi puanları, buna dair değerler Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerisi Puan Dağılımı

Puan	Ön yazma		Yazma Becerisi	
	f	%	f	%
0-9	-	-	1	1
10-19	2	2	-	-
20-29	4	4	5	5
30-39	4	4	5	5
40-49	6	6	26	26,3
50-59	18	18	19	19

60-69	34	34.2	17	17
70-79	21	21	16	16
80-89	6	6	6	6
90-100	4	4	4	4
Toplam	99	100	99	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğrencilerin İngilizce yazma beceri puanları 0-100 arasında 10’luk dilimler kategorilendirilerek verilmektedir. Puanların kategorileri dikkate alındığında ortaöğretime devam eden öğrencilerin önyazma puanlarının 10 ile 100 arasında, yazma puanlarının da 0 ile 100 arasında olduğu görülmektedir. Puanların dağılımına bakıldığında normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin almış oldukları puanların önyazma becerilerinde 50 puana kadar frekansları düşükken, yazma becerilerinde 40 puana kadar frekansları düşük görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi puanlarının 80’den sonra da düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerileri Arasındaki Farklar

Öğrencilerin yazma becerilerinden almış oldukları puanların anlamlı olup olmadığını anlamak üzere puanların x^2 değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlere ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerileri Arasındaki Farklar

Yazma	π	\bar{x}	s	Min.	Max.	x^2	p
Önyazma	99	62.26	16.59	11.00	96.00	44.57	.49
Yazma	99	57.14	17.33	.00	98.00	42.91	.71

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

Önyazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermemektedir ($x^2=44.57$, $p>.05$). Öğrencilerin önyazma beceri puanları minimum 11, maksimum 96 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında 50-59, 60-69, 70-79 arası puanlarının ağırlıkla alındığı ve puanların % 73,2’ ini oluşturduğu görülmektedir.

Yazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermemektedir ($x^2=42.91$, $p>.05$). Öğrencilerin yazma beceri puanları minimum 00, maksimum 98 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında 40-49, 50-59, 60-69, 70-79 puanlarının ağırlıkla alındığı ve puanların % 76.3’ ünü oluşturduğu görülmektedir.

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

En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanı ve Yazma Becerisi

Öğrencilerin en geniş ve en dar öğrenme alanlarına ilişkin veriler Tablo 7’de verilmektedir:

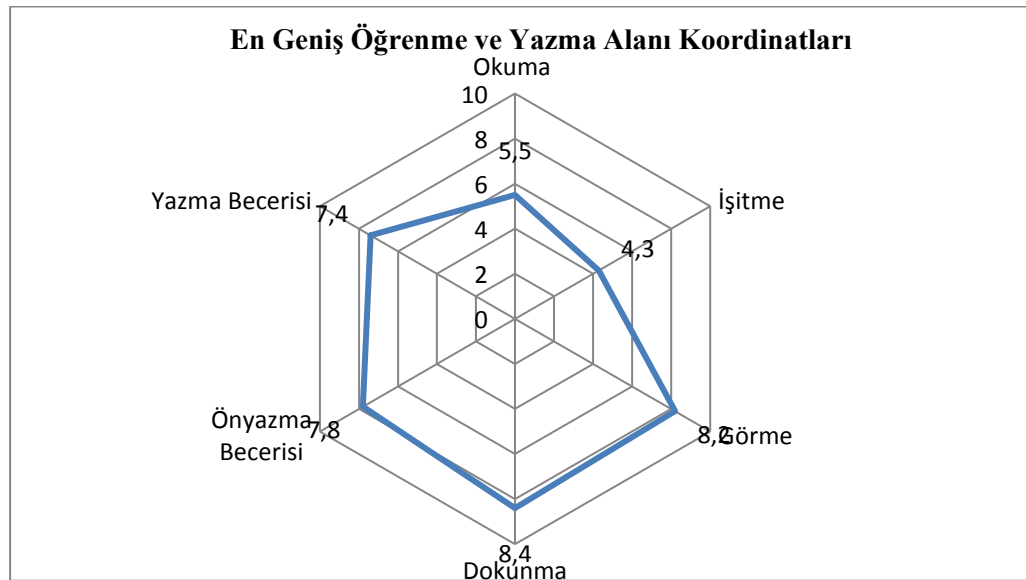
Tablo 7. Öğrencilerin En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanları

	Okuma	İşitme	Görme	Dokunma	Kombine	Önyazma	Yazma
\bar{x}	4.19	2.86	6.87	7.12	7.08	6.22	5.71
s	1.39	1.44	1.32	1.33	1.52	1.65	1.73
$\bar{x} + 1s$	5.58	4.30	8.20	8.45	8.60	7.88	7.44
$\bar{x} - 1s$	2.79	1.42	5.55	5.78	5.55	4.56	4.00

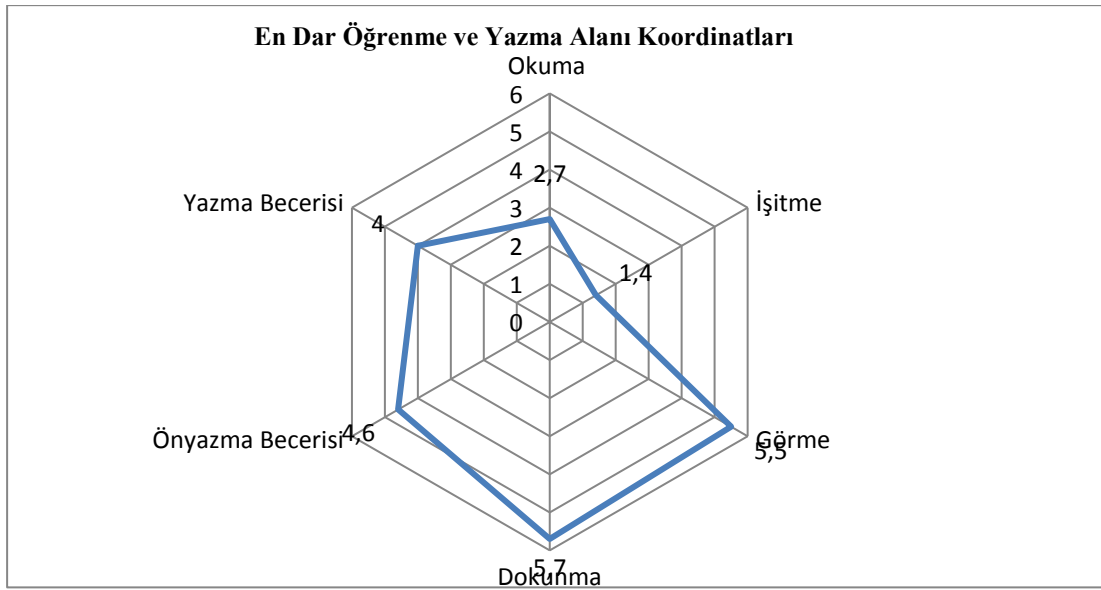
Tüm öğrencilerin öğrenme tipleri puanlarına göre hesaplanan ortalama değerler ve standart sapmalar incelendiğinde, öğrencilerin en yüksek ortalamalarının dokunma ($\bar{x}=7.12$) ve en düşük ortalamalarının işitme puanlarında ($\bar{x}=2.86$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görme öğrenme tipi puanları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

Öğrencilerin önyazma becerileri ortalamalarının alabileceği en yüksek değeri kestirebilmek için 1 standart sapma eklendiğinde en yüksek değerin ($\bar{x}= 7.88$) ve en düşük değerin ($\bar{x}= 4.56$) olduğu, yazma becerileri ortalamalarının alabileceği en yüksek değerin ($\bar{x}= 7,44$) en düşük değerin ($\bar{x}= 4.00$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin önyazma ve yazma becerisinin geliştirilme ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Aşağıda Şekil 1 ve Şekil 2’de öğrencilerin en geniş ve en dar öğrenme alanları ve yazma becerilerine göre koordinatları verilmektedir:



Şekil 1. Öğrencilerin En Geniş Öğrenme Alanları ve Yazma Becerilerine Göre Koordinatları



Şekil 2. Öğrencilerin En Dar Öğrenme Alanları ve Yazma Becerilerine Göre Koordinatları

Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiye dair değerler Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	30.86	11.41	-	2.70	.008	-	-
Okuma	0.02	1.10	.002	.017	.98	.002	.001
İşitme	1.57	1.05	.13	1.48	.14	.15	.12
Görme	-1.07	1.19	-.08	-.90	.37	-.09	-.07
Dokunma	-2.03	1.18	-.15	-1.71	.09	-.17	-.14
Kombine	1.24	1.08	.11	1.15	.25	.11	.09
Önyazma	.55	.09	.53	6.17	.00	.54	.51
R= 0.60		R ² = .36					
F _(6, 92) = 8.81		p= .000					

Yazma becerisinin öğrenme tipleri, önyazma ve İngilizce başarıları değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin analiz sonuçları (Tablo 8) düşük düzeyde anlamlı ilişki vermektedir (R= 0.60, R²= .36, p <.00). Öğrenme tipleri, önyazma becerisi toplam varyansın % 36’sını açıklamaktadır.

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

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

Yazma = 30.85 + 1.57 İşitme Öğrenme Tipi + 1.24 Kombine Öğrenme Tipi 0.55 Önyazma + 0.02 Okuma Öğrenme Tipi - Öğrenme Tipi İşitme - 1.08 Okuma Öğrenme Tipi- -2.03 Dokunma Öğrenme Tipi

Öğrencilerin öğrenme tipleri ve İngilizce önyazma, yazma, arasındaki ilişkinin düzeyi Tablo 9’da verilmektedir:

Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ve İngilizce Önyazma, Yazma Arasındaki İlişkinin Düzeyi

		Okuma	İşitme	Görme	Dokunma	Kombine	Önyazma
İşitme	<i>r</i>	.150					
	<i>p</i>	.140					
Görme	<i>r</i>	.293**	.189				
	<i>p</i>	.003	.061				
Dokunma	<i>r</i>	.190	.215*	.233*			
	<i>p</i>	.060	.032	.020			
Kombine	<i>r</i>	.266**	.210*	.293**	.367**		
	<i>p</i>	.008	.037	.003	.000		
Önyazma	<i>r</i>	-.041	.163	-.058	.061	.185	
	<i>p</i>	.684	.106	.566	.550	.066	
Yazma	<i>r</i>	-.026	.192	-.092	-.074	.155	.570**
	<i>p</i>	.802	.058	.363	.464	.126	.000

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

Tablo 9’da öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki verilmektedir. Öğrencilerin öğrenme tipleri ve yazma becerileri arasındaki ilişkiler (Tablo 9) incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

Öğrencilerin önyazma becerileri ile yazma becerileri ($r = .57$, $p < .01$) arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin önyazma becerileri ile yazma becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .32$) % 32’ini, diğer bir deyişle varyansın % 32 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin önyazma becerileri arttığında yazma becerilerinin de artması, yazma becerileri arttığında önyazma becerilerinin de artması beklenmektedir. Bu durum beklenen bir durumdur. Bu bulguya dayalı olarak ortaöğretimde İngilizce yazma becerisinin gelişmesinin önyazma becerilerinin gelişmesine bağlı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

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

TARTIŞMA

Mevcut araştırmada puanların ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin sırasıyla; dokunma, kombine, görme, okuma ve işitme öğrenme tiplerini tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları Ültanır ve Ültanır (2002)’in İlköğretim öğrencilerinin daha çok görsel, en az işitsel özellikler taşıdığı” bulgusunu büyük ölçüde desteklemektedir. Ayrıca, Bedir (2007) ‘in, araştırmasında katılan deneklerin daha çok dokunsal ve görsel öğrenme eğilimi gösterdikleri bulgusu da araştırmayı desteklemektedir. Araştırmayı, Erginer’in (2002), öğrenme tipleri envanterinin geliştirilmesine yönelik model araştırmasında ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ile tercihleri

arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tiplerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen değişmeyi bulmayı amaçladığı araştırma bulguları desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre “Öğrenciler bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih etmektedirler”. Aynı çalışmada Erginer’in (2002) öğrencilerin okuma ve işitme belleklerininse oldukça düşük olduğu bulgusu mevcut çalışmayı desteklemektedir. Tabanlıoğlu’nun (2003), çalışmasında “öğrencilerin asıl öğrenme tiplerinin işitsel öğrenme ve bireysel öğrenme olduğu, en çok zihinsel öğrenme stratejisinin tercih edildiği” bulgusu mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Bu çalışmayı Gürge’nin (2010) araştırma bulgusu desteklemektedir. Gürge’nin (2010) çalışmasının bulgularına göre öğrenciler okuduklarının % 43’ünü, işittiklerinin % 32’sini, gördüklerinin % 59’unu, dokunduklarının % 58’ini, hem okuyup, hem işitip hem görüp ve hem de dokunduklarının % 67’sini akılda tutmaktadır.

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

Araştırma göstermektedir ki, öğrenciler dokunduklarını ve yaptıklarını daha iyi öğrenmekte ve tercih etmektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır: Özsoy, Yağdıran ve Öztürk’ün (2004) onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme tipleri ve geometrik düşünme düzeyleri adlı çalışmalarında elde edilen verilere göre öğrencilerin genelde ayırtıran ve özümseyen öğrenme tipine sahip oldukları görülmektedir. Şeyihoğlu’nun (2010) sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: baskın öğrenme tipleri çalışmasının sonucunda Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme tiplerinin değiştiren olduğu ortaya çıkmıştır. Oral (2003) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” başlıklı Türkçe-matematik ve mesleki alanlardaki öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun (%43.1) ayırtıran öğrenme tipini benimsedikleri saptanmıştır.

Reid’in (1987) çalışmasının sonucuna göre Asya kültüründen gelen öğrenciler, özellikle Koreliler, görsel öğrenme tipini tercih ederken, İspanyol kökenli olanlar ise çoğunlukla işitsel öğrenme tipini benimsemektedirler. Japon öğrencilerin işitsel olmadıklarını, Çinli öğrencilerin ise daha çok dokunsal-devinimsel öğrenme tipini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre doğruya gidildikçe insanların daha çok dokunsal oldukları görülmektedir ki mevcut çalışmayı desteklemektedir.

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

Önyazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanlar anlamlı farklar göstermemektedir. Öğrencilerin önyazma beceri puanları minimum 11, maksimum 96 arasında

değişmektedir. Yazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanlar anlamlı farklar göstermemektedir. Öğrencilerin yazma beceri puanları minimum 00, maksimum 98 arasında değişmektedir. Puanların dağılımına bakıldığında normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin önyazma becerisi puan ortalamalarının, yazma becerisi puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin önyazmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Her iki beceri türünün ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin ön yazma ve yazma becerileri 100 üzerinde ortalama 60 puanla orta derecede başarılı oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Yücel, Akar ve Batur(2005) tarafından yapılan konuşma ve yazma hedeflerinin algılanan önemi ve öğrencilerin bu hedefleri kazanma düzeyleri isimli çalışmalarında, yazma becerileri ile ilgili hedeflerin yeterli ölçüde kazanılmadığını saptamışlardır. Çakır'ın (2010), "yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?" isimli çalışmasında, öğrencilerin yazma becerisi konusunda neler düşündüklerini, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak, öğrencilere etkili yazma becerilerinin nasıl kazandırılacağı konusunda önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma derslerinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öner'in (2000) araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve öğrenciler önyazma çalışmalarının önemini ve bir yazım aşaması sürecinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Erginer ve Yar (2013) tarafından yapılan Türk çocuklarının İngilizce yazma becerilerine yükledikleri anlamlar isimli çalışmada, yazma becerileri kavram örüntüsünün anlamlı ağlar oluşturmadığı söylenebilir.

Mevcut araştırma ve yukarıda sözü geçen diğer araştırma sonuçları göstermektedir ki, öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeleri sorunludur. Bu durumun nedenlerine Wang ve Wen (2002)'in araştırma sonucu ışık tutabilir: Yabancı dil öğrenen öğrencilerin anadilde ve yabancı dilde kompozisyonlarını nasıl oluşturduklarını ve anadilin ikinci dildeki yeterlilikten ve yazma ödevlerinden nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Buna göre öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazarken yazdıkları metnin düzenlemesini her iki dilde de yaptıkları görülmüştür. Ancak fikir üretme, düşüncelerini organize etme ve yazma sürecinde daha çok anadilde düşündükleri, kompozisyonu değerlendirme (kontrol) aşamasında ise ikinci dilde düşündükleri belirlenmiştir.

Akay'ın (2005) araştırmasında, oluşturma yaklaşımına dayalı sosyal etkileşim modelinin öğrencilere İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Deneme (2008) yabancı dilde yazma becerisinde özetleme tekniğinin öğretiminin başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları özet yazma tekniğinin öğretiminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ay'ın (2006), yabancı dil öğretiminde ortak günce kullanımına dair çalışmasında, öğrencilerin günce yazmaktan hoşlandıkları ve yazma becerilerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu görülmüştür. Kızıldağ (2002) tarafından yapılan "Yabancı Dil Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Rubric Kullanımı" konulu araştırmada rubric kullanımının öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Erkan (2004), elektronik posta yolu ile uluslararası mektuplaşmanın öğrencilerin özyeterkinliklerini, yazma becerisine ve yazma dersine karşı tutumlarını geliştirip geliştiremeyeceğini ve öğrencilerin İngilizce yazma becerisine katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen veriler sonucunda uluslararası yazışmanın, öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazmaya ve yazma derslerine karşı tutumlarını geliştirdiği ortaya çıkmış, ancak öğrencilerin yazma becerisine herhangi bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Telçeker (2007), eğitim dili İngilizce olan ve yazıya süreç olarak bakan yaklaşımın kullanıldığı orta düzey öncesi öğrencilerin bulunduğu bir kompozisyon sınıfında öğrencilerin yazılarını yeniden yazma becerileri üzerine

odaklanmakla birlikte öğretmenin sözlü ve yazılı geri dönütünün de etkisini araştırmıştır. Sözlü ve yazılı geri dönütler sonrasında birden fazla müsvedde yazmanın kompozisyonun bütününe gelişmesini sağladığı görülmüştür. Erice'nin (2008), elektronik portfolyonun İngilizce dil becerileri orta düzey seviyesinde olan öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmada, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testlerden edinilen verilere dayanarak, elektronik portfolyo grubundaki öğrencilerin dosya olarak portfolyo tutan öğrencilerden yazma becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Yazma becerisinin öğrenme tipleri, önyazma ve İngilizce başarıları değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin analiz sonuçları düşük düzeyde anlamlı ilişki vermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yazma üzerindeki görece önem sırası; önyazma, işitme öğrenme tipi, karma öğrenme tipi, okuma öğrenme tipi, görme öğrenme tipi ve dokunma öğrenme tipidir.

Öğrencilerin önyazma becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir. Karim (2010), anadil ve yabancı dil kullanımının yazma öncesi tartışma aktivitelerinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin anadilde yapılan tartışma aktivitelerine kıyasla, yabancı dilde yapılan yazma öncesi tartışma aktivitelerinden sonra daha iyi deneme yazıları yazdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenme tipleriyle (görme, okuma, işitme, dokunma, kombine) önyazma, yazma arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bu bulguya dayalı olarak ortaöğretime devam eden öğrencilerin öğrenme tiplerinin İngilizce önyazma, yazma üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca benzer olarak Genç'in (2015) araştırmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde bağımsız öğrenme düzeyleri ile öğrenme tipleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme tipleriyle yazma becerileri arasında anlamlı ilişki çıkmaması İngilizce öğrenmede öğrenme tiplerinin önemini düşürmemektedir. Nitekim Güven (2007) tarafından öğrenme tiplerine dayalı etkinlikler hazırlanarak, deney grubunda uygulanmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, öğretmen merkezli, ders kitabına odaklı, monoton sınıf ortamında yapılan İngilizce eğitiminde dinleme becerilerinin gelişiminin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrenme tiplerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hem erişileri hem derse yönelik tutumları, hem de öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, öğrenme tiplerine dayalı etkinliklerin kullanılması, öğrenme tiplerine dayalı etkinlikler için materyal geliştirme ve öğrencilerin zayıf olan öğrenme tiplerini geliştirme yolları üzerine araştırmalar yapılması önerilmiştir. Araştırmanın sonucunun aksine öğrenme tiplerinin etkili olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Öğrenme tiplerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilere sokak ağzı öğretiminde deneysel öğretimin kullanıldığı çalışmada öğrenme stilleri ile öğrenme arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (Biabani ve Izadpanah, 2018). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerden yazma derslerinde harmanlanmış öğrenme ortamında dışadönük olan öğrencilerin içedönük olanlara göre daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür (Mofrad, 2017). Başka bir araştırmada derin motivasyonu daha yüksek olan ve dengeli öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin yazmada daha fazla gelişim gösterdikleri hipotezi doğrulanmıştır (Garcia ve Gonzalez, 2012). Maghsoudi ve Saeedi (2013) yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğrenme stillerinin öğrencilerin yazma becerilerinde önemli bir fark yarattığından bahsetmişlerdir. Benzer şekilde,

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

ÖNERİLER

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

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akay, C.(2005), *Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 105-109.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ay, S. (2006) Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Günce Kullanımı. *Dil Dergisi*, 134, 55-68.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 147, 61-63.
- Bedir, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Öğrenme Stili Profilinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bernstein, M. (2004). Do weblogs improve writing? <http://markbernstein.org/Jan0401.html>
Erişim tarihi: 17.02.2010.
- Biabani, M. ve Izadpanah, S. (2018). Relationship between gender and learning of American slang by Iranian EFL students: A study following Kolb's learning styles model. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 6(1), 134-142.
- Çakır, İ. (2010).Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 28, 165-176.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erginer, E. ve Yar, V. (2013). The meanings attributed to writing skills in English by Turkish children: A concept map study. *Education*. 133(3), 369-407.
- Erginer, E. (2002). *Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erice, D. (2008). *Elektronik Portfolyo Kullanımının Abant İzzet Baysal Üniversitesi Hazırlık Programı Yabancı Dil Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, D. Y. (2004). *İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Elektronik Posta Yolu ile Uluslararası Mektuplaşmanın Etkinliği: Türk Üniversite Hazırlık Öğrencileri İçin Bir Perspektif*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Felder, R.M. ve Henriques. E.R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*. 28(1), 21-31.
- Garcia, M. A. A. ve Gonzalez, D. G. (2012). Analysis of factors that influence the learning of a foreign language writing. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 148-162.
- Genç, G. (2015). Bağımsız yabancı dil öğrenme, öğrenme stilleri ve bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(1).
- Gürgen, L. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Tipi ile İçinde Bulunduğu Sınıfın Öğrenme Tipinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Harmer, J. (2007). *The Practise Of English Language Teaching* (4th Ed.). China: Longman.
- Hein, T.L. ve Budny, D.D. (2000). *Styles and Types in Science and Engineering Education. Paper Presented International Conference on Engineering and Computer Education*. Sao Paulo, Brazil.
- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2(2), 181-203.
- Johnson, K.(2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching* (2. Ed).Harlow: PearsonLongman.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karim, H. A. (2010). *The Use Of L1 And L2 in Prewriting Discussions in EFL Writing and Students ' Attitudes Towards L1 and L2 Use in Prewriting Discussions*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Khaldieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*. 33(5), 522-534. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01996.x>
- Kızıldağ, A. (2002). *The Use of to Develop Essay-Writing Skills of EFL Learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lawrence, G.(1993) *People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*, 3rd Edition.Gainesville, FL: Center For Applications of Psychological Type.
- Maghsoudi, M. ve Saeedi, S. (2013). Can EFL learners' learning styles impact their performance on writing skill under direct and indirect corrective feedbacks? *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching and Literature*, 13(2), 155-186.
- Mccarthy, B. (1987). *The 4 Mat System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*, Excel, Inc., Barrington.
- MEB (2007). *Öğretim Programı*. www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 04.04.2010.

- MEB.(2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.,7.,8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Meyers, A. (2006). *Composing with Confidence*. New York: Pearson.
- Mofrad, E. Z. (2017). Enhancing EFL learners' writing capability in a blended learning environment: The effects of learning styles. *International Journal of English Language and Translation studies*, 5(3), 201-209.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(3), 418-435.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz -Okulda/İşyerinde/Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Etkinlikleri ve Kuramsal Temelleri*. Ankara: Pegem A.
- Öner, G. (2000). *İngilizce Yazım Dersindeki Etkinliklere Yönelik Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü.
- Özsoy, N., Yağdıran, E. ve Öztürk, G.(2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16,50-63.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.
- Reid, J.M. (1987). The Learning Style Preferences Of ESL Students. *TESOL Quartetly*. 21 (1), 87-111.
- Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. 181, 94-106.
- Smith, C. B. (2000). *Writing Instruction: Current Practises in the Classroom*. Clearing house on reading English and communication Bloomington. (ERIC Identifier: ED446338)
- Stice,J.E. (1987). Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning. *Engineering Education*.77, 29 (1-296).
- Swenson, B. E. (1997).*Recycle, Reformulate, Reevaluate: The Three R's For Writing in the Classroom*. Annual Meeting of the Central States Conference on Foreign Language.
- Şeyihoğlu, Ş. (2010). Sanat Eğitiminde Bireysel Farklılıkların Kaynağı: Baskın Öğrenme Stilleri. *Milli Eğitim*. 186, 56-71.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The Relationship Between Learning Styles and Language Learning Strategies of Pre-intermediate EAP Students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.ODTÜ, Ankara.
- Telçeker, H. (2007). *The Effect of Written and Oral Feedback on Pre-intermediate Student Revisions in a Process Oriented EFL Writing Class*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Urzua, C. (1987). "You Stopped Too Soon" Second Language Children Composing and Revising. *Tesol Quarterly*. 21(2), 279-304.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ültanır, G. ve Ültanır, E. (2002). "İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarda Öğrenme Tipleri", *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 38-56.
- Wang, W. ve Wen, Q. (2002). L1 Use in the L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese Efl Writer. *Journal Of Second Language Writing*. 11(3), 225-246.
- Yücel, C., Akar, C. ve Batur, Z. (2005). Konuşma ve Yazma Hedeflerinin Algılanan Önemi ve Öğrencilerin Bu Hedefleri Kazanma Düzeyleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 41, 113-132.