

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Büşra TOMRUKCU*

Geliş Tarihi: 17.12.2021 | Kabul Tarihi: 18.05.2022 | Yayın Tarihi: 27.06.2022

Özet: Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimlerini incelemek ve bu alanda çalışan öğretim elemanlarına konuyla ilgili öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Marmara Bölgesinde bir devlet üniversitesinde Türkçe öğrenen B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe sınıflarında eğitim alan 72 öğrencinin öğrenme biçimleri, ilişkisel tarama modeli kullanılarak cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, Türkçe dil düzeyi ve bildikleri yabancı dil sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme biçimlerini ölçmek amacıyla *Kişisel Bilgi Formu* ve Şimşek'in (2002) geliştirdiği *BIG16 Öğrenme Biçemi Envanteri* kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, SPSS 24.0 veri çözümleme programı ile çözümlenmiş ve değişkenlere göre t-testi ile ANOVA uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin genel olarak tüm öğrenme biçimlerini aynı anda kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bedensel öğrenme, görsel öğrenme, işitsel öğrenme, öğrenme biçimleri, yabancı dil olarak Türkçe.

EXAMINATION OF LEARNING MODALITY OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 17.12.2021 | Accepted: 18.05.2022 | Published: 27.06.2022

Abstract: The purpose of this study is to examine the learning modality of students learning Turkish as a foreign language and to make suggestions to the instructors working in this field. For this purpose, learning modality of 72 students studying Turkish in B1, B2, C1 and Academic Turkish levels at a state university in the Marmara Region were examined according to the variables of gender, age, education level, Turkish language level and the number of foreign languages they know by using the relational survey model. In order to measure the learning modality of the students, the Personal Information Form developed by the researcher and the BIG16 Learning Modality Inventory developed by Şimşek (2002) were used. The data of the research were analyzed with SPSS 24.0 data analysis program and ANOVA and t-test was applied according to the variables. In the research, it was concluded that the students generally preferred to use all learning modalities at the same time.

Keywords: Auditory learning, kinesthetic learning, learning modality, Turkish as a foreign language, visual learnings.

Giriş

Öğrenme, bireyin deneyim veya yaşantı sonucunda davranışlarında ve zihninde meydana gelen değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Terry, 2018, s. 10; Ulusoy, 2020, s. 129; Akbaba, 2021, s. 3; Özden, 2021, s. 21). Deneyim ve yaşantıların kişiden kişiye farklılık göstermesine bağlı olarak öğrenmenin de “parmak izi” gibi bireyin kendisine

* Ar. Gör.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, busra.tomrukcu@kocaeli.edu.tr

 0000-0002-4639-9497

özgü olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, etkili bir öğrenme için bireyin nasıl daha iyi öğreneceğini bilmesi önemli görülmektedir (Güven ve Kürüm, 2008, s. 54).

Her bireyin öğrenme süreci farklı olup kimi bireyler yaparak-yaşayarak, kimi bireyler işiterek ya da görerek gibi farklı şekillerde öğrenmektedir. Bireyin nasıl öğrendiğinin bilinmesi, diğer bir ifadeyle öğrenme stili (*learning style*) ve öğrenme biçimi (*learning modality*) olarak adlandırılan (Barbe ve Swassing, 1979; Gregorc, 1979; Barbe ve Milone, 1981; Kolb, 1984; Felder ve Silverman, 1988; Dunn, 1990; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Şimşek, 2002; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Şimşek, 2017) bu öğrenme şekillerinin bilinmesi etkili bir öğrenme ortamı sunacak ve öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olacaktır. Şimşek (2002, s. 35-37), öğrenme stili (*learning style*) ve öğrenme biçimi (*learning modality*)¹ terimlerini şu şekilde tanımlamaktadır:

“*Öğrenme stili* genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubudur. *Öğrenme biçimi* ise öğrenme stiline algılama ile ilgili boyutu, yani öğrencinin öğrenme sırasında kullanılan ortam ve yöntemlere ilişkin tercihlerini ortaya koyan özellikler grubudur.”

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve buna bağlı olarak öğrenme şekillerini açıklamaya çalışan bu terimlerin zaman zaman birbirinin yerine, aynı kavrama karşılık kullanıldığı görülmektedir. Şimşek (2002, s. 36) öğrenme stili (*learning style*) ile öğrenme biçimi (*learning modality*) arasındaki ilişkiyi farklı çalışmalardan (Miller, 1993; Friedrich, 1995; Heinich ve diğerleri, 1996) yararlanarak şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenme stiline algısal tercihler ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi (codality) ile ilgilidir. Bu tercihlerin bütünü, öğrenme biçimi olarak adlandırılmaktadır.” Felder ve Silverman (1988, s. 676) öğrenme biçimini ‘bilgiyi alma yolları’ olarak tanımlamış; Barbe ve Swassing (1979, s. 1) de öğrenme biçiminin bireyin bilgiyi aldığı ve sakladığı duyuşsal kanallar olduğunu bildirmiş, öğrenme biçimlerinin “öğrenmenin anahtarı” olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, öğrenme stili bireyin öğrenme sürecindeki bilişsel ve psikolojik süreçlerini vurgularken öğrenme biçimi öğrenme sırasında tercih edilen yöntemleri, bireyin öğrenme kanallarını işaret etmektedir.

Bireyin nasıl daha iyi öğrendiğine ilişkin ‘öğrenme stili’ ya da ‘öğrenme biçimi’ olarak adlandırılan öğrenme şekillerinin bilinmesi, diğer bir ifadeyle öğrencinin nasıl daha iyi öğrendiğinin bilinmesi, etkili bir öğrenme ortamı sunacak ve öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olacaktır. Aksoy ve Pakkan’a (2011, s. 666) göre öğrencinin

¹ ‘*Learning modality*’ terimi Şimşek’te (2002) ‘*öğrenme biçimi*’ olarak geçmektedir.

öğrenme biçiminin bilinmesi, kişinin öğrenme sürecini kontrol altına almasını sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında da bilginin kalıcı olması ya da etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerin öğrenme biçimleri ne kadar iyi bilinir ve ne kadar çok farklı duyuya yönelik materyal hazırlanırsa öğrenme çıktıları da o kadar başarılı olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde genellikle üç tür öğrenme biçiminden söz edilmektedir (Barbe ve Swassing, 1979; Barbe ve Milone, 1981; Felder ve Silverman, 1988; Şimşek, 2002); Bedensel (*kinesthetic*), işitsel (*auditory*), görsel (*visual*) öğrenme biçimleri.

Bedensel öğrenme biçimini tercih eden bireylerin, dokunmaktan hoşlanan, fiziksel hareketlere yatkın olan, konuşurken el, yüz ve beden hareketlerini sıklıkla kullanan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih eden kişiler olduğu ifade edilmektedir (Barbe ve Swassing, 1979; Eren, 2002; Şimşek, 2002; Bölükbaş, 2007; Bilasa, 2014; Boydak, 2020; Eren, 2018; Oral ve Avanoğlu, 2020). Bedensel öğrenme biçimine baskın öğrencilerin, çoğunlukla duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerle aktarmaya, çeşitli araçları kullanmaya, bir şeyleri gözlemlemek yerine bizzat yapmaya, somut bir şeyler ortaya koymaya, objelere dokunmaya özel bir ilgi duydukları ve istekli oldukları bildirilmektedir. Dolayısıyla düz anlatımın yapıldığı eğitim ortamında bu biçime sahip öğrenciler zorlanacaklardır. Şimşek'e (2002, s. 36) göre bedensel öğrenme biçiminin tanımlanmasında vücut, el becerileri ve koordinasyonu, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, hareket gibi kavramların çok büyük bir önemi vardır. Bu öğrenme biçimine sahip öğrencilerin bulunduğu derslerde yaparak-yaşayarak öğrenme yollarından drama-rol yapma veya gösterip yaptırma gibi yöntem ve teknikler uygulandığında daha etkili ve sağlıklı öğrenme ortamı sağlanacaktır.

İşitsel öğrenme biçimini tercih eden bireylerin, müzik ve sese karşı duyarlı oldukları bilinmektedir (Eren, 2002; Şimşek, 2002; Bölükbaş, 2007; Oral ve Avanoğlu, 2020). Bu gruptaki öğrencilerin işittiklerini daha iyi anladıkları ve çoğunlukla konuşup tartışarak daha iyi öğrendikleri; öğrenirken okumaya göre dinlemeyi daha çok tercih ettikleri ifade edilmektedir. Bu öğrenme biçimini tercih eden öğrenciler 'anlatmak, konuşmak, dinlemek, tartışmak, dil, vurgu, ritim, şiir' gibi kavramlara önem verdikleri belirtildiğinden, bu öğrencilerin tartışma, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim, iletişim tabanlı eğitsel oyunları içeren yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim ortamlarında daha sağlıklı öğrenme gerçekleştireceklerini söylemek mümkündür.

Görsel öğrenme biçimine sahip bireylerin, gördüklerini ya da işittiklerini zihinlerinde canlandırabildikleri; yaşadıkları olayları görsel olarak ve tüm detaylarıyla anımsayabildikleri bildirilmektedir (Eren, 2002; Şimşek, 2002; Bölükbaş, 2007; Orak, 2015). Tablo, çizelge, harita, resim, renk, yön, plan gibi görsel materyaller bu öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hâle getirmek için önemli sayılabilir. Görsel öğrenme biçimini tercih eden öğrencilerin görüntü odaklı olup görselleri belleğe kaydetme, okumayı dinlemeye tercih etme, gözlem yapmayı tercih etme, gördüğünü daha iyi yapma gibi özelliklere sahip olduğundan bir dersi tam olarak kavrayabilmeleri için,

ilgili dersin görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekecektir. Bu öğrencilerin bulunduğu öğretim ortamlarında gösterim, kavram haritası veya görsel materyaller ile gerçekleştirilen eğitsel oyunlar vb. yöntem ve teknikler kullanılarak daha etkin ve sağlıklı öğrenmenin gerçekleştirileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca bu kişiler, öğretmenin anlatımlarını jest, mimik ve beden dilini izleyerek daha iyi öğrenebilirler; öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar.

Kısaca özetlenecek olursa, görsel öğrenme biçimi baskın öğrenciler izleyerek/görerek öğrenmekte daha başarılıyken, işitsel öğrenme biçimi baskın öğrenciler duyarak öğrenmekten hoşlanmaktadır. Bedensel öğrenme biçimi baskın öğrenciler ise aktif öğrenciler olup yaparak/yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde pek çok öğrenme stili veya öğrenme biçimi modeli (Asch ve Witkin, 1948; Holzman ve Gardner, 1960; Kagan ve diğ., 1964; Swassing, Barbe ve Milone 1981; Gregorc, 1982; Kolb, 1984; McCorthy, 1985; Dunn ve ark., 1987; Felder ve Silverman, 1988; Riding ve Cheema, 1991; Honey ve Mumford, 1992) olduğu görülmektedir. Bu modellerin temelinde, yaparak/yaşayarak, görerek/izleyerek, işiterek veya hissederek öğrenme gibi boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutların tespit edebilmesi için farklı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir (Kagan ve diğ., 1964; Dunn, Dunn ve Price, 1970; Witkin ve diğ., 1971; Kirton, 1976; Gregorc, 1982; Kolb, 1985; Kaufmann, 1989; Soloman, 1999). Bu çalışmada, Şimşek'in (2002, s. 33-47) geliştirdiği 'BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri' kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme biçimlerini incelemek ve öğretim elemanlarına önerilerde bulunmaktır. Bu doğrultuda çalışmada, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “yaş” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “cinsiyet” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “Türkçe dil düzeyi” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “eğitim düzeyi” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “bilinen yabancı dil sayısı” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimlerinin incelendiği bu çalışmada, ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli, tek bir grup içindeki değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceler (Büyüköztürk vd., 2020, s. 25).

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta (B1-B2) ve ileri (C1) düzeyleri ile Akademik Türkçe sınıflarında eğitim gören 72 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

			<i>Toplam</i>
Yaş	16-24 yaş	%77,78	%100
	25 ve üstü	%22,22	
Cinsiyet	Kadın	%36,11	%100
	Erkek	%63,89	
Türkçe dil düzeyi	B1	%6,94	%100
	B2	%13,89	
	C1	%26,39	
	Akademik Türkçe	%52,78	
Eğitim düzeyi	Lisans	%66,67	%100
	Lisansüstü	%33,33	
Bilinen yabancı dil sayısı	Bir dil bilen	%56,94	%100
	En az iki dil bilen	%34,72	
	Hiç yabancı dil bilmeyen	%8,33	

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Şimşek (2002, s. 33-47) tarafından geliştirilen BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Bu envanter, bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme biçimini ölçen bir envanterdir. Her bir öğrenme biçimi için 16 madde içeren envanter, 48 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliği Şimşek (2002) tarafından iç tutarlılık ölçütü ve Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .844 olarak bulunmuştur.

1.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 24.0 veri analizi programı kullanılarak t-testi ve ANOVA testi ile çözümlenmiştir. Değişkenler açısından yapılan bağımsız t-testlerinde ve ANOVA’da $p = .05$ olarak kabul edilmiştir.

Ölçekteki maddeler, “Kesinlikle Katılıyorum” için (2); “Katılıyorum” için (1); “Kararsızım” için (0); “Katılmıyorum” için (-1) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” için de (-2) biçiminde değerlendirilmiştir. Envanterin uygulama yönergesinde, (7) ile (-7) arasında değişen biçim puanlarının dikkate alınmaması gerektiği; (8) ile (32) arasındakilerin o biçimlerinin baskın olduğu ve (-8) ile (-32) arasında bulunanların ise o biçime tepkili oldukları belirtilmiştir.

2. Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerine ait bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri

	Öğrenme Biçimleri							TOPLAM
	Bedensel	İşitsel	Görsel	Bedensel İşitsel	Bedensel Görsel	İşitsel Görsel	Bedensel İşitsel Görsel	
%	0	0	0	5,56	9,72	9,72	75,00	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin hiçbirinin sadece bedensel, işitsel ya da görsel öğrenme biçimine sahip olmadıkları; buna karşın öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%75) üç öğrenme biçimini de birlikte kullandıkları (bedensel-işitsel-görsel öğrenme); %5,56’sının ise bedensel-işitsel; %9,72’sinin bedensel-görsel; %9,72’sinin işitsel-görsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmektedir.

2.1. Yaş değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri’ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “bağımsız örneklem t-testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	T	p
Bedensel	16-24 yaş	56	13,05	5,92	-2,156	.035
	25 yaş ve üstü	16	16,50	4,45		
İşitsel	16-24 yaş	56	13,39	6,92	-1,855	.068
	25 yaş ve üstü	16	17,06	7,18		
Görsel	16-24 yaş	56	16,96	7,38	-1,090	.279
	25 yaş ve üstü	16	19,12	5,32		

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaş değişkenine göre sadece bedensel öğrenme biçimi puanında ($p = .035$) anlamlı bir fark çıkarken, işitsel ve görsel öğrenme biçimleri puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, 25 yaş ve üstü öğrencilerin bedensel öğrenme biçimi puanları ($X: 16,50$), 16-24 yaş grubundaki öğrencilerin bedensel öğrenme biçimi puanlarına ($X: 13,05$) göre daha yüksek olduğundan 25 yaş ve üstü öğrenciler, 16-24 yaş arasındaki öğrencilere göre ağırlıklı olarak bedensel öğrenme biçimine sahiptir.

2.2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri'ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “bağımsız örneklem t-testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	t-testi	p
Bedensel	Kadın	26	12,53	5,74	-1,423	.159
	Erkek	46	14,54	5,74		
İşitsel	Kadın	26	13,34	6,57	-.773	.442
	Erkek	46	14,69	7,40		
Görsel	Kadın	26	18,76	7,16	1,211	.230
	Erkek	46	16,69	6,87		

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, kadın ve erkek katılımcıların BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme biçimi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bedensel, işitsel ya da görsel öğrenme biçimi ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

2.3. Dil düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri'ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında dil düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “tek faktörlü gruplar arası varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Dil Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	p
Bedensel	B1	5	16,40	4,66	.017
	B2	10	15,50	5,21	
	C1	19	16,26	5,80	
	Akademik Türkçe	38	11,82	5,47	
İşitsel	B1	5	13,60	5,31	.016
	B2	10	17,50	4,90	
	C1	19	17,32	7,52	
	Akademik Türkçe	38	11,87	6,83	
Görsel	B1	5	19,40	6,06	.532
	B2	10	18,50	8,44	
	C1	19	18,68	7,82	
	Akademik Türkçe	38	16,28	6,32	

Tablo 5’te de görüldüğü gibi, öğrencilerin dil düzeyleri açısından BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında bedensel (p= .017) ve işitsel (p= .016) öğrenme biçimlerinde anlamlı bir fark varken dil düzeyleri ile görsel öğrenme biçimi arasında

anlamli bir fark olmadığı görülmüştür. Bedensel ve işitsel öğrenme biçimlerinde gözlemlenen bu anlamlılığın kategoriler arası görünümünü netleştirmek için Tukey HSD testinin Post-hoc kıyaslamaları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Dil Düzeyi Değişkenine Göre Tukey HSD Testinin Sonucu

Boyutlar	Çoklu karşılaştırma	ss	p
Bedensel	B2	3,00521	.991
	B1		
	C1	2,75777	1,000
	Akademik Türkçe	2,61019	.303
	B1	3,00521	.991
	B2		
	C1	2,14357	.984
	Akademik Türkçe	1,95004	.242
	B1	2,75777	1,000
	C1		
	B2	2,14357	.984
	Akademik Türkçe	1,54164	.026
İşitsel	B1		
	B2	3,68392	.716
	C1		
	Akademik Türkçe	3,38059	.691
	B1	3,68392	.716
	B2		
	C1	2,62767	1,000
	Akademik Türkçe	2,39044	.096
	B1	3,38059	.691
	C1		
	B2	2,62767	1,000
	Akademik Türkçe*	1,88981	.026
Akademik Türkçe	B1	3,19968	.949
	B2	2,39044	.096
	C1*	1,88981	.026

Tablo 6 incelendiğinde hem bedensel öğrenme biçimi hem de işitsel öğrenme biçimi $p = .026$ olarak hesaplanmıştır ve her iki öğrenme biçiminde de en yüksek anlamsal farkın C1 düzeyi öğrencileri ile Akademik Türkçe öğrencileri arasında olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Tablo 5’te de görüldüğü gibi, C1 düzeyi öğrencileri hem bedensel hem de işitsel öğrenme biçimlerini Akademik Türkçe öğrencilerine göre daha çok tercih etmektedir.

2.4. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri’ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “bağımsız örneklem t-testi” yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7
Öğrencilerin Dil Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	t	p
Bedensel	Lisans	48	13,7917	6,35127	-.057	.955
	Lisansüstü	24	13,8750	4,56177		
İşitsel	Lisans	48	14,2917	7,44043	.140	.889
	Lisansüstü	24	14,0417	6,51072		
Görsel	Lisans	48	17,4167	7,54232	-.047	.962
	Lisansüstü	24	17,5000	5,92709		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, lisans ve lisansüstü düzeyi katılımcılarının BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin eğitim düzeylerine göre öğrenme biçimi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, eğitim düzeyi ile BİG öğrenme biçimi tercihlerinde arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

2.5. Öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısına göre öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri’ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri ile bilinen yabancı dil sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması için “tek faktörlü gruplar arası varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Uygulama sonucuna ilişkin veriler Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8
Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	p
Bedensel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	6	16,3333	6,37704	.246
	Bir yabancı dil bilen ögr.	41	14,2927	5,46920	
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	25	12,4400	6,05585	
İşitsel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	6	19,3333	6,05530	.035
	Bir yabancı dil bilen ögr.	41	14,9512	6,43798	
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	25	11,7600	7,65550	
Görsel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	6	19,0000	7,37564	.847
	Bir yabancı dil bilen ögr.	41	17,3902	6,86250	
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	25	17,1600	7,38625	

Tablo 8’de görüldüğü gibi, bilinen yabancı dil sayısı açısından BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında yalnızca işitsel biçimi öğrenme biçiminde ($p = .035$) anlamlı bir fark bulunmuştur. İşitsel öğrenme biçiminde gözlemlenen bu anlamlılığın kategoriler arası görünümünü netleştirmek için Tukey HSD testinin Post-hoc kıyaslamaları yapılmış ve veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Tukey HSD Testinin Sonucu

Boyut	Çoklu karşılaştırma	ss	p
İşitsel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr. Bir yabancı dil bilen ögr.	2,99883	.316
	En az iki yabancı dil bilen ögr.*	3,11893	.046

Bir yabancı dil bilen ögr.	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	2,99883	.316
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	1,74092	.166
En az iki yabancı dil bilen ögr.	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.*	3,11893	.046
	Bir yabancı dil bilen ögr.	1,74092	.166

Tablo 9 incelendiğinde işitsel öğrenme biçimi $p = .046$ olarak hesaplanmıştır ve bu öğrenme biçiminde en yüksek anlamsal farkın, hiç yabancı dil bilmeyen öğrenciler ile en az iki yabancı dil bilen öğrenciler arasında olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Tablo 8’de de görüldüğü gibi, hiç yabancı dil bilmeyen öğrenciler en az iki yabancı dil bilen öğrencilere göre işitsel öğrenme biçimini daha çok tercih etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe sınıflarındaki öğrencilerin yaş, cinsiyet, Türkçe dil düzeyi, eğitim düzeyi, bilinen dil sayısı değişkenlerine bağlı olarak sahip oldukları öğrenme biçimleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimi tercihlerinde ağırlıklı olarak (%75) tüm öğrenme biçimlerini (bedensel, işitsel ve görsel) birlikte tercih ettiklerini göstermektedir. Grinder’e (1995) göre her otuz kişiden yirmi ikisi, öğrenme biçimlerinin ikisine, bazen de üçüne sahip olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, neredeyse toplumun üçte ikisi üç öğrenme biçimini de taşımaktadır (aktaran Boydak, 2020, s. 21). Araştırmanın öğrencilerin üç öğrenme biçimine de sahip oldukları bulgusu, Grinder’ın bu ifadesi ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular yaş değişkenine göre incelendiğinde sadece bedensel öğrenme biçimi puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre 25 yaş ve üstü öğrencilerin, 16-24 yaş arasındaki öğrencilere göre daha fazla bedensel öğrenme biçimini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da 16-24 yaş arasındaki öğrenciler ağırlıklı olarak görsel öğrenme biçimini tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme biçimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, öğrenme biçimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Cinsiyet ile öğrenme biçimi arasında ilişki olmadığı sonucu alanyazında yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla (Arslan ve Babadoğan, 2005; Bölükbaş, 2007; Can, 2011; Güven ve Gökdağ-Baltaoğlu, 2017) benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dil düzeyi değişkenine göre öğrenme biçimleri incelendiğinde, B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe sınıflarında eğitim alan öğrencilerin öğrenme biçimlerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre C1 ile Akademik Türkçe sınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; C1 dil düzeyi öğrencilerinin Akademik Türkçe öğrencilerine göre bedensel ve işitsel öğrenme biçimlerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da Akademik Türkçe grubu, diğer dil düzeyi gruplarına göre bedensel, işitsel ve görsel öğrenme

biçimlerini daha az tercih etmektedir. Bu tercihin nedeni, Akademik Türkçe öğrencilerinin dili artık daha akademik amaçla kullanma çabası içinde olmalarıyla ilişkilendirmek mümkündür.

Öğrencilerin eğitim düzeylerine göre öğrenme biçimlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı açısından öğrenme biçimi puanları çözümlendiğinde, hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin en az iki yabancı dil bilen öğrencilere göre işitsel öğrenme biçimini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Buna ek olarak, anlamlı bir fark bulunmasa da hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin tüm öğrenme biçimlerinden en yüksek puanları aldıkları; en az iki yabancı dil bilen öğrencilerin ise tüm öğrenme biçimlerinden en düşük puanları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun nedeni, hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin öğrenme konusunda daha az tecrübeye sahip olmaları ve bu nedenle daha somut öğrenme ortamlarını tercih etmek istemesi olabilir.

Öneriler

Öğrenme biçimi ile öğrenmeyi gerçekleştirme arasında ilişkinin bulunduğu ve öğrenme biçimi ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumun akademik başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Şimşek'in (2002, s. 36) Miller'dan (1993) aktardığına göre öğrenme biçimine uygunluk, yalnızca akademik başarıyı değil, motivasyon, tutum ve katılımı da arttırmaktadır. Aksoy ve Pakkan'ın (2011, s. 666) aktardığına göre öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin farkında olduklarında, dersi nasıl işleyeceklerine, ölçme değerlendirme süreçlerini nasıl gerçekleştireceklerine ve sınıf içi kuralları nasıl belirleyeceklerine karar vereceklerdir. Böyle olduğunda öğretim süreci istenilen hedeflere ulaşmış olacaktır (Murphy, 1992). Bu açıdan bakıldığında, öğretim ortamında öğrencilerin hangi öğrenme biçimlerine sahip olduklarının bilinmesi, kullanılacak yöntem, etkinlik ve materyallerin şekillenmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Bedensel öğrenme biçimine sahip kişilerin bulunduğu öğretim ortamında, drama, rol oynama, gösterip yaptırma, eğitsel oyunlar gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir; sessiz sinema, taklit yapma gibi oyunlar oynanabilir; şarkı söyleme ve dans etme gibi etkinlikler hazırlanabilir; gezi turları ile keşif yapılabilir; tiyatro gösterisi hazırlanabilir.

İşitsel öğrenme biçimine yönelen kişilerin bulunduğu öğretim ortamında, soru-cevap, tartışma, sunuş yoluyla öğretim gibi yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencinin derse aktif katılımı sağlanabilir. Dil öğretim ortamında işitsel öğrenme biçimine sahip öğrencilerle -öğrencinin dil seviyesine bağlı olarak- münazara etkinliği düzenlenebilir; soru-cevap etkinlikleri hazırlanabilir, iletişim tabanlı eğitsel oyunlar tercih edilebilir; tabu, bilmece oynanabilir. Buna ek olarak, öğrencilerden sunum yoluyla kendi ülke ve kültürlerini anlatmaları istenebilir. Özgün metinler olması nedeniyle dinleme metinleri tercih edilirken anonslar, duyurular ya da haberler kullanılabilir.

Görsel öğrenme biçimine yönelen kişilerin bulunduğu öğrenme ortamında kavram haritası, gösterip yaptırma gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir; grafik, harita, şema, resim, poster, çizelge içeren etkinliklerle öğrenme desteklenebilir; sözcük öğretiminde

görsellerin kullanılması, soru-cevap etkinliklerinde kavram haritalarının oluşturulması, ders anlatımında video-slaytların kullanılması öğrenmeyi kalıcılığını sağlayabilir. Öğretim sürecinde karikatür ya da resimler kullanılarak öğrencilerle soru-cevap yapılabilir, öğrencinin ilgisine uygun filmler kullanılabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin çoğunlukla tüm öğrenme biçimlerini aynı anda kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, sınıf içindeki etkinliklerin şekillendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Öğretim ortamında, öğrencilerin hangi öğrenme biçimlerine sahip olduklarının belirlenmesi, öğretim yönteminin seçimini kolaylaştırırken öğrenmenin de kalıcı olmasını sağlayacaktır. Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun etkinlikler ile dersin planlanması, hem dilin daha kalıcı olmasını sağlayacak hem de öğrencinin de dili daha etkin olarak kullanmasına fırsat sunacaktır.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2021). *Öğrenme psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Aksoy, M., & Pakkan, G. (2011). Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 665-678.
- Aktaş, Ö. (2012). Yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların biçim bileşenine genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 156, 29-47.
- Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., & Milone, M. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Columbus, OH: Zaner-Bloser.
- Barbe, W. B., & Milone Jr, M. N. (1981). What We Know About Modality Strengths. *Educational Leadership*, 38(5), 378-80.
- Bilasa, P. (2014). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 115-129). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boydak, H. A. (2020). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme biçimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 49-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), 223-247.
- Eren, A. (2002). *Fen, sosyal ve eğitim bilimi alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki farklılığın incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, B. (2018). *İkinci yabancı dil olarak Almanca eğitiminde öğrenme stillerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning-teaching styles-potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
- Günay Ermurat, D. (2013). *Öğrenme stilleri ve beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin biyoloji dersindeki başarı ve tutumları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M., & Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Hein, T., & Budny, D. (2000). Why bother learning about learning styles and psychological types? *Annual Conference*, 1-8.
- Hein, T. L., & Budny, D. D. (2000). Styles and types in science and engineering education. *International Conference on Engineering and Computer Education*, 1-6.
- Numanoğlu, G., & Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 129-148.
- Orak, Z. (2015). *Türkiye’de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oral, B., & Avanoğlu, Y. (2020). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. B. Oral, (Ed.), *Öğretme öğrenme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 253-280). Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2017). Öğrenme biçimi. D. Deryakulu, & Y. Kuzgun (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 95-137). Nobel Yayınları.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Terry, W. S., & Cangöz, B. (2011). *Öğrenme ve bellek: Temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. Anı Yayınları.
- Ulusoy, A. (2020). Öğrenme. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 127-138). Anı Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *Elementary Education Online*, 4(2), 1-16.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

Learning is defined as the changes that occur in an individual's behavior and mind as a result of experience. Depending on the fact that experiences differ from person to person, learning is unique to the individual, like the “fingerprint”. From this point of view, it is important for an individual to know how to learn better for effective learning.

Each individual's learning process is different, and some individuals learn by doing-living, some individuals learn by hearing or seeing. Knowing these learning modalities, which are called “learning modality”, that is, knowing how the student learns better, will provide an effective learning environment and help learning to become more permanent. Learning modality is defined as “the group of features that reveal the student's preferences regarding the environment and methods used during learning” (Şimşek, 2002, p. 36). Learning modality is the way students prefer in the process of processing information (perceiving information, giving information and storing it in memory).

When the literature is examined, three types of learning modalities are generally mentioned (Barbe, Swassing, & Milone, 1981): Kinesthetic, auditory and visual learning modalities. Individuals who prefer the bodily learning modalities are those who like to touch, are prone to physical movements, frequently use hand, face and body movements while talking, and prefer to learn by doing-experience. Students with this modality are generally willing to express their feelings and thoughts with body language, to use tools, to do things themselves rather than to listen or observe, to produce something concrete and to touch objects. A more effective and healthy learning environment will be provided when methods and techniques such as drama-acting or showing-off are applied in the lessons where students with this learning modality are present.

Individuals who prefer auditory learning modality are sensitive to music and audible stimuli. Talking, discussing, listening, narrating, tone of voice, language, melody, similar but different sounds, poetry, etc. These are the things that students with this modality care about and prefer. Students in this group understand better what they hear and generally learn by talking and discussing; While learning, they prefer listening more than reading. It is possible to say that students with this learning modality will perform healthier learning in teaching environments where methods and techniques including discussion, question-answer, teaching by presentation, and communication-based educational games are used.

Individuals with a visual learning modality can visualize what they read or hear in their minds. They can visually and in detail recall events that have happened to them. Materials such as pictures, drawings, maps, lines, colors, directions and plans are important for these students. Individuals in this group prefer to use visual materials while learning new information and they quickly get bored with straight lecturing. Educational games, etc., carried out with demonstration, concept maps or visual

materials are used in the teaching environments where these students are present. It is possible to say that more effective and successful learning will be realized by using these methods and techniques.

While students with visual learning modality are more successful in learning by watching/seeing, students with auditory learning modality enjoy learning by hearing. Students with a kinesthetic learning modality, on the other hand, are active students and prefer to learn by doing.

The purpose of this research is to examine the learning modality of students learning Turkish as a foreign language and to make suggestions to the instructors working in this field. For this purpose, learning modalities of 72 students studying Turkish in B1, B2, C1 and Academic Turkish levels at a state university in the Marmara Region were examined according to the variables of gender, age, education level, Turkish language level and the number of foreign languages they know. Relational survey model was used to describe the current situation in the research. In order to measure the learning modalities of the students, the Personal Information Form developed by the researcher and the BIG16 Learning Modality Inventory developed by Şimşek (2002) were used. The data of the research were analyzed with SPSS 24.0 data analysis program and ANOVA was applied with t-test according to the variables.

As a result of the research, it is seen that students who learn Turkish as a foreign language mostly (75%) prefer all learning modalities (kinesthetic, auditory and visual) together in their learning modality preferences. When the findings obtained from the research were examined according to the age variable, it was seen that there was a significant difference only in the scores of the kinesthetic learning modalities. Accordingly, it was concluded that students aged 25 and over preferred more kinesthetic learning modality than students aged 16-24. When the learning modalities of the students were examined according to the gender variable, it was concluded that there was no significant relationship between the learning modalities and gender. When the learning modalities of the students were examined according to the Turkish language level variable, a significant difference was found between C1 and Academic Turkish levels; It has been observed that C1 language level students prefer kinesthetic and auditory learning modalities more than Academic Turkish students. There was no significant difference in learning modalities according to the education levels of the students. When the learning modality scores of the students are analyzed in terms of the number of foreign languages they know, it is seen that the students who do not know any foreign language prefer the auditory learning modality more than the students who know at least two foreign languages.

It is thought that there is a relationship between learning modality and realization of learning and that the harmony between learning modality and learning activities will increase academic success. Knowing which learning modalities students have in the teaching environment will make a significant contribution to shaping the methods,

activities and materials to be used. Methods and techniques such as drama, role playing, demonstration and educational games can be used in the teaching environment where people with a kinesthetic learning modality are present; games such as charades and imitation can be played; activities such as singing and dancing can be prepared; exploration can be done with sightseeing tours; theatrical performance can be prepared.

Active participation of the student in the lesson can be ensured by using methods and techniques such as question-answer, discussion, and presentation teaching in the teaching environment where people who tend to the auditory learning modality. In the language teaching environment, a debate activity can be organized with students who have aural learning modality; question-answer activities can be prepared, communication-based educational games can be preferred; taboo, riddle can be played. In addition, students may be asked to explain their country and culture through a presentation. Because they are original texts, while listening texts are preferred, announcements, announcements or news can be used.

Methods and techniques such as concept maps and demonstrations can be used in the learning environment where people who tend to visual learning modality; learning can be supported with activities that include graphics, maps, diagrams, pictures, posters and charts; The use of visuals in vocabulary teaching, the creation of concept maps in question-answer activities, the use of video-slides in lectures can ensure the permanence of learning. In the teaching process, questions and answers can be made with the students by using cartoons or pictures, and films suitable for the student's interest can be used.

In this study, it was concluded that students mostly prefer to use all learning modalities at the same time. This finding is considered important in terms of shaping the activities in the classroom. Determining which learning modalities the students have in the teaching environment will facilitate the selection of the teaching method and ensure that the learning is permanent. In addition, planning the lesson with activities suitable for the learning modalities of the students will not only make the language more permanent, but also offer the student the opportunity to use the language more effectively.