



SDU International Journal of Educational Studies

Students' Opinions on the Activities Based on Learning Styles in English Foreign Language Reading Classes

Özgül Balcı, Ali Murat Sünbül
Necmettin Erbakan University

To cite this article:

Balcı, Ö. & Sünbül, A. M. (2015). Students' opinions on the activities based on learning styles in English foreign language reading classes. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-19.

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

İngilizce Okuma Derslerinde Öğrenme Stilllerine Dayalı Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşleri

Students' Opinions on the Activities Based on Learning Styles in English Foreign Language Reading Classes

Özgül Balcı*, Ali Murat Sünbül
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 akademik yılı güz döneminde üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde toplam 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 12 öğrenci ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Öğrencilerin sekiz haftalık okuma dersleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve süreci “memnun edici, başarılı, farklı, verimli, zevkli, yararlı” şeklinde niteledikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, Okuduğunu anlama becerisi, İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı

Abstract

This study investigated the effects of activities based on learning styles of students on their reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in English Foreign Language Classes in terms of student opinions. A qualitative case study was used in this research. The study was conducted on freshmen in fall semester of 2012-2013 academic year. A total of 39 students participated in the study. Individual interviews were conducted by 12 students by using standardized open-ended interview form to receive opinions of the students about the learning style-based reading comprehension activities. Qualitative data were analyzed by using descriptive analysis. The results indicated that students had positive opinions about the activities and they described the process as “satisfactory, prospering, different, efficient, enjoyable and useful”. It can be concluded that activities based on students' learning styles enhanced reading comprehension skills and English self-efficacy perceptions.

Key words: Learning styles, Learning style-based activities, Reading comprehension skill, English self-efficacy perception

GİRİŞ

Küreselleşen günümüz dünyasında eğitime verilen önemin artmasıyla paralel olarak yabancı dil eğitimi de son derece önem kazanmıştır. Ülkemizde de yabancı dil eğitimine verilen önem ve bu eğitimin niteliğinin artırılması yönündeki çabalar gün geçtikçe artmaktadır. Öyle ki Türkiye’de

*İletişim: Özgül Balcı, Necmettin Erbakan Üniversitesi, obalcı@konya.edu.tr

kaliteli bir yabancı dil eğitimi, Avrupa Birliğine uyum sürecinde nitelikli insan gücü yetiştirmenin vazgeçilmez ön koşullarından biridir (Gömleksiz, 2002). Yabancı dil eğitimi, ülkemiz eğitim sisteminde önem teşkil etmesine rağmen halen üzerinde sıkça tartışılan ve eğitim sistemimizin çözüme kavuşması gereken noktalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde dil eğitimi konusunda süregelen ve hala çözüme kavuşturulamayan bu problemler yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Aktaş, 2004; Bülbül, 2009; Gömleksiz & Elaldı, 2011).

Bireysel özelliklerinin dikkate alınmayışı, yabancı dil eğitiminde istenilen düzeye ulaşamamanın nedenleri arasında gösterilmektedir (Gömleksiz & Sertdemir Düşmez, 2005). Bireysel farklılıkların ikinci/yabancı dil öğrenme sürecindeki önemli rolü araştırmacılar tarafından (Oxford & Ehrman, 1992; Rossi-Le, 1995; Skehan, 1989) açıkça ifade edilmesine rağmen, dil eğitiminde süregelen sıkıntıların günümüzde halen devam etmesi göz önünde bulundurulduğunda dil eğitimi kapsamında üzerinde halen çalışılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Bireysel farklılıkların dil öğrenimindeki katkısının en güçlü savunucularından Skehan (1989), bireysel farklılıkların dil öğrenimi alanında ihmal edilmesinden dolayı diğer disiplinlerin aksine dil öğrenimi kapsamında bu konuda sağlam bir anlayışın oluşmadığını ve dil öğrenme çalışmalarına yeterli ölçüde dâhil edilemediğini ifade etmektedir.

Okuma becerisinin, ikinci/yabancı dil öğrenenler için dil gelişimine genel olarak katkı sağlayan bir beceri olarak kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Grabe'e (2009) göre okuma becerisi, öğrencilerin genel olarak İngilizce yeterliklerini üst düzey akademik hedeflerine ulaşabilecekleri bir noktaya taşımalarını kolaylaştıran az sayıdaki yollardan biridir. Eğitimciler, yükseköğretim sürecinde en önemli problemlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkan okuma becerisinin öğretimi ile ilgili öğrenci gereksinimlerini karşılamak için okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde etkili yöntemler bulma arayışı içerisindeyler (Dreyer & Nel, 2003). Son yıllarda üzerinde önemle durulan bireysel farklılıkların dikkate alınması, yabancı dil sınıflarında okuma becerisinin geliştirilmesi süreci açısından da son derece önem teşkil etmektedir (Ay, 2008).

Öğrenme stilleri, dil öğrenme sürecinde öğrenme-öğretme sürecini önemli ölçüde etkileyen temel bireysel farklılıklardan bir tanesi olarak düşünülmektedir (Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Skehan, 1989). Özellikle algısal öğrenme stilleri dil öğreniminde ihmal edilen, ancak oldukça önemli bir unsurdur (Rossi-Le, 1995). Öğrenme stilinin kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünü olduğunu belirten Cornet (1983), öğrenme stilini bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç boyutta sınıflandırmaktadır. Dunn (1983), öğrenme stilini "her bireyde önemli ölçüde farklılık gösteren, bireyin bilgi ya da becerilere odaklanma, alma ve saklamak için tercih ettiği yol" olarak tanımlamaktadır. Ona göre öğrenme stili; çevresel, duyuşsal, sosyolojik, fiziksel ve psikolojik unsurların birleşiminden oluşmaktadır. Bu unsurlar bireyin bilgi ve becerileri alma, depolama ve kullanmalarını sağlamaktadır. Dil öğrenme stilleri ise "kişinin dil öğrenimine karşı genel yaklaşımları" olarak tanımlanmaktadır (Cohen, 2003). Algısal tercihler, kişilik tipleri, belirsizlik düzeyi ve biyolojik farklılıklar, araştırmacıların dil öğrenim süreci ile alakalı gördükleri ve bu süreçte faydalı buldukları öğrenme stili boyutlarından bazılarıdır (Psaltou-Joycey ve Kantaridou, 2011). Ehrman vd.'e (2003) göre öğrencilere tercih ettikleri öğrenme stillerinde öğrenme fırsatı verildiğinde nispeten rahat ve stressiz bir öğrenme biçimiyle öğrenme sürecine başlamalarına ve dolayısıyla mümkün olduğunca çok öğrenmelerine olanak sağlanmış olur.

Ülkemizde yabancı dil eğitiminde yaşanan problemlerin bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alan kaynaklı olabileceği göz ardı edilmemelidir. Yabancı dil eğitiminde istenilen nitelikte bir eğitim verilmesi ve eğitim programlarında istenilen amaca ulaşılması için bilişsel alanın yanı sıra tutum, güdülenme ve öz-yeterlik gibi duyuşsal alana ait özelliklerin programlarda ve sınıf içi uygulamalarda dikkate alınması son derece önemlidir (Hancı Yanar & Bümen, 2012). Öz-yeterlik, "bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, kendisine olan inancı" olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve akademik etkinlikleri başarmaya yönelik öz-yeterlik algıları, öğrenme-öğretme sürecinde onların amaçlarını, motivasyon düzeylerini ve başarılarını önemli ölçüde belirlemektedir (Bandura, 1993). Öz-yeterlik algısının, öz-yönetimli yaşam boyu devam eden bir

öğrenme sürecinin oluşturulmasındaki büyük rolü (Bandura, 1995) dikkate alındığında genelde yabancı dil, özelde okuma ve diğer dil becerilerinin öğretiminde dikkate alınması gereken bir bireysel özellik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak alana özgü bir kavram olan öz-yeterlik algısı, bilişsel ve duyuşsal diğer unsurlara göre dil öğretimi alanında araştırmacıların ilgisini çok fazla çekmemiş olması nedeniyle ikinci/yabancı dil eğitimindeki etkisi kesin olarak belirlenememiştir (Jabbarifar, 2011; Woodrow, 2011).

Ülkemiz eğitim çevresinde düşünce olarak bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli eğitim anlayışı kabul edilmiş olsa da, pratikte yıllardır süregelen geleneksel uygulamalardan uzaklaşılma açısından hala sıkıntılar yaşandığı söylenebilir. Derse katılımın çok az olduğu, öğrencilerin sözlü öğretimin egemen olması nedeniyle öğretilenlerin çok azını hatırladığı geleneksel dil öğretim sınıflarında öğretimin değişikliğe ihtiyacı olduğu düşünülmektedir (Kinsella, 1995). Bu nedenle bireysel farklılıkların yabancı dil öğrenme sürecinde dikkate alınması ile ilgili somut örneklerle ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda bu araştırma, okuma derslerinde öğreneni merkeze alarak ve öğrencilerin derse katılımlarını ve öz-yeterlik algılarını artırarak öğrenme çabalarının desteklenebileceği ve öğrenciler için süreci kolaylaştırabilecek yeni seçenekler sunması açısından önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bu genel amacına bağlı olarak “öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanma söz konusudur. Bu çalışmada uygulama sürecindeki öğrencilerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanıldığı ve tek bir analiz birimi bütüncül olarak ele alındığından durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemek için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada öğretim, veri toplama ve kodlama sürecinin araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmesi bir sınırlılık olarak düşünülmüştür. Bu nedenle “görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için” (Yıldırım & Şimşek, 2008) standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımının kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın uygulaması, 2012-2013 eğitim – öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 1A sınıfında öğrenim gören ve Ortak Zorunlu Yabancı Dil (İngilizce) dersini almakla yükümlü toplam 39 (32 kadın 7 erkek) öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden bir katılımcı onay belgesi alınmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde farklı öğrenme stillerine ve İngilizceye yönelik farklı düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları dikkate alınmıştır. Öncelikle öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen verilere göre öğrencilerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiştir. Sonrasında İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ile elde edilen verilere göre bu öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanları hesaplanmıştır. Görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stili baskın öğrenciler içerisinde en yüksek ve en düşük öz-yeterliğe sahip ikiye öğrenci belirlenmiş ve toplam 12 öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla araştırma öncesinde “İngilizce Özgeçmiş Formu” araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanmıştır. Buna göre çalışma grubu 32

kadın ve 7 erkek olmak üzere toplam 39 öğrenciden (yaş=18,49 ± 0,64) oluşmaktadır. Öğrencilerin İngilizce seviyelerini etkileyebilecek özelliklerinin birbirlerine benzer olduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun (32 öğrenci) İngilizce seviyelerini A2 olarak, az bir kısmının ise A1 olarak (7 öğrenci) belirttiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri: Öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Dağhan ve Akkoyunlu (2011) tarafından dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye adapte edilmiştir. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirliğini yeniden belirlemek amacıyla envanter araştırmacı tarafından çalışma grubuna benzer nitelikte toplam 341 öğrenciye uygulanmıştır. Envanterin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları şöyledir; Görsel Öğrenme Stili alt boyutu, 0.71, İşitsel Öğrenme Stili alt boyutu, 0.77, Kinestetik Öğrenme Stili alt boyutu, 0.76, envanterin tamamının Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.86 olarak bulunmuştur.

İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği: Öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çalışma grubu ile benzer özellikte toplam 343 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları şöyledir; Okuma alt boyutu, 0.88; Yazma alt boyutu, 0.87; Dinleme alt boyutu, 0.91; Konuşma alt boyutu, 0.86; Ölçeğin tamamının Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.96 olarak bulunmuştur.

İngilizce Özgeçmiş Formu: Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun birinci kısmında öğrencilerin kişisel bilgilerini, ikinci kısmında öğrencilerin araştırma süreci açısından önemli olduğu düşünülen İngilizce düzeylerini etkileyebilecek bilgileri elde etmek amaçlanmıştır. Üçüncü kısımda ise Council of Europe (2011) tarafından yayımlanan Avrupa Dil Portfolyosu'nun bölümlerinden biri olan Avrupa Dil Pasaportu kapsamında bulunan Öz-değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu öz-değerlendirme formunda öğrenenden kendi İngilizce seviyesini A1,A2 (Başlangıç Düzeyi), B1,B2 (Orta Düzey) ve C1,C2 (İleri Düzey) olarak belirtmesi istenmektedir.

Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu: Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda deneme formu hazırlanmış ve pilot uygulama yapılan gruptan 5 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra tekrar uzman görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu aşağıda verilen dört temel soru ve bu sorular altında ayrıntıya yönelik sonda sorulardan oluşmaktadır.

1. Gerçekleştirilen okuma etkinlikleri ile ilgili genel olarak düşüncelerin nelerdir?
2. Dersin işlenişi ve derste yapılan okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında düşüncelerin nelerdir?
3. Gerçekleştirilen etkinlikler İngilizce öğrenmeye ilişkin kendine olan inancını nasıl etkiledi?
4. Gerçekleştirilen etkinliklerin başarısına etkisi konusunda düşüncelerin nelerdir?

Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla bazı stratejiler kullanılmıştır. İnandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla öğrencilerle mümkün olduğunca uzun süreli etkileşimde bulunma yoluna gidilmiş, farklı özelliklere sahip katılımcılar belirlenmeye çalışılmış ve nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin sağlanması için doğrudan alıntılara sıkça başvurularak ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Tutarlılığın ve teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla da görüşme

formunun oluşturulmasından sonuçların raporlaştırılmasına kadar bütün süreçlerde uzman görüşleri alınmıştır.

Görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, görüşme yapılan öğrencilerden izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin her biri, öğrencilerin sorulara vermiş olduğu yanıtların uzunluğuna göre 8 ile 15 dakika arasında sürmüştür.

Uygulama Aşamaları

Metinlerin seçimi: Haftada üç ders saati olmak üzere toplam sekiz haftalık süre için okuma etkinlikleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Her hafta bir okuma metni işlenecek şekilde toplam sekiz okuma metni belirlenmiştir. Nuttall (2000) ve Villanueva de Debat'ın (2006) görüşlerinden faydalanılarak metinlerin seçiminde zorluk düzeyi, sözdizimsel yapı, uzunluk, öğrenci yaş ve ilgisi gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca seçilen metinlerin zorluk derecelerini belirlemek amacıyla çevrim içi ulaşılabilen (Text Content Analysis Tool) Metin Analiz Programı ("UsingEnglish," 2013) kullanılarak okunabilirlik analizleri (readability analysis) yapılmıştır. Metinler mümkün olduğunca kolaydan zora doğru sıralanmıştır.

Etkinliklerin Geliştirilmesi: Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Buna göre 24 öğrencinin görsel, 11 öğrencinin kinestetik/dokunsal ve 4 öğrencinin de işitsel öğrenme stili puanlarının en yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin, öğrenme stili ölçeğinin her bir alt boyutundan aldıkları puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, çoğu öğrencinin farklı öğrenme stil puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri dikkate alınarak üç öğrenme stiline de hitap edebilecek okuma etkinlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca alan yazında (Cornet, 1983; Felder & Henriques, 1995; Kinsella, 1995; Kroonenberg, 1995; Oxford, 2001; Oxford & Lavine, 1992; Peacock, 2001 Rossi-Le, 1995) öğrencilerin kendilerini bireysel öğrenme tercihlerinin ötesinde diğer stillere yönelik olarak da geliştirmelerinin önemi vurgulanmakta ve dengeli bir şekilde bütün öğrenme stillerine hitap edebilen öğretim etkinliklerinin tavsiye edildiği görülmektedir. Alan yazında (Oxford & Lavine, 1992; Reid, 1995) kinestetik ve dokunsal öğrenme stillerinin birleştirilerek 'haptik' olarak adlandırılması ve bu iki stile sahip öğrenciler için aynı etkinlikler tavsiye edildiğinden (Oxford, 2001), ders planları hazırlanırken kinestetik ve dokunsal öğrenciler için etkinlikler ortak olarak geliştirilmiştir.

Etkinlikler geliştirilirken alan yazında (Boydak, 2007; Kroonenberg, 1995; Oxford, 2001; Peacock, 2001; Rossi-Le, 1995; Stebbins, 1995) algısal stillere yönelik tavsiye edilen önerilerden ve etkinlik örneklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında bazı etkinlikler araştırmacı tarafından özel olarak araştırma için tasarlanmıştır. Son olarak hazırlanan okuma programının kapsam geçerliğinin sağlanması için İngilizce eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda etkinliklere son şekli verilmiştir.

Ders Planlarının Hazırlanması: Görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak adlandırılan algısal öğrenme stilleri temel alınarak, üç stile hitap eden etkinlikler planlanmış ve her hafta işlenecek okuma dersleri için ders planları ayrıntılı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında Jensen'in (2001) ders planı hazırlama ile ilgili açıklamaları ve bölüm sonunda verilen ders planı örneklerinden yararlanılmıştır. Jensen'in önerileri doğrultusunda bu çalışmada okuma öncesi aşamaya geçilmeden önce kısa bir ısınma (warm-up) etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Okuma Derslerinin İşlenmesi: Öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Dersler haftada üç saat olmak üzere toplam sekiz hafta devam etmiştir. Stebbins (1995) grup etkinliklerinin İngilizce seviyesi yüksek olmayan gruplarda öğrencilere rahat bir ortam sağlaması, öğretmene öğrencileri daha yakından gözleme fırsatı vermesi, sınıf içi konuşma yoluyla dil ediniminin sağlanması ve işbirliğini

artırması bakımından faydalı olabileceğini açıklamaktadır. Araştırma süresince grup çalışmasının, öğrencilerin derse katılımlarını ve sözel iletişimlerini artıracak düşünülendiğinden grup kullanımının uygun olacağına karar verilmiş ve altı-yedi kişilik gruplar oluşturulmuştur. Alan yazın incelendiğinde günümüzde okuma dersi etkinliklerinin genellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada düzenlenmesinin tavsiye edildiği görülmektedir (Demirel, 2010; Grabe & Stoller, 2001; Villanueva de Debat, 2006). Bu çalışmada da benzer şekilde dersler aşağıda belirtilen kısa bir ısınma bölümünden sonra üç aşama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle yürütülmüştür:

Isınma (Warm-up): Bu aşamada öğrencilerin dikkatini çekme, derse katılımlarını teşvik etme, öğrencileri motive etme ve metnin genel temasına odaklanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle sınıf tartışması sağlamak, dikkat çekmek ve öğrencilerin metin hakkında tahminde bulunmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak resimler, açık uçlu tartışma soruları ve grup etkinlikleri kullanılmıştır.

1. Okuma Öncesi (Pre-Reading Phase): Carrell ve Eisterhold (1983) özellikle başlangıç ve orta düzey dil sınıflarında okuma öncesi aşamada ön bilgilerin harekete geçirilmesinin önemini vurgulamakta ve ön bilgilerin harekete geçirilmemesinin, okuyucunun metni anlamada belli bir düzeyde zorluk yaşamasına neden olacağını belirtmektedir. Bu çalışmada okuma öncesi aşamada öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, öğrencilerin metne yönelik ilgilerinin artırılması ve öğrencilerin okuma sürecine hazır hale gelmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla başlıkları ve resimleri gözden geçirmeleri, metinle ilgili tahminde bulunmaları, metni okumak için kendi okuma amaçlarını belirlemeleri, anahtar sözcüklere yönelik farkındalık sağlamaları, metinde geçen kavramlar ve anahtar sözcükler ile ilgili beyin fırtınası yapmaları ve metnin ana fikrini belirlemelerini içeren etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

2. Okuma sırası (While-Reading Phase): Okuma sırasında yapılan etkinlikler ile amaçlı ve stratejik okumanın sağlanması için okuma süresi boyunca okuyucuya rehberlik edilmesi amaçlanmaktadır (Grabe & Stoller, 2001). Bu çalışmada da okuma sırası etkinlikler ile öğrencilerin metnin ana fikrini, yardımcı fikirleri ve metinle ilgili detayları anlamaları ve okuma öncesi yaptıkları tahminlerin doğruluğunu denetlemeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla sessiz okuma, metni teypten dinleyerek okuma, not alma, önemli kısımların altını çizme gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakmak yerine tahmin etmeleri doğrultusunda yönlendirilmiştir.

3. Okuma sonrası (Post-Reading Phase): Bu aşamada metinde sunulan temel fikir ve yardımcı fikirlerin tam olarak anlaşılması ile bu fikir ve bilgilerin genişletilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Grabe & Stoller, 2001). Bu çalışmada okuma sonrası aşamada öğrencilerin metni tam olarak kavramaları ve edindikleri bilgiyi konuşma, yazma ve dinleme gibi farklı becerilerle bütünleştirerek kullanmaları amaçlanmaktadır. Buna yönelik olarak tabloların doldurulması, okuma öncesinde hazırlanan kavram haritalarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, anlamının kontrol edilmesi için özetleme, oyunlar ve metnin konusuna uygun video izleme gibi etkinlikler kullanılmıştır.

4. Değerlendirme: Her dersin sonunda işlenen okuma metnindeki hedef kelimeleri içeren ve benzer konuda bir metin kullanılarak değerlendirme çalışması yapılmıştır.

Pilot Uygulama: Uygulama öncesinde çalışma grubuna benzer özellikte bir grup ile araştırma sürecinde oluşabilecek aksaklıkları mümkün olduğunca belirlemek amacıyla iki hafta süreyle pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin tahmini süreleri belirlenerek araştırma için geliştirilen etkinliklere son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Görüşme sırasında kaydedilen ses kayıtları yazıya döküldükten sonra bu veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Nitel araştırmalarda veriler, araştırma sorularının yansıttığı temalara göre ya da görüşme sürecinde kullanılan sorular ve boyutlara göre düzenlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde sunmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Bulgular sunulurken öğrenci isimleri Ö1, Ö2, ..., Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sorusu ve görüşmede yer alan sorulardan hareketle ana tema ve alt temalar için bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre önceden belirlenen ana tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Bulgular, bu ana tema ve alt temalar altında doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek sunulmuştur. Doğrudan alıntıların, temaya uygun olmasına ve çarpıcı görüşleri yansıtmalarına dikkat edilmiştir.

Ana tema ve alt temalar şöyledir: (I) *Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler*; a. Derslerin eğlenceli ve ilgi çekiciliği, b. Motivasyon ve derse katılım, c. Derslerin verimliliği. (II) *Etkinliklerin Değerlendirilmesi*; a. En çok beğenilen etkinlikler, b. En zor etkinlikler, c. En faydalı etkinlikler. (III) *Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğunun Değerlendirilmesi*; a. Öğrenme stiline uyumluluk, b. Öğrenme stiline en uygun etkinlikler. (IV) *Etkinliklerin Öz-Yeterlik Algısına Etkisi*; a. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi, b. Okumaya yönelik öz-yeterlik algısına etkisi. (V) *Etkinliklerin Başarı Algısına Etkisi*; a. İngilizce dersi başarısına etkisi, b. Okuduğunu anlama başarısına etkisi.

Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler

Okuma derslerinin genel olarak değerlendirilmesi amacıyla elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Sekiz haftalık okuma derslerine ilişkin genel değerlendirmeler

Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler	f
<i>a. Derslerin eğlenceli ve ilgi çekiciliği</i>	
Dersler zevkli ve eğlenceli geçti.	11
Metinler güzel ve ilgi çekiciydi.	5
Dersler önceki derslere göre farklıydı.	4
Kitaptan ders işlemekten daha eğlenceliydi.	3
Bazen sıkıldığım oldu.	1
<i>b. Motivasyon ve derse katılım</i>	
Motivasyonum genelde yüksekti.	10
Derslerde etkinliklere istekli bir şekilde katıldım.	9
Derslere isteyerek geldim.	6
İngilizceye karşı yaklaşımım değişti.	6
İlk başta zorlandım.	3
Motivasyonumun düşük ya da yüksek olduğu oldu.	2
Ders saatleri uzun geldi.	1
<i>c. Derslerin verimliliği</i>	
Kelime dağarcığımı geliştirdi.	11
İngilizcemi ilerletti.	9
Okumamı geliştirdi.	4
Konuşmamı geliştirdi.	3
Dinlememi geliştirdi.	3
Telaffuzumu geliştirdi.	2
Gördüğüm en iyi sistemdi.	1

Öğrencilerin sekiz haftalık derslere ilişkin genelde olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamı derslerin kendileri için kullanılan materyaller ve yapılan etkinlikler ile daha eğlenceli ve ilgi çekici hale geldiğini belirtmektedir. Özellikle bu sekiz hafta süresince gerçekleştirilen İngilizce derslerini, önceki derslere göre ya da lisede gördükleri İngilizce derslerine göre oldukça ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler derslerde farklı etkinlikler yapılmasının, derslerdeki monotonluğu yok ettiğini ve ilgilerini artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca araştırma öncesinde ders kitabını kullanarak işledikleri dersleri genelde sıkıcı olarak nitelmişler ve araştırma süresince yürütülen dersleri ve gerçekleştirilen etkinliklerin daha önce ders kitabının kullanıldığı derslere göre çok daha eğlenceli bulduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin yarısına yakını derslerde işlenen metinleri güzel, ilgi çekici ve konularını farklı olarak nitelmişlerdir. Sadece bir öğrenci dersleri genel olarak iyi bulduğunu, ancak bazen anlamada sıkıntı yaşadığından dolayı sıkıldığı zamanlar da olduğunu söylemiştir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Genel olarak böyle sıkıcıydı böyle lisede falan. En azından şimdi daha eğlenceli oldu.”(Ö10)

“Diğerlerine oranla hani sekiz haftadan önce daha sıkıcıydı. Kitaplar falan yani, of yine eski sistem, yine eski dizayn. Sonra daha rahat ve daha eğlenceli geçti benim için.”(Ö3)

“ (...) dediğim gibi, hep yorum yapıyorsun şu olabilir mi, bu olabilir mi. Çok eğlenceliydi ve kitaptan işlemekten daha ilgimi çekti, daha iyi geldi benim için.”(Ö6)

“(...) Çünkü derslerde monoton işleniyor genelde. Öğretmen tahtaya yazar ya şöyle, böyle. Ama bizim etkinliklerde daha bir farklı boyutlar oldu.”(Ö9)

“Okuma metinleri de yani güzel metinlerdi. İlgi çekiciydi özellikle. (...) Bir de genel kültüre de sadece İngilizce değil genel kültürümüz için de iyiydi.”(Ö7)

Motivasyon ile ilgili görüşler incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının derslere yönelik yüksek motivasyon bildirdiği görülmektedir. Öğrenciler özellikle etkinliklerdeki çeşitliliğin ve derslerin eğlenceli olmasının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, İngilizceyi normalde pek sevmeseler bile derslerde sıkılmadıklarını vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin yarısının İngilizceye karşı öğrenim hayatları süresince devam eden olumsuz bakış açılarının artık değişmeye başladığını vurgulaması dikkat çeken noktalardan biridir. Sadece iki öğrenci dersler süresince düşük ya da yüksek motivasyona sahip olduklarını ancak genel olarak motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu etkinliklere istekli ve oldukça aktif bir şekilde katıldıklarını, diğer derslerdeki gibi öğretmenin değil daha çok kendilerinin aktif olduğunu belirtirken öğrencilerin yarısı da derslere istekli ve severek geldiklerini ifade etmektedir. Üç öğrenci ilk haftalarda derslerde zorlansalar da sonraki zamanlarda derslerin işlenişine alıştıklarını ve motivasyonlarının zamanla daha da yükseldiğini söylemektedir. Sadece bir öğrenci ders saatlerinin kendisine biraz uzun ve yoğun geldiğini ifade etmektedir. Bu görüşlere dayanılarak genel olarak yapılan derslerin öğrencilerin İngilizce derslerine daha isteyerek ve severek gelmelerini sağladığı ve derse katılımlarını oldukça artırdığı dolayısıyla derse karşı motivasyonlarını yükselttiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Yani aslında ben çok İngilizce dersini seven bir insan değilim ama yine de hiç sıkılmadım.”(Ö5)

“Motivasyonum iyiydi yani hiç şey olmadı. Eğlenceli olduğu için zaten dersler güzel geçtiğinden motivasyonumuz hiç düşmedi.”(Ö11)

“Bence ilgi çekiyordu ve ben derse severek geliyordum. İsteyerek geliyordum.”(Ö8)

“Derslerde iyiydim bence. Etkinliklere de katılıyordum, aktiftim. Etkinlikler olumlu etkiledi tabi. Eğer bunlar yapılmıyorsa canım sıkılabilirdi, gelmek istemezdim.”(Ö2)

“Sekiz hafta boyunca hiç devamsızlık yapmadım. Gelmemen neden oldu yapılan etkinlikler. Siz zaten çok ilgileniyordunuz.”(Ö12)

“Genel düşüncem... İngilizce adına bakış açımı değiştirdi diyebilirim. Aktiviteler ya da işleyiş tarzı falan bunlar en azından biraz daha bir şeyler yapabileceğimi, hani İngilizcenin o kadar da korkunç bir şey olmadığını gösterdi. Böyle.”(Ö10)

Öğrencilerin tamamına yakını derslerin kendileri için oldukça verimli olduğu ve birçok açıdan fayda sağladığına dair görüş bildirmiştir. Derslerin verimliliği ile ilgili en yüksek frekansa sahip olan görüşün derslerin İngilizce kelime dağarcıklarını geliştirmesi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını genel olarak İngilizcilerinin ilerlediğini belirtirken, dört öğrenci İngilizce okumalarının geliştiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin İngilizcelerindeki ve okumalarındaki gelişimi kelime öğrenimiyle ilişkilendirdikleri anlaşılmakta ve çok kelime öğrendikleri için genel olarak İngilizcilerinin de geliştiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak öğrenme stillerine dayalı okuma öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerini ve dolayısıyla İngilizce seviyelerini geliştirdiği söylenebilir.

“Kelime hazinem bayağı arttı. Onunda bayağı bir katkısı olduğunu düşünüyorum İngilizceme.”(Ö7)

“Tabi ki beni geliştirdi. (...) Hani anlamamız falan arttı. Kelime öğrendik. Gerçekten verimli oldu yani benim için.”(Ö9)

Bunların dışında derslerin farklı açılardan verimliliği ifade edilmektedir. Örneğin üç öğrenci yapılan dersler sayesinde konuşmasının geliştiğini ve üç öğrenci de dinleme becerisinin geliştiğini söylemektedir. İki öğrenci dersler süresince yapılan etkinliklerin İngilizce telaffuzuna katkı sağladığını ifade etmekte ve bir öğrenci de öğrenim hayatında gördüğü en iyi ders işleme şekli olduğunu vurgulamaktadır. Derslerin verimliliği ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin tamamının olumlu yönde görüş bildirdiği ve yapılan derslerin değişik açılardan kendilerine katkı sağlamak suretiyle verimli geçtiğini düşündükleri görülmektedir. Buna göre öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma derslerinin farklı algısal öğrenme tercihlerine sahip öğrencilere sadece okuma değil kelime hazinesi, konuşma, dinleme, telaffuz gibi birçok açıdan katkı sağladığı söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu yaptığımız dersler benim daha iyi konuşmamı sağladı. (...) Veya telaffuzlarla ilgili. Bayağı ilerlemeler var yani.”(Ö2)

“Hocam hani ne diyoruz telaffuzum çok iyi değildi açıkçası. Sizi dinleyerek, teypten dinleyerek onun da daha iyi olduğunu düşünüyorum.”(Ö7)

Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Öncelikle öğrencilerden etkinlikleri genel olarak değerlendirmeleri istenmiş, daha sonra en beğendikleri, en zor ve en faydalı buldukları etkinliklerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Etkinliklerin değerlendirilmesi

Etkinliklerin değerlendirilmesi	f
<i>a. En beğenilen etkinlikler</i>	
Videolar	8
Anahtar kelimeleri bulma	5
Grup çalışmaları	4
Taboo oyunu	4
Ana fikir bulma	4
Metnin başlığını tahmin etme	4
Metni okumadan yapılan etkinlikler (Pre-reading Activities)	2
Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity)	2
Canlandırma (Role-Play)	2
Renkli kalemlerle yazma	2
Dinleme	1
KWL tablosu	1
Şiir ya da özlü söz yazma	1
<i>b. En zor etkinlikler</i>	
Videolar	6

Ana fikir bulma	4
Dinleme	3
KWL Tablosu (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim?)	3
Kavram haritası	1
Sessiz okuma (Silent Reading)	1
Taboo oyunu	1
Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity)	1
Metnin başlığını tahmin etme	1
<i>c. En faydalı etkinlikler</i>	
Metni okumadan yapılan etkinlikler (Pre-reading Activities)	5
Anahtar kelimeleri bulma	4
Dinleme	3
Hepsi	2
Kelime öğrenmemi sağlayan etkinlikler	2
Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity)	2
KWL tablosu	2
Videolar	2
Metnin başlığını tahmin etme	2
Grup çalışması	1
Ana fikir bulma	1

En beğenilen etkinliklerle ilgili en yüksek frekansın videolara ait olduğu görülmektedir. Videodan sonra en çok frekansa sahip olan etkinliklerin anahtar kelimeleri bulma, ana fikir bulma, metnin başlığını tahmin etme ve KWL tablosu gibi okuma öncesi aşamada gerçekleştirilen etkinlikler olması önemli bir bulgudur. İki öğrenci en çok okuma öncesi etkinlikleri beğendiklerini açıkça dile getirerek bu bulguyu destekler şekilde yorum yapmışlardır. Öğrencilerin yarısına yakını kendilerini daha rahat hissetmeleri ve birbirlerine yardımcı olmaları açısından en beğendikleri etkinlikler içerisinde grup çalışmalarından bahsetmektedirler. Okuma sırası aşaması ile ilgili olarak sadece bir öğrenci metinleri teypten dinlemeyi beğendiğini söylemiştir. Okuma sonrası aşamada gerçekleştirilen etkinlikler içinden ise dört öğrenci taboo oyununu, iki öğrenci cümle sıralama etkinliğini (sequencing activity), iki öğrenci canlandırma (role-play) etkinliklerini ve bir öğrenci de özlü söz ya da şiir yazma etkinliğini beğendiğini ifade etmiştir. Şiir yazma dışında bu etkinliklerin daha çok kinestetik öğrencilere hitap eden etkinlikler olduğu ve şiir yazma da dahil olmak üzere hepsinin grup şeklinde gerçekleştirilen etkinlikler olduğu görülmektedir. İki öğrenci, renkli kalemler kullanarak katıldıkları etkinliklerin en beğendikleri etkinliklerden bazıları olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin farkında olmadan bireysel öğrenme stillerine uygun olarak yapılan uygulamalar ve etkinlikler ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca Tablo-2 incelendiğinde dinleme, KWL tablosu ve şiir ya da özlü söz yazımı etkinliklerinin, öğrenciler tarafından öğrenme stillerine dayalı diğer etkinliklere göre daha az beğenildiği görülmektedir.

“En çok beğendiğim... Video etkinlikleri. Onlar benim en beğendiğim etkinliklerdi.”(Ö3)

“Dediğim gibi hocam, şu ana fikir buluyorduk, başlık resimlere göre. Onlar bence hem eğlenceliydi hem öğreticiydi.”(Ö7)

“Çok rahat hissettim derste böyle işleyince grup etkinlikleriyle.”(Ö6)

“Okuduğumuzdan çıkarımları özlü söz ya da şiir şeklinde yazma hoşuma gitmişti.”(Ö12)

“Metni teypten dinlemeyi sevdim. Renkli kalemlerle falan dosya kâğıtlarına yazdığımız için biraz daha eğlenceli hale geldi.”(Ö4)

“(…) Sonra taboo oynamaştık mesela. Öyle işte grupların yarış içerisinde oldukları falan hoşuma gidiyordu.”(Ö5)

En zor etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan etkinliğin video etkinliği olduğu görülmektedir. Video en beğenilen etkinlik olmasının yanında en zor bulunan etkinlik olarak da değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde videodan sonra dört öğrencinin ana fikir bulma, üç öğrencinin dinleme, üç öğrencinin KWL tablosu etkinliklerini zor olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca bir öğrenci kavram haritası hazırlama, bir öğrenci sessiz okuma, bir öğrenci taboo oyunu, bir öğrenci cümle sıralama etkinliği ve bir öğrenci de metnin başlığını tahmin etme

etkinliklerinde zorlandığını ifade etmektedir. Öğrencilerin zorlandıkları etkinliklerle ilgili görüşlerinin okuma aşamalarına göre çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Parçanın dinleme kısmı. Sesleri tam anlayamadım bir de tam olarak takip edemediğim için o biraz benim için zor oldu.”(Ö1)

“Yine KWL diyeceğim hocam. Resim gösteriyordunuz. Parçaya başlık seçiyorduk. Bir de cümleleri sıraya koyma, ben onda zorlanıyorum.”(Ö3)

“En zorlandığım videolar oldu. Çünkü anlamak gerçekten zor oluyordu. O yüzden en çok onda zorlandım.”(Ö9)

En faydalı etkinliklerle ilgili en yüksek frekansın okuma öncesi aşamada yapılan öğrenme stillerine dayalı etkinliklere ait olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin yarısına yakını tarafından en çok sevilen ve ilgi çeken etkinlikler olarak belirtilmesinin yanında en faydalı etkinlikler olarak da değerlendirilmiştir. Ayrıca dört öğrenci anahtar kelimeleri bulma, iki öğrenci KWL tablosu, iki öğrenci metnin başlığını tahmin etme ve bir öğrenci de ana fikir bulma etkinliklerini en faydalı etkinlikler olarak değerlendirmektedir. En faydalı olarak nitelendirilen bu etkinliklerin büyük bir kısmı da okuma öncesi aşamada gerçekleştirilen etkinliklerdir. Öğrenciler, bu etkinlikleri metni okumadan bilgi sahibi olmaları, yeni kelimeleri öğrenmeleri ve okuma isteği sağlama açısından faydalı bulduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Okuma sırası ve sonrası aşamalarda gerçekleştirilen etkinliklerden üç öğrenci dinleme, iki öğrenci kelime öğrenmeyi sağlayan etkinlikler, iki öğrenci cümle sıralama etkinliği, iki öğrenci videolar, bir öğrenci grup etkinliklerini ve iki öğrenci de bütün etkinlikleri faydalı etkinlikler olarak değerlendirmiştir. Etkinliklerin faydalılığı konusundaki öğrenci görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“En faydalı etkinlik... Düşünüyorum... Okumadan sadece böyle göz gezdirerek, metni okumadan metin hakkında tahminde bulunduğumuz etkinlikler biraz bilgi veriyordu ve okuma isteği veriyordu.”(Ö5)

“Genel olarak güzel. Zaten bence en faydalı olanlardan birisi okumadan önce ‘key word’leri çıkarmamız. Onlar sayesinde zaten okumadan parçayla ilgili bilgin oluyor. Hani öncesinde ne gibi bir şey olabileceğini düşünebiliyorsun.”(Ö11)

“Benim için hepsi faydalı geldi. Kelime öğrenmek açısından, derste motivasyon açısından hepsi faydalı geldi. Özellikle ayırt edeceğim bir şey yok yani.”(Ö6)

“Kelime öğrendiğimiz etkinlikler tabi ki de. (...)”(Ö9)

Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğunun Değerlendirilmesi

Etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stillerine uyumluluğu ile ilgili bulgular ve frekans dağılımları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Etkinliklerin öğrenme stiline uyumluluğu

Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğu	f
<i>a. Öğrenme stiline uyumluluk</i>	
Etkinlikler öğrenme stilime uygundu.	12
Herkese hitap edebilecek şekildeydi.	3
Geleneksel ders işleniş şekliyle öğrenemiyorum.	4
<i>b. Öğrenme stiline en uygun etkinlikler</i>	
Videolar	9
Yazma	4
Görsellik içeren etkinlikler	4
Dinlemeler	4
Kavram haritaları	4
Metnin başlığını tahmin etme	3
Metinde geçebilecek kelimeleri tahmin etme	3
Grup çalışmaları	3
Ana fikir bulma	3

Renkli kalemlerle yazma	2
KWL tablosu	1
Derste dağıtılan notlar	1

Öğrencilerin tamamının etkinliklerin öğrenme stillerine uyumlu olduğuna dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenciler, geçmişten beri İngilizceyi böyle öğrenmiş olsalar şu an İngilizce seviyelerinin çok daha iyi olacağını, öğrenme tercihlerine uyumlu olmamış olsa dersler süresince sıkılacaklarını ve öğrenemeyeceklerini ancak derslerin kendilerine çok eğlenceli geldiğini ve çok şey öğrendiklerini belirtmektedirler. Üç öğrenci gerçekleştirilen etkinliklerin sadece kendilerine değil, tüm sınıfa hitap ettiğini söylemektedir. Dört öğrencinin geleneksel ders işleme şekliyle öğrenemediklerini ifade ederek bu şekilde çok daha iyi öğrendiklerini söylemeleri araştırma açısından oldukça önemli bir bulgudur. Bu öğrencilerden biri daha önce katıldığı İngilizce derslerinde bir yerde yanlış yapıldığını hissettiğini ifade ederek geleneksel ders işleme şeklinin yanlış olduğunu savunmaktadır. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Ben zaten İngilizceyi böyle öğrenmek istiyordum. Tam öğrenmek istediğim gibi yani. Yıllardır böyle öğrenilseydi eğer daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Eskiden pek bir faydasını görmüyorduk.”(Ö2)

“Evet kesinlikle. Zaten her öğrenciye hitap edebilecek şekildeydi. Bana da gerçekten hitap ettiğini düşünüyorum.”(Ö9)

“(…) Bir de bir yerlerde yanlış yaptığımızı da fark ettim. Gramer ezberleyerek hani İngilizce öğrenilmiyor çok fazla, daha çok konuşarak işte okuyarak.”(Ö5)

Öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun etkinlik olarak videolarla yapılan etkinlikler yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Videolar, öğrencilerin en çok beğendikleri ve en zor buldukları etkinlikler olarak belirtilmesinin yanında öğrenme stillerine en uygun etkinlik olarak da değerlendirilmiştir. Öğrenme stillerine uygun diğer etkinlikler konusunda öğrenci görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Ancak videolardan sonra kavram haritaları, yazma ve renkli kalemlerle yazma gibi daha çok görsel stile hitap eden etkinlikler yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yarsından fazlasının (24 öğrenci) baskın öğrenme stiline görsel olması ve görsel öğrenme stili baskın olmayan öğrencilerin çoğunun görsel öğrenme stili puanının baskın olan diğer öğrenme stili puanına çok yakın olması bu bulguyu desteklemektedir. Görsel öğrenme stiline yönelik etkinlikleri, metnin başlığını tahmin etme ve ana fikir bulma gibi grup etkinliklerinin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin görsel öğrenme stiline sonra ikinci sıradaki baskın öğrenme stillerinin kinestetik (11 öğrenci) olması bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“(…) Uygundu bence. Görsel şeyler daha ağırlıklıydı bence. Renkli kalemler falan onlar bile insanın dikkatini topluyor. (...)”(Ö10)

“Ben yazarak öğrenmeyi seviyorum. Derste de işte (...) kelimeleri yazıyorduk ya o benim aklıma girmesine neden oluyordu. Hani sonra işte video kayıtları görsel olarak aklımda kalmasını sağlıyordu.”(Ö12)

“Video izleme, teypten dinleme işte bir de kavram haritaları hazırlamıştık.”(Ö4)

Etkinliklerin Öz-Yeterlik Algısına Etkisi

Etkinliklerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarına etkisi ile ilgili bulgular ve frekans dağılımları Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Etkinliklerin öz-yeterlik algısına etkisi

Etkinliklerin öz-yeterlik algısına etkisi	f
<i>a. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi</i>	
İngilizce öğrenebileceğime olan inancım arttı.	12
Kendime olan güvenim arttı.	11
İleride İngilizceyi daha çok geliştirmek istiyorum.	11

İngilizceye yönelik önyargım yok oldu.	4
İngilizceye yönelik temelim oluştu.	3
<i>b. Okumaya yönelik öz-yeterlik algısına etkisi</i>	
Okuduğumu daha iyi anlayabildiğime inanıyorum.	9
Okumaya yönelik önyargım azaldı.	3
Okumaya karşı bakış açım değişti.	1

Etkinliklerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi ile ilgili yanıtların tümünün olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını yapılan etkinliklerin İngilizce öğrenebilme konusunda kendilerine olan güvenlerini artırdığını ve yine öğrencilerin tamamına yakını ileride İngilizceyi dershaneye giderek ya da farklı yollarla geliştirmek istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Dört öğrenci, İngilizceye yönelik öğrenim hayatları süresince yıllardır süregelen önyargılarının gerçekleştirilen sekiz haftalık okuma dersleri sonunda yok olduğunu belirtmektedir. Ve üç öğrenci sekiz hafta süreyle gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde İngilizce temellerinin oluştuğunu ve bu nedenle ilerleyen zamanlarda İngilizceyi daha fazla geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrenebileceğime inandırdı beni. O yüzden artık çok daha güveniyorum kendime. Şimdi İngilizce öğrenmek mümkün bence, eskiden öyle değildi. Artık inanıyorum güveniyorum da kendime.”(Ö7)

“Kendime olan inancımı kesinlikle olumlu yönde etkiledi. Dediğim gibi İngilizceye ön yargım vardı. Bu önyargımı da kırdım yani.”(Ö9)

Öğrencilerin çoğu okuduğunu anlama konusunda öz-yeterlik algılarının arttığına dair görüş bildirmişlerdir. Ayrıca üç öğrenci İngilizce okumaya yönelik lise yıllarından beri var olan ön yargılarının azaldığını belirtirken, bir öğrenci de okumaya yönelik bakış açısının değiştiğini ifade etmektedir. Görüşlerden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Yani bir defa artık kendime güven geldi. Ben işte o parçaları da anlayabildim kısmen de olsa. Hani hiç okumadan artık parçaları geçmiyorum. En azından sınavlarda bakıyorum. Okuyup anlamaya çalışıyorum.(...)”(Ö5)

“Bu sekiz haftada bayağı bir kelime öğrendiğim için artık okuduğumu daha iyi anlayabilirim diye düşünüyorum. Ön yargım da azaldı. Çok metin işledik derslerde çünkü. Anlarım artık biraz daha iyi herhalde.”(Ö12)

Etkinliklerin Başarı Algısına Etkisi

Elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Etkinliklerin başarı algısına etkisi

Etkinliklerin başarı algısına etkisi	f
<i>a. İngilizce dersi başarısına etkisi</i>	
Etkinlikler İngilizce dersinde başarıyı artırdı.	12
<i>b. Okuduğunu anlama başarısına etkisi</i>	
Etkinlikler okuduğunu anlama başarıyı geliştirdi.	9
İlerleme var ama hala okumada zorlanıyorum.	3

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tamamının gerçekleştirilen etkinliklerin genel olarak İngilizce dersindeki başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını artırabileceği söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Etkinlikler başarıyı olumlu yönde etkiledi bence.”(Ö8)

“Ders başarıma etkisi büyüktür bence. Zaten işte sekiz hafta boyunca hep gelince bayağı bir şey öğrenmişimdir herhalde. Finalde de bunu gösteririm diye düşünüyorum, vizeye göre daha yüksek olur herhalde.”(Ö12)

Ayrıca öğrencilerin çoğu etkinliklerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Genelde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını kelime bilme ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Üç öğrenci okuduğunu anlama konusunda ilerlediklerini ama yine de zaman zaman okuma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buna dayanarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kelime hazinesi bakımından, okuduğunu anlayabilme bakımından bayağı faydası oldu.”(Ö1)

“Mesela daha önce İngilizce bir parça ya da yazılar gördüğümde anlamakta zorluk çekiyordum veya yanlış anlayabiliyordum daha doğrusu. Ama şimdi okuduğum zaman yani hepsi doğru olmasa da yakın bir anlam çıkarabiliyorum.”(Ö2)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın önemli bulgularından bir tanesi öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, derslerin öğrenciler açısından ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmesinde etkili olması yönündedir. Öğrencilerin genel olarak öğrenme stillerinin dikkate alındığı okuma dersleri ile ilgili olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür. Öğrenme ortamında farklı öğrenme tercihlerine hitap edebilmek adına kullanılan materyaller ve etkinliklerdeki çeşitliliğin, derslerin öğrenciler açısından ilgi çekici hale gelmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü öğrenme stillerinin dikkate alınması kullanılan materyalden, sınıf oturma düzenine, içerikten kullanılan strateji, yöntem, tekniğe kadar öğrenme ortamındaki her türlü planlamanın dikkatle ve çeşitlilik içerisinde yapılmasını gerektirmektedir. Ders kitabının rutin bir şekilde kullanıldığı ve kitaptaki etkinliklerin bire bir takip edildiği İngilizce derslerinde, kitap ne kadar iyi olursa olsun öğrencilerde zamanla isteksizliğin ve ilgisizliğin ortaya çıktığı, bunun da özellikle okuma derslerinde öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Aktaş (2004), yabancı dil derslerinde öğrencilerin farklı duyularına hitap eden materyallerin kullanımının öğrenme ortamını daha da renklendirip canlandıracağını ve her yaşta öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasını sağlayacağını belirtmektedir. Ün Açıköz (2009), ne kadar iyi olursa olsun sürekli aynı öğrenme yaşantılarının öğrenciye sunulmasının öğrenci açısından bıkkınlığa ve ilgisizliğe yol açacağını belirtmektedir.

İkinci/Yabancı dil derslerinde yüksek motivasyon ve derse katılımın öğrenmeye olumlu katkısı tartışılmaz bir gerçektir (Masgoret & Gardner, 2003). Öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen okuma derslerinde öğrencilerin motivasyonlarının çok iyi olduğu, derse isteyerek geldikleri ve ders süresince etkinliklere aktif bir şekilde katıldıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının yüksek olmasında ve derse aktif katılımlarının sağlanmasında öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması ve etkinliklerin bu doğrultuda planlanması sonucunda etkinliklerin ve materyallerin çeşitlilik arz etmesinin etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Dunn ve Dunn (1979), öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu hale getirilmesi sonucunda farklı kademelerdeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunun önemli düzeyde arttığını ifade etmektedir. Aktaş (2004) da öğrencilerin farklı duyularına hitap eden materyallerin yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde derse yönelik motivasyonlarını artıracığını vurgulamaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenme stillerinin dikkate alınmasının, öğrencilerin İngilizceye karşı özellikle lise yıllarından beri süre gelen olumsuz bakış

açılarının değişmesine katkı sağladığı, bunun da öğrencilerin motivasyonlarını ve etkinliklere katılımlarını artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması derslerin öğrenciler açısından verimliliğinin artmasını sağlamıştır. Öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yanında kelime dağarcığı başta olmak üzere konuşma, dinleme ve telaffuz gibi diğer dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunulması sayesinde genel olarak İngilizce seviyelerinin gelişimine katkı sağlandığı söylenebilir. Okuma derslerinde öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan ders planlaması sonucunda farklı ders araç-gereçleri, materyaller ve etkinliklerin kullanımının okuma dışındaki becerilerin de gelişimine katkı sağladığı ve dersin verimliliğini artırdığı düşünülmektedir. Dil gelişiminde becerilerin bütünleştirilmiş bir şekilde geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Aktaş (2004), iletişimsel yetiyi oluşturan dört temel dil becerisinin kopuk bir şekilde değil, hepsinin bir bütün halinde kavratılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Baturay ve Akar'a (2007) göre öğrencilere okumaları ve sonrasında cevaplamaları için soruların verildiği geleneksel okuma derslerinde öğrenciler zamanla derse ilgilerini kaybetmektedir. Bunun yerine dinleme, yazma, konuşma gibi diğer dil becerileri ile bütünleştirilmiş okuma derslerinin öğrenciler için daha faydalı ve özgün olacağını belirtmektedirler. Öğrenme stillerine dayalı tasarlanan etkinliklerin bu araştırmada diğer dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve öğretmen merkezli geleneksel okuma derslerine göre daha özgün ve faydalı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına imkân sağladığı söylenebilir.

Okuma öncesi aşama başta olmak üzere okuma sırası ve sonrası aşamalarda mümkün olduğunca bütün öğrenme stillerine hitap edebilmeye dikkat edilmesi, farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencilerin severek, beğenerek, zorlanmadan katılabilecekleri ve okuma becerilerine fayda sağlayacak etkinliklerin planlanabilmesinde etkili olmuştur. Hazır Bıkmaz (2006), öğretmenlerin öğrencilere verecekleri görevlerin çok zor ve kaygı verici olmamasına dikkat edilmesinin, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin kullanılmasının, öğrencilerin severek, beğenerek ve zorlanmadan etkinliklere katılmalarını sağladığı söylenebilir. Bu durum okuma derslerinde video, grup çalışmaları gibi daha çok öğrencinin öğrenme stiline hitap eden etkinliklerin öğrenciler tarafından daha çok beğenileceğini, öğrencilerin bu etkinliklerde daha az zorlanacaklarını ya da zorlansalar bile daha çok çaba, sebat göstereceklerini ve okuduğunu anlama becerisi açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle okuma öncesi aşamanın mümkün olduğunca farklı öğrenme stillerine hitap edebilmeye dikkat ederek dikkatli bir şekilde planlanmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Kotaman (2008), dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin başarılı deneyimler yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu, bu nedenle bu aşamanın hızlı geçilmemesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada benzer şekilde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin geliştirilerek uygulanması; öğrencilerin etkinlikler ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarını, etkinliklere beğenerek ve zorlanmadan aktif bir şekilde katılımlarını sağladığı ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etkiye neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinlikler ile ilgili görüşlerinin çeşitlilik göstermesi ve çoğu öğrencinin farklı öğrenme stil puanlarının birbirine çok yakın olmasından dolayı dengeli bir şekilde üç stile de hitap edebilen etkinliklerin geliştirilmesi, okuma derslerinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınabilmesinde ve baskın olmayan diğer öğrenme stillerine yönelik de kendilerini geliştirebilmeleri açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, yabancı dil sınıflarında bütün öğrenme stillerinin dengeli bir şekilde dikkate alınarak öğretimin planlanması gerektiğini vurgulayan alan yazınla (Chu & Nakamura, 2010; Felder & Henriques, 1995; Kroonenberg, 1995; Oxford & Lavine, 1992; Peacock, 2001; Rossi-Le, 1995) tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme yaşantılarının buna göre düzenlenmesi sonucunda öğrencilere kendi öğrenme stillerinde yeterince öğrenme fırsatı verildiği ve diğer stillerde kendilerini geliştirme olanağı sağlandığı söylenebilir. Oxford (2001), öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre öğretimin gerekliliğinin altını çizmekte ancak etkinliklerde çeşitlilik sağlanarak zaman zaman öğrencilerin "*konfor alanı*" (s. 362) olarak adlandırdığı öğrenme stillerinin dışına çıkılmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu araştırmada farklı algısal öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınabilmesinde videoların verimli bir şekilde

kullanıldığı düşünülmektedir. Videoların hem görsel hem de işitsel öğrencilere hitap ettiği düşünüldüğünde daha çok öğrenciye hitap etmesinin olağan olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Demirel (2000), yabancı dil eğitiminde videonun etkili bir öğretim aracı olarak en çok kullanılan öğretim araçlarından biri olduğunu belirtmektedir.

Öz-yeterlik algısı ile ilgili olarak öğrenme stillerine dayalı etkinlikler ile gerçekleştirilen okuma derslerinin, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Dunn ve diğ. (2009) tarafından elde edilen sonuçlarla ve Hazır Bıkmaz'ın (2006) bireysel farklılıklara önem veren öğretim uygulamalarının öz-yeterlik algısını güçlendirdiğine ilişkin görüşüyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Senemoğlu (2009), öğrenme ortamında her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitlilik arz eden etkinliklerle öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesine katkıda bulunmanın mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Turanlı (2007), yabancı dil öğrenme sürecinde yüksek öz-yeterlik algısının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi sebebiyle öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirecek etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının önemine dikkat çekmektedir. Buna göre okuma dersleri başta olmak üzere yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrendikleri dile yönelik öz-yeterlik algılarının artırılmasında bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilen etkinliklerden ve uygulamalardan yararlanılabilir. Alan yazında öğrenci merkezli, destekleyici ve tehdit edici olmayan öğrenme ortamı sağlayan öğretim yöntemlerinin uygulanmasının öz-yeterlik algısını artıracakları vurgulanmaktadır (Cheng, 2001; Jabbarifar, 2011). Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinlikler ile ilgili öğrencilerin olumlu görüşler bildirdikleri temel alınarak öğrenme stillerine dayalı sürdürülen etkinlikler ile öğrencileri öğrenme sürecinde destekleyen, tehdit edici olmayan ve bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamının sağlanması yoluyla öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesine katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Etkinliklerin, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik öz-yeterlik algılarını da artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilere doğrudan okumaya yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili bir soru sorulmamasına rağmen, öğrencilerin okumaya yönelik öz-yeterlik algılarındaki artışı da ifade etmeleri dikkate değer bir noktadır. Öğrenme stillerine dayalı yürütülen okuduğunu anlama etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algılarının güçlenmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin etkinliklerin kendilerine tam olarak hitap ettiğini, eskiye oranla daha iyi anladıklarını ve okumaya yönelik bakış açılarının değiştiğini dile getirmeleri bu etkinin göstergesi olarak düşünülebilir. Buna göre öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik öğrenim hayatları süresince var olan önyargılarının azaltılarak olumlu bir bakış açısı geliştirmelerinde ve öğrencilerin başarılı deneyimler yoluyla kendilerine olan inançlarının artırılmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilen ve uygulanan okuduğunu anlama etkinliklerinden faydalanılabilir. Benzer şekilde Aslanargun ve Süngü (2006), öğrencilerde İngilizce öğrenmeye yönelik oluşmuş olan önyargının ortadan kaldırılmasının dil eğitiminde istenilen sonuca ulaşılması adına yapılması gereken ilk ve en önemli iş olduğunu belirtmektedirler.

Görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin genel olarak İngilizce dersindeki başarılarını ve okuduğunu anlama başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen etkinliklerin, yabancı dil derslerinde ve okuma derslerinde başarıyı artıran önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Ehrman vd.'nin (2003) öğrenme stillerinin de içinde bulunduğu öğrenen farklılıklarının yabancı dil eğitiminde dikkate alınmasının başarıyı artıracığına dair görüşleriyle tutarlıdır. Tsai (2012), öğrenme stillerine dayalı olarak yürütülen bir okuma programının öğrenmeyi destekleyeceğini belirtmektedir. Chu ve Nakamura (2010) ile Felder ve Henriques (1995), öğrenmeye yönelik bireysel tercihlerin yabancı dil sınıflarında öğrencilerin başarısını önemli düzeyde etkileyen unsurlardan biri olduğunu ve öğrenci gereksinimlerinin karşılanmamasının başarı açısından önemli problemlere yol açacağını vurgulamakta ve farklı stillere hitap eden bir öğrenme ortamının oluşturulmasını tavsiye etmektedirler. Okuduğunu anlama becerisine yönelik artan öz-yeterlik algılarının, öğrencilerin genel İngilizce yeterlik düzeylerinin de geliştiği yönünde bir anlayış geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve kapsamı açısından bütün olarak değerlendirildiğinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısını ve okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır. Bu anlamda öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının ve başarılarının artırılmasında öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yabancı dil öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi söylenebilir. Chu ve Nakamura (2010) tarafından da vurgulandığı üzere öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almaları ve dil öğretimini farklı öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde tasarlayıp sürdürmeleri sonucunda bütün öğrencilerinin öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

Ülkemizde yıllarca süren dil eğitimi sonunda istenilen seviyede başarıya ulaşamamasının bir nedeni olarak geleneksel öğretim yöntemlerine görüş olarak uzak olursa da uygulamada bu geleneksel yapıdan uzaklaşamamış olması gösterilebilir. Benzer şekilde Guild ve Garger (1998), eğitimcilerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların varlığından bahsederek öğrenme-öğretme sürecinde farklılık ilkesini fikir olarak destekleseler bile uygulama aşamasında çoğunlukla benzerlikleri vurgulamaya devam ettiklerinin altını çizmektedir. Ayrıca öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların varlığını kabul etmenin, bu farklılıkları öğrenme sürecinde pratiğe dönüştürmek anlamına gelmediğini dile getirmektedirler. Wang ve Jin (2008), öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında öğrencileri birey olarak değil grup olarak ele aldıklarını, ancak sonuçta dil öğrenmenin bireysel çaba ve öğrenmeyi gerektirdiğini belirterek öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmektedirler. Bu araştırma ile öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, dil öğrenmeye yönelik öz-yeterliği ve başarıyı olumlu yönde etkileyeceğine dair kanıt elde edildiği söylenebilir. Yabancı dil sınıflarında öğrenme stillerine uyumlu olarak tasarlanan öğretim etkinlikleri ile bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecine somut bir şekilde dâhil edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak yükseköğretim kademesinde yabancı dil sınıflarında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla etkinlikler tasarlanırken ve istenilen hedeflere ulaşmada son derece önem arz eden duyuşsal alana ait bireysel farklılıklardan biri olan öz-yeterlik algısının güçlendirilmesinde öğrencilerin öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada etkinlikler, fizyolojik özelliklerin duyuşsal algı boyutu temel alınarak hazırlanmıştır. Öğrenme stili çevresel, duyuşsal, sosyolojik, fiziksel ve psikolojik unsurların birleşiminden oluştuğundan (Dunn, 1983), öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasında öğrenme stiline diğer unsurları da göz önüne alınabilir. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, okuma dışında dinleme, konuşma ve yazma gibi diğer temel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından etkililiğinin araştırılması önerilmektedir. Son olarak İngilizce dersinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin başarılarına ve öz-yeterlik algılarına etkisi araştırılabilir.

Notlar

Bu çalışma; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda tamamlanan "Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden özetlenmiştir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.
- Aslanargun, E., & Söngü, H. (2006). Yabancı dil eğitimi ve etik. *Milli Eğitim*, 170, 126-142.
- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: Farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-18.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baturay, M. H., & Akar, N. (2007). A new perspective for the integration of skills to reading. *Tömer Dil Dergisi*, 136, 16-27.
- Boydak, H. A. (2007). *Öğrenme stilleri* (9. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bülbul, M. (2009). Yabancı dil eğitimi açısından karşılaştırmalı yazın çalışmalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 191-199.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Cheng, Y.-S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90.
- Chu, M.-P., & Nakamura, T. (2010). A study of Chinese and Japanese college students' L2 learning styles. *Asian Culture and History*, 2(2), 30-44.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL*, 41, 279-291.
- Cornet, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kapan: Fastback 191. (ERIC No: ED228235).
- Council of Europe. (2011). *European language portfolio (ELP)*. [Data file] http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/assessment_grid/assessment_grid_turkish.pdf
- Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2011). Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 117-126.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi. Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49(6), 496-506.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they...Can they...be matched?. *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., Suh, B., & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House*, 82(3), 135-140.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N., & Sertdemir Düşmez, O. (2005). İngilizce'de Relative Clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 187-203). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Guild, P. B., & Garger, S. (1998). *Marching to different drummers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hancı Yanar, B., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 291-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.

- Jensen, L. (2001). Planning lessons. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 403-413). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 170-194). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kroonenberg, N. (1995). Meeting language learners' sensory-learning-style preferences. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 74-86). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd Edition). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford, UK: Macmillan Heinemann.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 359-366). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1992). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R. L., & Lavine, R. Z. (1992). Teacher - student style wars in the language classroom: Research insights and suggestions. *ADFL Bulletin*, 23(2), 38-45.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20.
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2011). Major, minor, and negative learning style preferences of university students. *System*, 39(1), 103-112.
- Reid, J. M. (1995). Preface. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. viii-xvii). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Rossi-Le, L. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 118-125). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Stebbins, C. (1995). Culture-specific perceptual-learning-style preferences of postsecondary students of English as a second language. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 108-117). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Tsai, Y.-R. (2012). Investigating the relationships among cognitive learning styles, motivation and strategy use in reading English as a foreign language. *International Journal of Business and Social Science*, 3(13), 188-197.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 1-16. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_23/sayi_23.htm
- UsingEnglish (UE) (2013). *English as a Second Language Online*. <http://www.usingenglish.com/resources/text-statistics.php>
- Ün Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Villanueva de Debat, E. (2006). Applying current approaches to the teaching of reading. *English Teaching Forum*, 44(1), 8-15.
- Wang, M.-L., & Jin, G.-C. (2008). Learning styles and English teaching. *US-China Foreign Language*, 6(5), 30-33.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Student Opinions on the Activities Based on Learning Styles in English Foreign Language Reading Classes

Özgül Balcı[†], Ali Murat Sünbül
Necmettin Erbakan University

Extended Abstract

Introduction: Foreign language education has come into prominence in today's globalized world in parallel with the increased importance given to education. Although foreign language education is crucial in our education system, it is one of the highly disputed issues which needs to be cleared up urgently. These ongoing problems in the field of foreign language education have been emphasized in the literature (Aktaş, 2004; Bülbül, 2009; Gömleksiz & Elaldı, 2011). Disregarding individual differences is thought to be one of the underlying causes of underachievement in foreign language education (Gömleksiz & Sertdemir Düşmez, 2005). As one of the researchers who has emphasized the importance of individual differences in language learning, Skehan (1989) asserts that individual differences research has been an area of neglect and has not been included sufficiently in the studies on language learning. Taking individual differences into consideration has importance in developing reading skill in foreign language classes (Ay, 2008). Learning styles and self-efficacy perception are two individual characteristics affecting the efficacy of language teaching-learning process.

Although the concept of student-centered education emphasizing individual differences is accepted in educational environment in our country, it can be said that we still have difficulty abandoning traditional practices. Therefore, it is believed that concrete examples are required regarding how to take these individual differences into account. This study is important in that it suggests new choices to ensure more student-centered learning environment in foreign language reading classes which can help and support students by taking individual differences into account. So, the purpose of this study is to investigate the effects of activities based on learning styles of students on their reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in English foreign language reading classes in terms of student opinions.

Method: In this study, a qualitative case study was used as the research design. The study was conducted on freshmen during the fall semester of 2012-2013 academic year at Necmettin Erbakan University. A total of 39 students participated in the study. Learning style-based reading comprehension activities were implemented during eight weeks. The researcher taught the participants, three-hour session weekly, totally eight weeks. Pre, while and post-reading activities were performed after a short warm-up session in each lesson. Individual interviews were conducted by 12 students by using standardized open-ended interview form to receive opinions of the students about the learning style-based reading comprehension activities. The selection of the students was based on the diversity of their learning styles and self-efficacy perception level toward English. So, two students who have low and high self efficacy with different dominant learning style were identified. Qualitative data were analyzed by using descriptive analysis.

Results: The results revealed that students have positive opinions about learning style-based activities. They described the process as satisfactory, prospering, different, efficient, enjoyable and useful. The results of the study can be summarized as follows:

- Learning style-based activities are effective in terms of making the lessons interesting and enjoyable from the point of students.
- Learning style-based activities are effective in motivating students and ensuring active and voluntary participation in English lessons.
- Learning style-based activities increased efficiency of the lessons by contributing to language proficiency of the students in many aspects such as vocabulary, speaking, listening, pronunciation and particularly reading comprehension and general English level.

[†]Corresponding Author: Özgül Balcı, Necmettin Erbakan University, obalci@konya.edu.tr

- d. Considering student's individual characteristics during pre-, while-, and post- reading activities is effective in planning reading comprehension activities, encouraging students who have different learning styles to participate actively, readily and without difficulty.
- e. Planning activities compatible with different learning styles in a balanced way in reading classes is effective in considering individual learning preferences of the students who have different learning styles and helping them develop in their weaker styles as well.
- f. Learning style-based activities are effective in increasing self-efficacy toward English.
- g. Learning style-based activities are effective in increasing self-efficacy toward reading.
- h. Learning style-based activities are effective in increasing student achievements in English foreign language classes.
- i. Learning style-based activities are effective in increasing student achievements in reading comprehension.

Conclusion: Using qualitative data, concrete evidence was found that activities based on students' learning styles enhanced reading comprehension skills and English self-efficacy perceptions. So, activities based on learning styles of students could be used efficiently for the purpose of enhancing achievement and self-efficacy perception in English foreign language classes in higher education. It is believed that individual differences can be taken account of in teaching-learning environment in foreign language classes by means of activities based on learning styles of students.

Key words: Learning styles, Learning style-based activities, Reading comprehension skill, English self-efficacy perception