

## Bilişsel Stiller İle Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki: 8. Sınıf Fransızca Örneği

**Mehtap Çakan**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 14100 Bolu

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamaktır. Katılımcılar 89' u erkek, 166'sı kız, toplam 258 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilişsel stilleri Grup Saklı Figürler Testi (Grup Embedded Figures Test) ile saptanmıştır. Öğrencilerin Fransızca başarıları ise Louisiana State Department of Education tarafından kullanılan Fransızca Yeterlik Testi (French Proficiency Test) ile saptanmıştır. Standart olan bu test öğrencilerin dört dil becerisini ölçmek üzere okuma, dinleme, konuşma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin konuşma ve yazma testleri hariç diğer alt bölümlerdeki ve toplamdaki Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde alana bağlı ve alandan bağımsız öğrencilerin okuma ve dinleme başarıları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında hiç bir alt testte kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil, bilişsel stil, akademik başarı

*Relationship between Second Language Proficiency and Cognitive Styles:  
Example of 8th Grade French*

**ABSTRACT:** This study aims to seek possible relationship between French proficiency as a second language and cognitive style. Study consists of 258 eight grade students; 89 were boys and 166 were girls. Cognitive style was assessed by Group Embedded Figures Test. French achievement was assessed by the French Proficiency Test which is employed by Louisiana State Department of Education and is a standard test. The proficiency test consists of four sections; reading, listening, speaking and writing. Significant correlations were obtained among cognitive style scores and reading and listening scores. Moreover, field dependent and field independent students performed significantly different on the reading and listening sections of the test. The field independent students outperformed their field dependent counterparts. In terms of gender differences, boys and girls performed the same on all four sections of the French test.

**Key Words:** Second language, cognitive style, academic achievement

### 1. GİRİŞ

Öğrencilerin akademik başarılarını hangi faktörlerin etkilediğini anlamak amacıyla eğitimle ilişkili pek çok değişken incelenmiş ve bu değişkenler çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu değişkenlerden birisi de bilişsel stillerdir. Bilişsel stiller son yıllarda öğrenciler arasındaki çeşitli alanlardaki akademik başarı farklılıklarını açıklamak amacıyla kullanılan ve bu konuda kendisine yönelik yüksek beklentiler olan önemli bir etkidir. Bilişsel stiller öğrenci başarılarını daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin hangi bilişsel stillere sahip olduğunu bilmek ve bu alandaki araştırma sonuçlarından yararlanmak hem program geliştirmecilere hem de uygulayıcılara daha etkili öğretim programları hazırlanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin, materyallerinin, değerlendirme yöntemlerinin (Çakan, 2002, Çakan, 2000) seçilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında yol gösterici olacaktır.

Bilişsel stil bireylerin bilgiyi alma, organize etme, kullanma ve saklamada tercih ettiği yöntemleri ifade etmek amacıyla kullanılan bir kavramdır (Wapner ve Demick, 1991; Witkin ve ark., 1977). Harrison & Rainer (1992) ise bilişsel stili bireylerin bilgiyi toplamada, analiz

etmede, değerlendirmede ve yorumlamada kullandığı yol olarak açıklamıştır. Witkin ve Goodenough (1981), bireyleri bilişsel stilleri bakımından Alana bağlı (field-dependent) ve alandan bağımsız (field-independent) olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Bireyler bilgiyi alırken o bilgi parçasını onu çevreleyen diğer bilgilerden, öğelerden ya da bütünden ayırt ederek algılayabiliyorlarsa bu bireyler alandan bağımsız bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu durumda, bireyler daha analitik olmakta ve problemlere daha analitik yaklaşma eğilimi göstermektedirler. Alana bağlı bireyler ise problemlere daha genel yaklaşmakta, bilgiyi daha genel ve bütüncül bir anlayışla algılamaktadırlar. Dolayısıyla parçaları ayırt etmeden öte genel resmi, fikri yakalamakta daha başarılı olmaktadır. Bilgi parçalarını onu çevreleyen diğer bilgi ve öğelerden ayırt etmede daha az başarılıdırlar. Ayrıca alana bağlı bireyler sosyal içerikli bilgileri hatırlamada (örneğin, konuşma-sohbet ve insan ilişkileri) alandan bağımsız bireylerden daha iyi olma eğilimindedirler (Witkin ve Goodenough, 1981; Witkin, ve ark., 1971). Bilişsel stillerin eğitimin hem teorik hem de uygulamalı alanlarında önemli etkilerinin olması bu yapıya olan ilginin artmasına temel nedendir (Sternberg ve Grigorenko, 1997). Bilişsel stiller bireylerin farklı konu alanlarındaki akademik başarılarını etkileyen önemli yapılardan biri olarak görülmektedir (Murphy, Casey ve Young, 1997; Dwyer ve Moore, 1995; Çakan, 2002).

Dwyer ve Moore (1995) 179 üniversite öğrencisinin bilişsel stillerinin onların farklı derslerdeki akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, farklı derslerde alandan bağımsız öğrencilerin alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Çalışmada bilişsel stillerin bireylerin akademik başarıları ile yakından ilişkili bir yapı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada Murphy, Casey ve Young (1997) 63 Kanadalı üniversite öğrencisinin bilişsel stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve teknoloji dersi dışındaki derslerde her iki grubun benzer başarı gösterdiğini, ancak teknoloji dersinde alandan bağımsız öğrencilerin alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Yabancı dil öğrenme ya da yabancı dil başarısı bilişsel stillerle ilgili çalışmalara konu olan önemli alanlardan birisidir. Zeka etkili ikinci dil öğreniminde belirleyici ana etken olarak kabul edilmediği için araştırmacılar etkili olabilecek diğer faktörlerin neler olabileceğini araştırma yoluna gitmişlerdir (Jamieson, 1992). Alana bağlı/ alandan bağımsız bilişsel stiller araştırmacıların dikkatini çeken bu faktörlerden birisidir. Alana bağlı/ alandan bağımsız bilişsel stiller diğer bilişsel stillere kıyasla ikinci dil öğrenimi alanında daha fazla dikkat çekmiş ve kabul görmüştür (Jamieson, 1992).

Jamieson (1992) Amerika'da yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin İngilizce dil başarıları ile iki tür bilişsel stiller testi (Alana bağlı/ alandan bağımsız ve reflection/impulsivity ) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin TOEFL'dan (Test of English as a Foreign Language) aldıkları puanlar ile bilişsel stil puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu teste ait tüm alt bölümler ile bilişsel stil puanları arasındaki ilişki ( $r = .37$  ve  $.45$  aralığında) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi, alana bağlı/ alandan bağımsız bilişsel stilin dil başarısını açıklamada diğer bilişsel stil puanlarından daha önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Araştırmada alana bağlı/ alandan bağımsız bilişsel stilin yabancı dil başarısını anlamada önemli olduğu vurgulanmıştır.

Tinajero ve Paramo (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma orta okula devam etmekte olan 408 İspanyol öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilişsel stilleri ile yabancı dil (İngilizce), matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve İspanyolca derslerindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada bilişsel stillerin öğrencilerin genel başarılarındaki değişkenliği açıklamada anlamlı bir değişken olduğu saptanmıştır. Çalışmada, alandan bağımsız öğrencilerin sözkonusu tüm derslerde alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca İspanyolca'da alandan bağımsız erkek öğrencilerin alana bağlı erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Fakat her iki gruptaki kız öğrenciler İspanyolca'da benzer başarı göstermişlerdir. Bununla beraber, alandan bağımsız kız öğrenciler İngilizce'de alana bağlı kız öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Fakat İngilizce'de erkek

öğrenciler arasında fark bulunmamıştır. Genel başarı dikkate alındığında alandan bağımsız öğrencilerin alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışmada Elliott (1995), alana bağlı/ alandan bağımsız bilişsel stilin yabancı dil öğrenmedeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya İspanyolca'yı ikinci dil olarak öğrenen 43 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere bilişsel stil testi ve telaffuz başarılarını ölçen bir öntest-sontest uygulanmıştır. Bilişsel stil puanları ile ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (  $r=.23$ ). Ancak bilişsel stil puanları ile son-test puanları arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır.

Benzer bir çalışmada Padilla (1996) İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin yabancı dil başarıları ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada öğretimin hemen arkasından verilen son-test sonuçları alana bağlı öğrencilerin alandan bağımsız öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermiştir. Fakat son test öğretimin arkasından belli bir süre geçtikten sonra verildiğinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç ön bilgilerin ertelenmiş son testte ki grup farkının azalmasına neden olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Diğer bir çalışmada, Agrell (1997) tarafından iki ayrı bilişsel stil testi puanları (Canadian Tests of Cognitive Skill ve Cognitive Style Analysis ) ile değişik alanlardaki akademik başarı puanları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya Kanada' da liseye devam etmekte olan 205 öğrenci katılmıştır. Bu iki bilişsel stil test puanları ve cinsiyetin başarıya etkisini anlamak amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Kız öğrenciler başta Fransızca olmak üzere tüm alanlarda erkeklerden daha başarılı görülmüşlerdir. Öğrencilerin bilişsel stilleriyle Fransızca ve İngilizce başarıları arasında anlamlı bir etkileşim etkisi görülmüştür. Genel/imgesel öğrenciler Fransızca ve İngilizce de daha başarılı olurken Genel/sözel öğrenciler matematik ve coğrafyada daha başarılı olmuşlardır.

Genel olarak özetlendiğinde görülmektedir ki bilişsel stillerin yabancı dil başarısına olan etkisine dair çalışmalar farklı sonuçlar vermekte ve ortak bir karara varılmamış gözükmektedir. Alana bağımlı/alandan bağımsız bilişsel stillerin yabancı dil başarısıyla ilişkisi olduğu hipotezi ne red ne de kabul edilebilmiştir. Bilişsel stillerin yabancı dil başarısını nasıl etkilediği henüz net olarak bilinmemektedir (Hoffman, 1997; Padilla, 1996; Kyriacou, Benmansour ve Low, 1996; Jamieson, 1992). Bu ilişkinin varlığının ya da yokluğunun kabul edilebilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır (Ehrman, Leaver, ve Oxford, 2003; Hoffman, 1997; Padilla, 1996; Jamieson, 1992; Elliott, 1995). Diğer bir sorunda bu araştırmalarda yabancı dil başarısını ölçmek amacıyla kullanılan testlerin psikometrik özelliklerinin belirtilmemiş olmasıdır. Dolayısıyla bu testlerin geçerliği, güvenilirliği ve dolayısıyla içeriği yeterince bilinmemektedir. Ayrıca sonuçların farklı öğretim seviyelerinde, örneğin ilköğretim, okuyan öğrencilere uygulanabilirliği de açık değildir. Bu sonuçların genellenebilirliğini şüpheli bir duruma sokmaktadır.

Bu çalışmada 8. sınıf öğrenciler dikkate alındığında yabancı dil başarısı ile alana-bağımlı/alandan bağımsız bilişsel stiller arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı irdelenecektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır;

1. Öğrencilerin Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında ilişki var mıdır?
2. Alandan bağımsız ve alana bağlı öğrencilerin Fransızca başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kız ve erkek öğrencilerin Fransızca başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Fransızca Yeterlik Testi (French Proficiency Test) uygulanan 258 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar Louisiana Eyaleti'nde devlet okullarında okuyan ve Fransızca'yı yabancı dil olarak alan öğrencilerden seçilmiştir. Katılımcıların 89'u erkek ve 166'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 3'ü cinsiyet bilgisini doldurmamıştır. Öğrencilere öncelikle bilişsel stil testi (Grup Saklı Figürler Testi) araştırmacı tarafından uygulanmış daha sonra öğrencilere Fransızca başarılarını tespit için standart Fransızca Yeterlik Testi yabancı dil öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

### 2.2. Ölçme Araçları

#### *Grup Saklı Figürler Testi (Group Embedded Figures Test)*

Öğrencilerin bilişsel stillerini saptamak için Witkin, Oltman, Raskin, ve Karp (1971) tarafından geliştirilen Grup Saklı Figürler Testi (Group Embedded Figures Test-GEFT) uygulanmıştır. Grup Saklı Figürler Testi 3 bölümden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. Birinci bölüm pratik amaçlı verilmekte ve 7 maddeden oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümlerin her biri ise 9 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin 2. ve 3. bölümlerde doğru yaptıkları madde toplamları onların bilişsel stil puanını vermektedir. Puan aralığı 0-18 dir. Witkin, ve ark. (1971) alana bağlı ve alandan bağımsız öğrencileri saptamaya yönelik belli bir puan aralığı vermemiştir. Fakat kabul gören ve sıkça uygulanan bir kural Cureton' un %27 kuralıdır (1957). Buna göre bilişsel stil puanları dikkate alındığında grubun üst %27 si alandan bağımsız ve alt %27 si alana bağlı öğrenciler olarak saptanmaktadır. Bu çalışmada da bu kural uygulanmıştır.

#### *Fransızca Yeterlik Testi (French Proficiency Exam)*

Öğrencilerin Fransızca yabancı dil başarılarını saptamak amacıyla Louisiana Eyaleti Eğitim Bakanlığı (Louisiana Department of Education) tarafından 8. sınıf öğrencilerine Fransızca dersi performanslarını saptamak amacıyla kullanılan ve standart bir test olan French Proficiency Exam uygulanmıştır. Bu test öğrencilere her öğretim yılında uygulanmakta ve öğrencilerin yabancı dil başarıları izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Sonuçlar doğrultusunda öğretim programlarında ve öğretime yönelik diğer öğelerde düzeltme ve geliştirmelere gidilmektedir. Bu test öğrencilerin dört farklı dil becerisini ölçmektedir: dinleme, okuma, yazma ve konuşma. Dinleme ve okuma becerileri çoktan seçmeli maddelerle yoklanmaktadır (Sines & Tashakkori, 1998; Tashakkori ve Sines, 1997). İçerik olarak her bir alt test aynı konu ve becerilere yönelik hazırlanmaktadır ve öğrencilerin Fransızca dersi öğretim programıyla paralellik göstermektedir. Dinleme testi 35 ve okuma testi ise 25 maddeden oluşmaktadır. Okuma, dinleme ve yazma testleri yabancı dil öğretmenleri tarafından 3 gün süreyle uygulanmaktadır. Konuşma testi için ise her öğrenci ortalama 5 dakika sözlü sınav edilmektedir. Yazma testinde ise öğrencilere saptanan konularla ilgili kompozisyonlar yazdırılmaktadır. Okuma ve dinleme testleri bilgisayarla, konuşma ve yazma testi ise öğretmenler tarafından daha önce belirlenen puan anahtarına dayalı olarak puanlanmaktadır. Bu testlere ait güvenilirlik hesaplanmış ve testlerin tatmin edici düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır (Sines & Tashakkori, 1997). Testlerin iç tutarlılığı orta derece ile yüksek derece arasında değişmektedir. Dinleme testi için iç tutarlılık katsayısı .25 ve .50 arasında saptanmıştır (Sines & Tashakkori, 1997).

## 3. BULGULAR

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçmeden önce, öğrencilerin Fransızca Yeterlik Testinin her bir alt bölümünden ve toplamından aldıkları puanlar ve bilişsel stil puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri alana bağlı ve alandan bağımsız öğrenciler ve tüm katılımcılar için Tablo 1 de verilmiştir. Tabloya bakıldığında özellikle alandan bağımsız ve alana bağlı öğrencilerin bilişsel stil puanları arasındaki fark görülmektedir. Bu öğrencilerin Fransızca testi alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlarda verilmektedir. Fark dinleme ve okuma

testlerinde daha fazla görülmektedir. Farkların anlamlı olup olmadığı ileriki bölümlerde test edilmiştir.

Birinci araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla öğrencilerin Fransızca testindeki her bir alt beceriden aldıkları puanlar, testin toplamından aldıkları puanlar ve bilişsel stil puanları arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısıyla incelenmiştir (Tablo 2). Bilişsel stil puanlarıyla toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .25$ ,  $p = .00$ ). Alt bölümlere bakıldığında öğrencilerin dinleme ve okuma becerileri ile bilişsel stil puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $P < .01$ ). Bilişsel stil puanları ile konuşma ve yazma becerileri arasında ki ilişki düşük ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bilişsel stil puanları yükseldikçe yani öğrenciler daha alandan bağımsız oldukça, okuma ve dinleme alanlarındaki başarıları artış göstermektedir.

**Tablo 1.**

Alana Bağlı, Alandan Bağımsız Öğrenciler ve Tüm Katılımcıların Fransızca Yeterlik Testi ve Bilişsel Stil Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölümler	Alandan Bağımsız			Alana Bağlı			Toplam		
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
GEFT	74	16,41	1,30	61	3,34	1,89	236	10,58	5,26
Dinleme	74	20,07	5,41	61	16,48	4,07	258	18,47	5,48
Okuma	72	14,08	3,88	60	11,03	3,65	250	12,62	3,84
Konuşma	74	20,62	4,13	61	20,43	4,60	258	20,13	5,09
Yazma	74	14,28	2,96	61	13,74	2,83	258	14,10	3,07
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>69,29</b>	<b>12,80</b>	<b>60</b>	<b>61,80</b>	<b>11,55</b>	<b>250</b>	<b>65,78</b>	<b>13,36</b>

**Tablo 2.**

Öğrencilerin Fransızca Yeterlik Testine Ait Dört Alt Boyuttaki ve Toplamdaki Puanları ile Bilişsel Stilleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	GEFT	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma	Toplam
GEFT	1.00					
Dinleme	.282**	1.00				
Okuma	.304**	.651**	1.00			
Konuşma	.034	.402**	.389**	1.00		
Yazma	.111	.362**	.336**	.684**	1.00	
<b>Toplam</b>	<b>.254**</b>	<b>.817**</b>	<b>.760**</b>	<b>.805**</b>	<b>.732*</b>	<b>1.00</b>

\*\*  $p < .01$

İkinci araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla öğrencilerin Fransızca testi dört alt boyutta (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) puanları, testin toplamından elde edilen puanlar ve öğrencilerin bilişsel stil puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Tablo 3 ANOVA sonuçlarını vermektedir.

**Tablo 3.**

Alana Bağlı ve Alandan Bağımsız Öğrencilerin Fransızca Testi Dört Alt Boyutu ve Toplam Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	F	p
Dinleme	Gruplar arası	431,46	1	18,34	,000**
	Hata	3129,88	133		
Okuma	Gruplar arası	304,45	1	21,38	,000**
	Hata	1851,43	130		
Konuşma	Gruplar arası	1,277	1	,07	,795
	Hata	2514,32	133		
Yazma	Gruplar arası	9,971	1	1,19	,278
	Hata	1118,84	133		
Toplam	Gruplar arası	1836,82	1	12,24	,001**
	Hata	19506,48	130		

\*\* p < .01

Tablodan da anlaşıldığı üzere alana bağlı ve alandan bağımsız öğrencilerin dinleme, okuma ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu bulgu bir önceki korelasyon analizi sonuçlarıyla desteklenmiştir. Alandan bağımsız öğrenciler her iki beceri grubunda da alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır ( $\bar{X}$  = 20,07 ve 16,48 dinleme, 14,08 ve 11,03 okuma testi için). Yazma ve konuşma becerilerinde her iki bilişsel stil grubu benzer düzeyde başarı göstermişlerdir. Bu sonuçta bir önceki korelasyon analizince desteklenmiştir. Öğrencilerin bu iki beceri alanındaki başarıları bilişsel stillerinden bağımsız gözükmemektedir.

Üçüncü araştırma sorusu için kız ve erkek öğrencilerin Fransızca başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4.**

Kız ve Erkek Öğrencilerin Fransızca Dersi Dört Alt Boyutu ve Toplam Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	F	p
Dinleme	Gruplar arası	12,109	1	,402	,527
	Hata	7716,25	256		
Okuma	Gruplar arası	24,06	1	1,631	,203
	Hata	3656,84	248		
Konuşma	Gruplar arası	,91	1	,035	,852
	Hata	6662,61	256		
Yazma	Gruplar arası	31,62	1	3,382	,067
	Hata	2393,33	256		
Toplam	Gruplar arası	35,48	1	,198	,657
	Hata	44439,42	248		

Burada örneklemin tümü analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçlarından da görüldüğü gibi hiç bir alt boyutta ve toplamda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler benzer başarılarla sahiptirler. Öğrencilerin Fransızca testindeki başarıları cinsiyetlerinden bağımsız gözükmemektedir.

## 5. SONUÇ VE YORUM

Öğrencilerin bilişsel stilleri ile Fransızca başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişki bilişsel stil puanları ile dinleme, okuma puanları ve genel başarı arasındadır. Genel başarıya dinleme ve okumanın katkı getirdiğini düşünebiliriz. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri bilişsel stillerinden bağımsız gözükmektedir bu durum okuma ve dinleme için geçerli değildir. Bu sonuç önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Jamieson, 1992; Elliott,1995). Bilişsel stil puanlarının konuşma ve yazma puanları ile anlamlı ilişkisinin olmayışı, yalnızca belli becerilerle ilişkili olması önceki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Önceki araştırmalar yabancı dil başarısı ve bilişsel stiller arasındaki ilişkinin söz konusu beceriye göre değişebileceğini desteklemekteydi (Tinajero & Paramo, 1998; Padilla,1996).

Beklendiği üzere alandan bağımlı ve alandan bağımsız öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinde aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Alandan bağımsız öğrenciler alandan bağımlı öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Bu bulgu önceki araştırmalarla tutarlıdır. Önceki araştırmalar da benzer şekilde yabancı dil sözkonusu olduğunda alandan bağımsız öğrencilerin alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olma eğiliminde olduğunu desteklemiştir (Tinajero & Paramo, 1997; Tinajero and Paramo, 1998). Farkın diğer iki alt testte çıkmaması yine literatürle tutarlılık göstermektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi farkın ortaya çıkması söz konusu dil becerisine bağlı olabilmektedir (Tinajero & Paramo, 1998; Padilla,1996).

Diğer bir bulgu ise kız ve erkek öğrencilerin tüm beceri alanlarında ve toplamda benzer düzeylerde başarı gösterdiğiidir. Yabancı dil başarısı cinsiyetten bağımsız gözükmektedir. Bulgular önceki çalışmalarla paralellik göstermemektedir ( Brantmeier, 2003; Bügel ve Buunk, 1996, Chavez, 2001). Fakat yabancı dil testlerinde cinsiyet farkının çıkmasındaki önemli gerekçelerden biriside özellikle okuma becerisi için seçilen konuların erkek ya da kızların ilgi duyduğu konular olmasıdır (Brantmeier, 2001, Hyde ve Linn, 1988). Seçilen içerik her iki cinsiyet içinde nötr olduğunda farkın çıkmaması beklenen bir durumdur. Bu nedenle çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında farkın çıkmamasındaki önemli bir neden içeriğin herhangi bir cinsiyete diğerinden daha yakın olmaması olarak düşünülmektedir. Ayrıca cinsiyet farkının çıkmaması bir anlamda kullanılan testlerin herhangi bir cinsiyete karşı duyarlı olmadığını göstermesi açısından da eğitimsel açıdan istenen bir durumdur. Sonuçlar ışığında ileriki araştırmalarda aşağıdaki önerilerin dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir:

- İleriki araştırmalarda bilişsel stiller ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişki araştırılırken, özel dil becerileri dikkate alınarak incelenmelidir. Çünkü araştırmalar göstermektedir ki ilişki söz konusu özel dil becerisine göre değişmekte, var ya da yok çıkabilmektedir.

- Alana bağımlı ve alandan bağımsız öğrenciler arasında okuma ve dinleme becerilerinde ortaya çıkan farkın genellenebilir olup olmadığını test etmek için benzer çalışmalar farklı ortamlar ve öğrenci grupları için tekrarlanabilir. Bu durum yazma ve konuşmada yok görünen farkın genellenebilirliği içinde sözkonusudur.

- Araştırma sonucu göstermektedir ki dil başarısını ölçen sınav durumları hazırlanırken özellikle içerik seçimine (okuma parçalarında vb.) dikkat edildiği takdirde ve psikometrik özellikleri yeterli olan testler kullanıldığında dil başarısında sözkonusu cinsiyet farkı önlenmektedir.

## KAYNAKÇA

Bügel, K. & Buunk, B. P. (1996). Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interests and Prior Knowledge. *The Modern Language*, 80, 15-31.

- Brantmeier, C. (2001). Second Language Reading Research on Passage Context and Gender: Challenges for The Intermediate-Level Curriculum. *Foreign Language Annals*, 34 (4), 325-333.
- Brantmeier, C. (2003). Beyond Linguistic Knowledge: Individual Differences in Second Language Reading. *Foreign Language Annals*, 36 (1) 33-43.
- Chavez, M. (2001). *Gender in the Language Classroom*. McGraw Hill, New York.
- Cureton, E. E. (1957). The Upper and Lower Twenty-Seven Percent Rule. *Psychometrica*, 22, 293-296.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel Stil ile Zeka Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İrdelenmesi ve Taşıdıkları Önem. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 86-95.
- Cakan, M. (2000). *Interaction between cognitive styles and assessment approaches*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Dwyer, F. M., & Moore, D. M. (1995). Effect of Color Coding and Test Type (Visual/Verbal) on Students Identified as Possessing Different Field Dependence Levels. (ERIC Document No. ED 380 078)
- Ehrman, M. E, Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31, 313-330.  
<http://www.elsevier.com/locate/system>.
- Elliott, A. R. (1995). Field Independence/Dependence, Hemispheric Specialization, and Attitude in Relation to Pronunciation Accuracy in Spanish as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 79, 357-371.
- Hyde, J. & Linn, M. (1988). Gender Differences in Verbal Activity: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Hoffman, S. Q. (1997). Field Dependence/ Independence in Second Language Acquisition and Implications for Educators and Instructional Designers. *Foreign Language Annals*, 30, 222-234.
- Jamieson, J. (1992). The Cognitive Styles of Reflection / Impulsivity and Field Independence /Dependence and ESL Success. *The Modern Language Journal*, 76, 491-501.
- Kyriacou, C., Benmansour, N., & Low, G. (1996). Pupil Learning Styles and Foreign Language Learning. *Language Learning Journal*, 13, 22-24.
- Murphy, H. J., Casey, B. & Young, J. D. (1997). Field Dependence/Independence and Under-Graduates' Academic Performance in an Information Management Program. *College Student Journal*, 31 (1), 45-50.
- Murphy, H. J., Casey, B., Day, D. A., & Young, J. D. (1997). Scores on the Group Embedded Figures Test by Undergraduates in Information Management. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 1135-1138.
- Padilla, F. O. I. (1996). The Effects of Formal Instruction and Field Dependence on the Acquisition of the Spanish Prepositions Por and Para ( Doctoral Dissertation, Georgetown University, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 57 (11A), 4720.
- Sines, M. C., & Tashakkori, A. (1997). French as a Second Language:1997 Listening Comprehension Testing Eighth Grade (Executive Rep.). Louisiana Department of Education, Foreign Language Section.
- Sines, M. C., & Tashakkori, A. (1998). French as a Second Language 1998: Listening Comprehension Testing Eighth Grade (State Level Rep.). Louisiana Department of Education, Foreign Language Section, Division of Student Standards and Assessment.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are Cognitive Styles Still in Style? *American Psychologist*, 52, 700-712.
- Tashakkori, A., & Sines, M. C. (1997). French as a Second Language: 1997 Proficiency/Credit Exam: Listening/Reading Task; Items, Activities, and Objectives. Louisiana Department of Education: The Office of Foreign Languages.
- Tinajero, C., & Paramo, M. F. (1998). Field Dependence-Independence Cognitive Style and Academic Achievement: A Review of Research and Theory. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 227-251.
- Tinajero, C., & Paramo, M. F. (1997). Field Dependence-Independence and Academic Achievement: A Re-Examination of Their Relationship. *British Journal of*

- Educational Psychology*, 67 (2), 199-212.
- Wapner, S., & Demick, J. (Eds.). (1991). *Field Dependence-Independence: Cognitive Style Across the Life Span*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive Styles: Essence and Origins*. New York: International Universities Press.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *The Group Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.