



Investigation of the Relationships between Autonomous Foreign Language Learning, Learning Styles and Some Variables

Gülten GENÇ*

ABSTRACT. The purpose of this study is, firstly, to determine the levels of university students' autonomous learning capacity and learning style preferences and their relationship with gender, age and each other. Secondly, it is aimed to increase the knowledge level of the students about these two topics through some education activities and lastly, to determine the principles of establishing a self-access center for foreign language learners where students can study on their own. The sample group of the study consisted of 408 students. A background questionnaire, "Autonomous Learning Capacity Questionnaire" and "Kolb's Learning Style Questionnaire" were used to collect data. The data were used to provide a descriptive and correlational analysis. The results show that almost half of the students have relatively high autonomous learning capacity, most of the students are divergers and least number of students are assimilators in terms of learning styles. It was also found that there is a significant relationship between autonomous learning capacity and gender; but there is no significant relationship between learning styles preferences with age and gender. Furthermore, there are no significant differences between autonomous learning capacity and learning style preferences.

Key Words: Autonomous learning, learning styles, self-access center

* Dr., İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Malatya; Email: gulten.genc@inonu.edu.tr
This study was supported by Inonu University Scientific Research Project Office as numbered BAP 2012/120.

SUMMARY

Purpose and Significance: As an ongoing and lifelong process, learning is strongly influenced by some individual differences such as learning styles, age and gender. These differences ought to be considered when teaching and learning processes are being planned. The purpose of this study is, firstly, to determine the levels of university students' autonomous learning capacity and learning style preferences and their relationship with gender and age. Secondly, it is aimed to increase the knowledge level of the students about these two topics through some education activities and lastly, to determine the principles of establishing a self-access center for language learners where students can study on their own. In university, foreign language is only taught as a first year compulsory course and after completing the course students are expected to be at A1 level of the Common European Framework (CEFR) which is obviously not satisfying enough for a university graduate in this competitive world. Therefore, raising awareness level of university students about taking the control of their own learning process to become autonomous learners and determining their own learning styles to improve especially their foreign language studies in the future is the end goal of the research.

Methods: The sample group of the study consisted of 408 students at the first grade of various faculties and departments of the university. A background questionnaire, "Autonomous Learning Capacity Questionnaire" and "Kolb's Learning Style Questionnaire" were used to collect data. The collected data were used to provide a descriptive and correlational analysis to address the research questions.

Results: The results show that almost half of the students have relatively high autonomous learning capacity, most of the students are divergers and least number of students are assimilators in terms of learning styles. It was also found that there is a significant relationship between autonomous learning capacity and gender in favor of girls; but there is no significant relationship between learning styles preferences with age and gender. Furthermore, there are no significant differences between autonomous learning capacity and learning style preferences.

Discussion and Conclusion: In the light of the findings, some practical recommendations were noted. The finding that almost half of those university students still depend too much on their teachers and are being passive recipients, resulting in a serious lack of autonomy is quite

disappointing. However, the population of the study was limited to specific university students and it has limited generalizability. The research is needed to be replicated using a more diverse student population. In the scope of this research, some workshops and seminars about learning styles and autonomous learning were organized to enhance the students' awareness levels of their autonomous learning capacity and learning styles. Finally, with the financial help of Scientific Research Unit of the university, a self-access center involving internet-enabled computers, resources ranging from photocopied exercises with answer keys to computer software for language learning was established.



Bağımsız Yabancı Dil Öğrenme, Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Gülten GENÇ*

ÖZ. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öncelikle, bağımsız öğrenme düzeylerinin ve öğrenme stillerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini, cinsiyet ve yaş gibi faktörlerin önemli olup olmadığını açığa çıkarmaktır. Daha sonra, öğrencilerin bu iki konuya ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli eğitim aktiviteleri yoluyla artırmak ve öğrencilerin kendi başlarına çalışabilme olanağı bulabilecekleri bireysel çalışma merkezlerinin oluşturulmasına yönelik ilkeleri belirlemektir. Bu amaçla planlanan çalışmanın örneklemini, üniversitenin çeşitli bölümlerinde okumakta olan 408 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamak için değişkenlerin sorgulandığı bir bilgi formu ile “Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Ölçeği” ve “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Toplanan veri, betimsel ve ilgiselsel olarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin yaklaşık yarısının bağımsız öğrenme düzeyinin yüksek olduğunu, öğrenme stillerinden en çok “değiştirme”, en az “özümleme” stilini tercih ettikleri bulgulanmıştır. Bağımsız öğrenme ile cinsiyet arasında kızlar lehine bir ilişki olduğu saptanmış, ancak yaşla herhangi bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Öğrenme stilleri tercihleri ile yaş ve cinsiyet arasında da herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, bağımsız öğrenme ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencileri bilgilendirici seminer ve çalıştay düzenlenmiş ve Bilimsel Araştırma Proje Biriminin desteğiyle öğrencilerin kullanımına yönelik bir bireysel çalışma merkezi oluşturulmuştur. Bulgular ışığında da, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bağımsız öğrenme, öğrenme stilleri, bireysel çalışma merkezi

* Dr., İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Malatya; Email: gulden.genc@inonu.edu.tr
Bu çalışma İ.Ü. Bilimsel Araştırmalar Proje Birimi tarafından (BAP 2012/120) desteklenmiştir.

GİRİŞ

Günümüzde eğitimin en önemli hedeflerinden birisi, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sırasında bağımsız davranabilmelerini veya bir başka ifadeyle kendi öğrenme etkinliklerinin ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenebilmesini sağlamaktır. Bağımsız öğrenme en genel anlamıyla ve çeşitli tanımların ortak noktaları dikkate alınarak tanımlandığında bireyin kendi başına, bir öğretmenin birebir yardımı olmaksızın gerçekleştirdiği veya sınıf dışındaki öğrenme faaliyetlerini ifade etmektedir (Gardner & Miller,1999). Bireyler, özerk veya bağımsız öğrenici olabilmeyi öğrendiklerinde veya bunu kendi öğrenme stillerinin ve stratejilerinin farkına vararak başardıklarında, sadece etkili öğrenici olmakla kalmayıp aynı zamanda “yaşam boyu öğrenici” ve bireysel gelişiminde kendi payına düşen sorumluluğu üstlenecek bireyler olabileceklerdir. Literatürde bu öğrenme süreci; “bağımsız öğrenme- özerk öğrenme”, (autonomous learning) (Dickinson, 1987; Holec, 1981), “yaşam boyu öğrenme” (life-long learning) (Mensch & Rahschulte, 2008), “öğrenmeyi öğrenme” (learning to learn) veya “bireyselleştirilmiş öğrenme” (self-directed learning) (Darbyshire & Fleming, 2008) gibi birçok terim kullanılarak ifade edilmektedir. Bu öğrenme sürecini tanımlamak için kullanılan terimler ne kadar farklı ve çeşitli olursa olsun hepsinin ortak noktası bağımsız öğrenmede bireyin öğrenme etkinlikleri sırasında öğretmenden kendilerine bilgi sunmasını beklemekten ziyade, kendilerinin bu sürece aktif olarak katılması ve bu süreçteki sorumluluklarının farkına varmasıdır. Bağımsız öğrenme konusunda 1960’lı yıllardan beri çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Sheerin, 1997; Littlewood,1981; Nunan,1997, Benson 2001) ve bu araştırmaların bulguları göstermektedir ki, öğrenme sürecinde edilgen rol edinmekten ziyade aktif olan ve karar verme konusunda yetkin olan bireyler öğrenme sürecinden daha fazla yararlanmaktadır. Barbara Sinclair (1997), bağımsız öğrenmeyi ilke edinmiş bir öğrencinin “kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan, meraklı, kendini eleştirebilen, belli bir zaman diliminde öğrenme adına neler yapabileceğini kestirebilen, denemeye istekli, öğrenme sürecine aktif katılan ve düzenli” bireyler olduğunu belirtmektedir. Sinclair (1997), yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerine bağımsız öğrenici olmayı öğretmelerinin ve kendi öğrenme stillerinin farkına vardırımlarının başarıya ulaşmak için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu amaçla öğrencilerini yabancı dil öğrenme stillerine göre sınıflandırmaları ve motivasyonlarını artırıcı alıştırmalar yapmalarını tavsiye etmektedir.

Bireyin benimsediği öğrenme stiline bireye özgü olduğu ve doğru biçimde tespit edildiğinde ve uygulandığında, öğrenmeyi kolaylaştırıcı

olduğu bilinmektedir. Felder (1996) öğrenme stili kavramını bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki farklılık olarak ifade etmektedir. Keefe (1991) ise, öğrenme stilini; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin birleşimi olarak nitelendirmektedir. Ayrıca bu özelliklerin, bireyin okul, ev ve toplum üçgeni arasındaki kültürel değişimine bağlı olarak oluşmakta ve gelişmekte olduğu öne sürülmektedir (Heath, 1983; Scarella, 1990). Öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmak, eğitimciye, öğrenen bireyin ihtiyacına duyarlı olma konusunda yardım eder (Truluck and Courtenay, 1999). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda ise, anlamlı bir bağlam içinde dil öğrenme öğretme etkinliklerini gerçekleştirirken bütün öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilmeye çalışmak oldukça güçtür ve hayli çaba gerektirir. Reid (1995) öğrenme stillerinin yabancı dil sınıfları için özel bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden son yıllarda öğrenme stillerinin özellikle yabancı dil dersleri üzerindeki etkileri konusunda birçok araştırma yapılmıştır (Reid, 1987; Steward, 1990; Wright, 1987, İnal, et al., 2015, Ersöz & Cephe, 2000; Genç, 2010). Çalışmaların ortak sonuçlarına göre öğrenme stilleri konusunda aydınlatılmış bireylerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunlarla daha kolay başa çıkabildikleri görülmektedir.

Öğrenme stili kavramı, bu konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşan çok sayıda araştırmacı tarafından farklı ölçme araçları geliştirilerek belirlenmeye çalışılmıştır (Gregorc, 1985; Felder ve Silverman, 1988; Grasha, 1996; Dunn ve Dunn, 1993). Öğrenme kavramını, bilginin deneyimler yoluyla ortaya çıktığı yaklaşımıyla ele alan D.A. Kolb'un (1984), yaşantısal öğrenme kuramı ve bu kuramın bir uzantısı olarak ortaya çıkan öğrenme stilleri envanterinin alanyazında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Ergür, 1998; Healey ve Jenkins, 2000; Loo, 2002). Dolayısıyla, bu çalışmada da, Kolb'un öğrenme stilleri ve yaşantısal öğrenme modelinden yararlanılmıştır.

Kolb'a göre öğrenme stilleri, bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Bu anlamda öğrenme stillerinin hem duygusal hem de zihinsel yönü vardır (Kılıç, 2002). Bilgiyi alma ve bilgiyi işleme boyutları, Kolb'un dört aşamalı teorisinin temelini oluşturmaktadır. Bu iki boyuttan birisi dikey, diğeri yataydır. Dikey boyut, bilginin kavranmasında veya içselleştirilmesindeki tercihleri ifade eder. Bu boyutun bir ucunda yaşantıların hissedilerek somutlaştırılması, diğeri ucunda ise düşünerek kavramsallaştırılması yer alır. Yatay boyutun ise bir ucunda, kavranan bilginin anlama dönüştürülmesini sağlayan tercihler, diğeri ucunda ise, yansıtıcı gözlem yer almaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu iki temel boyut, birbirinden hem bağımsızdır hem de birbirini desteklemektedir. Böylece Kolb'un modeline göre öğrenme stilleri, somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY)

olmak üzere bir döngü biçimindedir. Öğrenme Stilleri Envanteri de bireyin bu döngünün neresinde yer aldığını belirlemek için kullanılan bir rehber niteliğindedir (Katz & Heimann).

Şekil 1'de görülen öğrenme döngüsüne ait öğrenme yollarının özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Somut Yaşantı: Dikey boyutta yer alan bu ilk döngüde bireyler için yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve hissetmek düşünmekten daha önemlidir. Problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yaklaşım önem kazanmaktadır (Kolb, 1984).

2. Yansıtıcı Gözlem: Dikey boyutun ikinci döngüsünde yer alan bireyler için, olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlamak ön plandadır. Konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve belli kararlara ulaşma ve neden ve niçin soruları önceliklidir (Kolb, 1984).

3. Soyut Kavramsallaştırma: Yatay boyutta yer alan bu döngüde, somut deneyimlerle öğrenmenin tersine, mantık, düşünce ve kavramlara odaklanma söz konusudur, duygulardan çok düşünceler önem kazanmaktadır. Öğrenmeye karşı analitik ve somut yaklaşımlar sergilemek, mantıksal düşünüp, rasyonel, akli basında değerlendirmeler yapmak soyut kavramsallaştırma yönü kuvvetli olan bireyin özelliklerindedir (Kolb, 1984).

4. Aktif Yaşantı: Yatay boyutun ikinci kısmında yer alan bu aşamada bireyler, olayları dikkatli bir şekilde inceleyerek, farklı bakış açılarından değerlendirirler. Karar vermeden önce olguları dikkatlice izlemek ve anlamını araştırmada izleme ve dinlemeye ağırlık vermek bu bölümde yer alan bireylerin çarpıcı özelliklerini oluşturmaktadır. Olayların pratik uygulamalarından çok, özünü kavramak önemlidir (Kolb, 1984).



Şekil 1. Kolb Öğrenme Stili Modeli (McCarthy, 1987: 34)

Kolb, bu iki boyut içerisinde yer alan dört öğrenme yolunun bileşeninin öğrenme stillerini belirlediğini ifade etmiştir. Buna göre öğrenme stilleri, değiştirme, özümseme, ayrıştırma ve yerleştirme biçiminde adlandırılmış ve öğrenme yolları da aşağıdaki gibi özetlenmektedir.

1. Değiştirme Öğrenme stili: Şekil 1'de de görüleceği gibi, değiştirme öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Öğrenme stili bu alanda yer alan bireyler, hissederek ve izleyerek öğrenirler. Somut durumlara pek çok açıdan bakabilirler, daha çok gözlem yapmayı tercih ederler ve farklı fikirlerin üretildiği ortamda keyifle çalışırlar (Kolb, 1999)

2. Özümseme Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler, öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılıdırlar, planlama yapma ve problemleri belirleme becerilerinin gelişmiş olmasının yanı sıra, dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminde olduklarından, geleneksel öğrenme ortamlarında başarı gösterirler.

3. Ayrıştırma Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarının bileşenidir. Bu yüzden, kavramlar yoluyla düşünerek ve yaparak öğrenirler. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik plânlama bu bireyler için önceliklidir. Uygulamalar ve denemeler yaparak ve hatta yanlış yaparak doğruyu öğrenmeyi tercih ederler. Ayrıca, mantıksal çözümlenme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş bireylerdir (Kolb, 1999).

4. Yerleştirme Öğrenme Stili: Yerleştirme öğrenme stili, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yollarının bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler için yaparak ve hissederek öğrenmek önemlidir. Planlama yapmayı,

kararları yürütmeyi ve yeni deneyimler içinde yer almayı özellikle tercih ederler (Ekici, 2003). Mantiki analizlerden çok, duygulara bağlı davranmaya eğilimleri vardır. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stilindeki öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkarlar (Kolb, 1999).

Yabancı dil eğitiminde bağımsız öğrenme ve öğrenme stillerinin önemi

Pennycook (1987), bağımsız öğrenmeyi bilmenin, bireye kendi gereksinimleri doğrultusunda aktiviteler yapma ve gelişim gösterme şansı vereceğini ileri sürmektedir. Bu kapsamda bağımsız öğrenme bireyin neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceğini bilme meselesidir. Kenny'e göre, bağımsız yabancı dil öğrencileri için yabancı dil, üzerinde çalışılması gereken bir olgu olmaktan ziyade kullanılacak bir araçtır. Kenny'nin (1993) bu ifadesinde yabancı dil eğitimine özgü, iki saklı fikir dikkat çekmektedir: Birincisi, yabancı dil, bir başka şeyi öğrenmek veya çalışmak için öğrenilir; ikincisi ise, yabancı dil, yabancı dilin kendisini öğrenmek için bir araç olarak kullanılır. Little (1996)'da Kenn gibi, bağımsız öğrenme yeteneğinin, yabancı dil öğrenen bireye yabancı dili, sadece hemen çevresindeki sınıf gibi öğrenme ortamında değil de çok daha ötede ve daha geniş bir dünyada (internet gibi), öğrenme fırsatı sunacağını, bu fırsatın şüphesiz öğrenme sürecini kolaylaştırıcı etkisi olacağını ve bu yolla öğrencinin öğrenme olanaklarından en üst düzeyde yararlanma yetisini geliştireceğini ileri sürmektedir.

Bağımsız öğrenme yeterliliğini öğrenen öğrenci, yabancı dil alanı içerisinde güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varan öğrencidir. Bu noktada ayrıca öğrencinin kendini tanıması ve öğrenme stillerinin farkında olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyin kendine özgü olarak sahip olduğu bilgiyi edinme, kaydetme ve gerektiğinde yeniden hatırlama gibi süreçler bireyin öğrenme stili biçiminde adlandırılmaktadır. Eğitim psikolojisi alanında (Claxton & Murrell 1987; Schmeck, 1988) olduğu gibi, yabancı dil eğitimi alanında da öğrenme stillerine ilişkin çalışmalar geniş yer tutmaktadır (Oxford, 1990, Oxford, et al. 1991; Wallace & Oxford, 1992; Oxford & Ehrman, 1993, Oxford & Crookall, 1989; Skehan, 1989). Son yıllarda 30'dan fazla öğrenme stilleri değerlendirme aracı geliştirilmiştir (Guild & Garger, 1985; Jensen, 1987). Bu araçlar sayesinde yapılan çalışmalar da göstermiştir ki, en başarılı yabancı dil öğrencileri, kendi öğrenme stillerini bilenler, öğrenme stili ve kullandığı materyal arasında ilişki kuranlar ve yabancı dil öğrenmek için kendi bireysel hedeflerinin ve gereksinimlerinin bilincinde olanlardır.

Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dışında da bir takım faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan materyal, çevresel etkenler, öğretmen ve dil öğrenme ortamı olarak sıralanabilir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin bireysel özelliklerinden öğrenme stillerinin, onların öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve yönlendirme becerileri ile ne kadar ilişkili olduğu araştırılmak istenmiştir. Birçok faktör arasından öğrenme stillerinin tercih edilmesinin en önemli nedeni öğrencinin, bireysel baskın öğrenme stiline farkında olmasının, bu doğrultuda çalışmalarını yönlendirmek, uyarlamak, bireysel çalışma programlarını öğrenme stillerine uygun olacak biçimde esnekletmek ve zayıf yönlerini telafi edecek biçimde güçlü yönlerini öne çıkarmak gibi aktiviteler planlamasını sağlayacağı ve bunun da bağımsız öğrenci olma sürecinde öğrencilerin en büyük yardımcısı olacağı beklentisidir.

Ülkemizde milyonlarca öğrenci, İngilizce öğrenmek için çaba göstermektedir. Ancak öğrenim sürecinin problemsiz olduğunu söylemek mümkün değildir. Sözgelimi, gerek öğrenci gerekse öğretim elemanlarının sıklıkla şikâyet ettikleri konuların başında öğretmen merkezli, sınav odaklı, kalabalık sınıflarda ve sadece ders kitabına dayalı bir öğretim modelinin varlığı gelmektedir. Oysa dil öğrenme ve öğretmenin doğası, öğrenme ortamının gerçek ve doğal koşullar içerisinde olmasını gerektirmektedir. Kuşkusuz, milyonlarca öğrenci için yabancı dil öğrenimini gerçek ve doğal koşullar içerisinde gerçekleştirmek her zaman mümkün değildir. Ancak, yabancı dil eğitimi için, bireysel çalışma merkezleri aracılığıyla öğrencilerin hizmetine sunulan bilgisayar ve internet destekli öğrenme ortamları giderek artan bir potansiyel ve öneme sahip olmakla birlikte, bağımsız öğrenmeyi başarabilen ve öğrenme özelliklerinin farkında olan bireylere ciddi boyutta katkılar sağladığı görülmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitede yabancı dil eğitimi, sadece birinci yılda ve zorunlu dersler kapsamında verilmektedir ve eğitim süreci sonunda öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosuna (CEFR) göre A1 seviyesine gelmeleri beklenmektedir ki bu düzey, günümüzde bir üniversite mezunu için son derece yetersizdir. Bu bilgilerden yola çıkarak ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitimine karşı ilgileri ve gereksinimleri olduğu gerçeğini de dikkate alarak onları bireysel güçlerinin ve zayıflıklarının farkında olmalarına yardımcı olacak, bir anlamda rehberlik edecek bir çalışma planlanmıştır. Bu çalışma kapsamında öncelikle, öğrencilerin bağımsız öğrenme düzeyleri ile öğrenme stillerini belirlemeye yönelik çalışmalar hedeflenmiştir. İkinci hedef ise, öğrencilerin söz konusu

konulardaki bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla, bütün öğrencilere yönelik genel bir sempozyum ve bölümlerde çalıştaylar düzenlenerek öğrencilerin bağımsız yabancı dil öğrencisi olma ve yabancı dil öğrenme stilleri konusunda kendilerini tanımlarına yardımcı olmaktadır. Çalışmanın son aşamasında da, öğrencilerin geniş ve özgün materyalle çalışma olanağı bulabilecekleri, teknoloji temelli bir “bireysel yabancı dil öğrenme” merkezi (SAC: Self-Access Center) kurmaktır. Anılan bu nedenlerden dolayı, mevcut çalışma, aşağıdaki araştırma sorularını incelemektedir:

1. Öğrencilerin bağımsız öğrenme düzeyleri hangi seviyededir? Bağımsız öğrenmenin, cinsiyet ve yaşla arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımı nasıldır? Öğrenme stillerinin, cinsiyet ve yaşla arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrenme stilleri ve bağımsız öğrenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, dur umu betimlemeye yönelik ve tarama modeline uygun olarak planlanmış ve genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Konu olan olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır. İlişkiisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini araştırmanın yapıldığı üniversiteye 2012-2013 öğretim yılında kayıtlı olan, ve halen İngilizce dersleri alan tüm birinci sınıf öğrencileri oluştururken, çalışmanın örneklemini, evrenden “rastgele örneklem” yöntemi ile belirlenen 500 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler tarafından doldurulan anketlerin, bir kısmının eksik veya yetersiz olması nedeniyle, sonuç olarak 408 anket güvenilir bulunmuş ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmaya dahil edilen grubun 174’ünü (%42.6) kız, 234’ünü (%57.4) ise erkek öğrenci oluşturmuştur. Grubun yaş ortalaması ise, 19’dur (Mean=19.2).

Tablo 1: Çalışma Grubunda Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	174	42.6
Erkek	234	57.4
Toplam	408	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli veriler, farklı üç veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Bunlardan birincisi, değişkenlere ilişkin bilgilerin sorgulandığı bilgi formu, ikincisi, “Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Ölçeği” ve üçüncüsü de “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri”dir. Aşağıda bu ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir:

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE)

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Kolb Öğrenme Stili Modelinin tercih edilme nedeni, öğrenme stili çalışmalarında en yaygın biçimde kullanılmış olduğunun alanyazında dile getirilmiş olmasıdır (Desmedt ve Valcke, 2004). Ayrıca, Aşkın’ın (2006), “Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, yurt içi ve yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun, Kolb öğrenme stili modelini ve dolayısı ile Kolb Öğrenme Stilleri Envanterini kullandıkları görülmüştür.

Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek ve yaşantılar yoluyla öğrenme sürecindeki yeteneklerini değerlendirmek amacı ile Kolb tarafından hazırlanan Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiş ve 1985 yılında da yeniden düzenlenmiştir. Son olarak, 1999 yılında bazı ifadelerin değiştirilmesi ile birlikte ölçeğin değerlendirme ve kodlamasına yenilik getirilmiştir. Envanterin, Türkçe’ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilk olarak Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmış elde edilen, tatmin edici güvenilirlik katsayılarının (Cronbach Alpha 0,73 ile 0,83 arasında) sonucunda, Kolb öğrenme stili envanterinin Türkiye’de uygulanabileceği kanısına varılmıştır. Değişiklikten sonra ise Gencel (2006), geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmış ve (Cornbach Alpha) güvenilirlik katsayılarını, 0.71 ile 0.84 arasında değişen düzeylerde bulmuştur. Bu çalışmada da güvenilirlik katsayıları, yenilenmiş ve 408 öğrenciden oluşan örneklem grubunda (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı, çalışmayı gerçekleştirmek için yeterli (0.76; 0.74; 0.70 ve 0.68) bulunmuştur.

Envanterde; her birinden dörder tümce olan 12 tane durum verilmekte ve öğrencilerin kendilerine hitap eden bu tümcelere 1 ila 4 arasında puan vermeleri beklenmektedir. Envanterde yer alan her bir seçenek aslında, “Somut Yaşantı (SY)” “Yansıtıcı Gözlem (YG)”, “Soyut Kavramsallaştırma (SK)” ve “Aktif Yaşantı (AY) biçiminde adlandırılan bir öğrenme türünü temsil etmektedir. Öğrencilerin tercihlerinin sonucuna göre, ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 12; en yüksek puan da 48’dir. Ancak, hem envanterin geneli için hem de her öğrenme stili için istatistiki işlem yapılacak tek bir toplam puan bulunması söz konusu değildir, dikey ve yatay boyutlu olmak üzere iki boyutlu birleştirilmiş puanlar vardır. Puanlama yapıldıktan sonra, “SK-SY: Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı” ve “AY-YG: Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem” olarak birleştirilmiş puanlar hesaplanır. Bu işlemde ise elde edilebilecek puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. “SK-SY” puanlarının pozitif olması, öğrenmenin “soyut”; negatif olması öğrenmenin “somut” olduğunu; “AY-YG” puanlarının da pozitif olması öğrenmenin aktif, negatif olması ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanlardan dikey boyut, soyut kavramsallaştırma puanından somut yaşantı (SK-SY) puanı çıkarılarak; yatay boyut ise, aktif yaşantı puanından yansıtıcı gözlem (AY-YG) puanı çıkarılarak elde edilmiştir. Elde edilen iki boyutlu puanlar, daha sonra bir koordinat üzerinde, dikey ve yatay boyutlar dikkate alınarak, AY-YG puanları koordinatın yatay (X) eksenine üzerine, SK-SY puanları ise, koordinatın dikey (Y) eksenine üzerine yerleştirilir ve bu sayıların arasında kalan bölge, bireyin öğrenme stilini işaret eder.

Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek ise, Xu, Peng ve Wu (2004) tarafından, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağımsız öğrenme kapasitesini belirlemek için özel olarak geliştirilen ölçektir (Pu, 2003). Geniş kapsamlı yerli ve yabancı bir alan taramasından sonra, güvenilirlik katsayısının da yüksek (Cronbach alpha: 0.94) olduğunun görülmesi, ölçeğin tercih edilmesine yol açmıştır. Bu çalışma için de güvenilirlik katsayısı yenilenmiş ve 408 öğrenciden oluşan örneklem grubunda ölçeğin geneli için (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı, 0.92 bulunmuştur.

“Öğrencilerin Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Ölçeği” olarak adlandırılan bu ölçme aracı, 32 maddeden ve 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, “öğrencilerin; öğretmenin öğretim hedeflerini ve öğrenmenin gerçekleşmesi için yapması gerekenleri anlama kapasitesini” belirlemeye yönelik 5 soru ve ikinci bölümde, “öğrencilerin kişisel öğrenme amaçları ve çalışma planı belirleme kapasitesini” belirlemeye yönelik 5 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise, “öğrencilerin, öğrenme stratejilerini

etkili kullanabilme kapasitelerini” belirlemeye yönelik 5 soru ile dördüncü bölümde, “öğrencilerin öğrenme stratejilerini izleme kapasitelerini” belirlemeye yönelik 7 soru bulunmaktadır. Son olarak da “öğrencilerin, İngilizce öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme kapasitelerini” belirlemeye yönelik 10 soru bulunmaktadır (Pu, 2003). Ölçekte ki bu beş boyut için de (Cronbach Alpha) bu çalışmada güvenilirlik katsayılarına yeniden bakılmış ve bütün boyutlarda sırasıyla; 0.77; 0.68; 0.77; 0.83; 0.82 olduğu ve güvenirlüğün boyutlar için de tatmin edici olduğu görülmüştür. 5’li Likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin Türkçeye çevrilmesinde ise, dilsel eşdeğerlik çalışmaları çerçevesinde, çift dilli olarak kabul edilebilecek üç dil bilimci tarafından Türkçeye ve yine çift dilli kabul edilebilecek üç dil bilimci tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Formun çeviri İngilizcesi ile orijinal İngilizcesi karşılaştırılmış ve iki form arasında fark gösteren maddeler üç eğitim bilimci ile araştırmacı tarafından gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracında olarak öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti gibi demografik bilgilerin bulunduğu bir de bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerden, anket formlarına isimlerini yazmamaları istenmiş ve kendilerine, bilgilerinin gizli tutulacağı ve sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi Windows SPSS 17.0 programı ile yapıldı. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edildi. Verilerin sıklık dağılımları ortalama, (\pm) standart sapma ve yüzde olarak verildi. İki grubun karşılaştırmasında; kategorik veriler için ki kare testi, sürekli değişkenleri içeren veriler için independent samples-t testi ve ANOVA kullanıldı. Bağımsız öğrenme kapasitesi ve öğrenme stilleri arasındaki korelasyon Pearson korelasyon testi ile analiz edildi. İstatistiksel anlamlılık $p < 0.05$ olarak kabul edildi. Veriler, tablolar halinde gösterilmiş ve öğrencilerin “veri toplama araçları” bölümünde ayrıntılarıyla anlatıldığı gibi hesaplanan veya ham puanları, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde 408 üniversite öğrencisine, uygulanan ölçeklerin puanları ile elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular araştırma sorularına göre düzenlenerek sunulmuştur.

Bağımsız öğrenme düzeyleri

Öğrencilerin bağımsız öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten alınabilecek en düşük puan 1 en yüksek puan ise 5'dir ve elde edilen ortanca puan ise 3.75'dir. Bağımsız öğrenme puan ölçeğine göre puan ortancası 3.75 ve üzeri olan öğrenciler, yüksek bağımsız öğrenme kapasitesine ve 3.75'in altında olanlar da, düşük bağımsız öğrenme kapasitesine sahip olanlar olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Buna göre, 206 (%50.5) öğrencinin yüksek, 202 (%49.5) öğrencinin de düşük bağımsız öğrenme kapasitesine sahip oldukları görülmüştür (Tablo 2). Bu sonuçlar, öğrencilerin neredeyse yarısının yüksek bağımsız öğrenme kapasitesine sahipken yaklaşık diğer yarısının, düşük bağımsız öğrenme kapasitesine sahip olduğunu göstermiştir. Alanyazında bazı çalışmaların sonuçları da, bu bulgulara paralel biçimde, üniversite öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmek, izlemek ve değerlendirebilmek gibi becerilerde yeterli olmadıklarını (Sert, 2006), öğrenme aktivitelerinin ve değerlendirme sürecinin de öğretmenler tarafından yapılması gerektiğine inandıklarını, ayrıca öğrenme sürecinde sorumluluk alma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmemiş olduğunu göstermiştir (Kaya, 2012; Demirtaş, 2010). Ceylan'ın (2006) araştırma sonuçları da, öğrencilerin çoğunlukla pasif bilgi alıcı konumunda öğrenciler ve bağımsız öğrenme düzeylerinin yüksek olmadığını göstermekle birlikte, Avrupa Dil Dosyasının derste kullanılması ve öğrencilerin bu ifadelerle öğrenme düzeylerinin farkına varabilmesi sonucunda, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirebildiklerini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Ancak Sancar'ın (2001) ve Yıldırım'ın (2005) İngilizce öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmaların sonuçları, öğrencilerin yabancı dil çalışma süreçlerinde bağımsız davranabilme yeterliliğine sahip olduklarını ve aynı zamanda buna istekli de olduklarını ortaya koymuş ve Sancar, bu durumu öğrencilerin yabancı kaynak kullanırken, iletişim halinde oldukları yabancı kültürün etkisinde kalmalarına bağlamıştır.

Tablo 2: *Bağımsız Öğrenme Kapasitesinin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Bağımsız Öğrenme Kapasitesi	N	%
Yüksek	206	50.5
Düşük	202	49.5
Toplam	408	100

Bağımsız öğrenme yeteneğinin ayrı ayrı özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin hangi boyutlarda nispeten güçlü veya zayıf olduklarını tespit

etmek için, ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar da hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: *Bağımsız Öğrenme Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları*

Boyutlar	N	Puan Ortalaması	SS
1. Boyut	408	3.8	0.7
2. Boyut	408	3.5	0.7
3. Boyut	408	3.5	0.7
4. Boyut	408	3.7	0.7
5. Boyut	408	3.7	0.6

Tabloda (3) görüldüğü üzere, “öğretmenin öğretim hedeflerini ve öğrenmenin gerçekleşmesi için yapması gerekenleri anlayabilme” boyutundaki 5 soru için öğrencilerin aldıkları puan 3.8 (± 0.7)’dir. “Kişisel öğrenme amaçları ve çalışma planı belirleyebilme” boyutundaki 5 soru için puanlarının, 3.5 (± 0.7) olduğu görülmüştür. “Öğrenme stratejilerini etkili kullanabilme” boyutundaki 5 soru için ise puanları 3.5 (± 0.7)’dir. “Öğrenme stratejilerini izleyebilme” boyutundaki 7 soru için de puanları 3.5 (± 0.7)’dir. “İngilizce öğrenme sürecini izleme ve değerlendirebilme” biçiminde ifade edilen 10 soruluk son boyutta ise, puanlarının 3.5 (± 0.6) olduğu görülmektedir (Tablo 3). Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin en güçlü oldukları alanlardan daha zayıf oldukları alanlara doğru bir sıralama yapıldığında, “öğretmenin öğretim hedeflerini ve öğrenmenin gerçekleşmesi için yapması gerekenleri anlayabilme” konusunda nispeten daha güçlü oldukları görülmektedir. Bu anlamda, öğrencilerin ders için neler yapmaları gerektiğini ve öğretmenin ders için koymuş olduğu hedeflerin amacını ve bu amaçları destekleyici hedeflerin neler olduğunu konusuna genel olarak hakim oldukları söylenebilir. İkinci sırada ise, öğrencilerin en çok “öğrenme stratejilerini izleyebilme” ve “İngilizce öğrenme sürecini izleme ve değerlendirebilme” becerilerinde iyi oldukları görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin, öğrenme etkinliklerini kısmen kendi öğrenme stratejilerine uygun olup olmadığının farkında olduklarını ve uygun olmayan etkinlikleri uyarılma çabası içine girebildikleri düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenme sürecinde sınırlı da olsa akranlarıyla işbirliği yapabildikleri, kendi hatalarının farkına varabildikleri ve bu hataları düzeltmek için de bir çaba gösterdikleri dikkat çekmektedir. Nispeten en zayıf oldukları becerilerin ise öğrencilerin “kişisel öğrenme amaçları ve çalışma planı belirleyebilme” ve “öğrenme stratejilerini etkili kullanabilme” olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin kendileri için

çalışma planı belirleyebildikleri ve bunu çeşitli durumlara uyarlayabildikleri, buna uygun zaman planlaması yapabildikleri başka bir ifadeyle kendi çalışmalarının sorumluluğunu üstlenebildikleri söylenebilir. Ayrıca, yabancı dil becerilerini çalışırken, uygun okuma, yazma, dinleme ve konuşma aktiviteleri belirleyebildiklerini ifade ettikleri görülmektedir ancak, en zayıf oldukları alanlar da yabancı dil çalışma stratejileri belirleme çalışması olduğu da bu noktada vurgulanmalıdır. Xu, Peng and Wu (2004 akt: Pu, 2003)'nin aynı ölçekle yaptıkları çalışmada öğrencilerin bağımsız öğrenme düzeyleri düşük, Pu (2003)'nin çalışmasında ise boyut ortalamalarının tümü bu çalışmanın ortalamalarından daha yüksek ve en güçlü yanlarının dördüncü boyutta, en zayıf yanlarının da beşinci boyutta olduğu görülmüştür.

Bağımsız öğrenme düzeylerinin cinsiyet ve yaşla ilişkisi

Öğrencilerin bağımsız öğrenme düzeylerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere X^2 testi uygulanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin bağımsız öğrenme kapasitelerinin, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($X^2=9.1$ ve $P=0.00$). Bu sonuca göre, kız öğrencilerin bağımsız öğrenme kapasitesi puanları, (%59.2) erkek öğrencilerin bağımsız öğrenme kapasitesi puanlarından (%44) anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu, kız öğrencilerin genel olarak bağımsız öğrenme kapasitesinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Genel Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin x^2 Testi Sonuçları

	Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Yüksek Grup		Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Düşük Grup		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	103	59.2	71	40.8	174	100.0
Erkek	103	44.0	131	56.0	234	100.0
Toplam	206	50.5	202	49.5	408	100.0

$X^2=9.1$ $P= 0.00$

Ancak, kullanılan ölçek öğrencilerin bağımsız öğrenme kapasitesinin beş ayrı alt boyutunu da tespit ettiği için, kız ve erkek öğrencilerin puanlarının ölçekte belirlenen beş boyuta göre nasıl farklılaştığını görmek üzere, ölçekteki alt boyutlar ve cinsiyet karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar, Tablo 5'da sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi, bütün

boyutlardan alınan puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir ifade ile kız öğrenciler, bütün boyutlarda erkek öğrencilere göre daha yüksek bağımsız öğrenme kapasitesine sahiptir.

Tablo 5: Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Alt Boyut Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Independent samples t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	P
Boyut 1: 1,2,3,4,5 arası sorular	1	174	4.01	0.74	0.00
	2	233	3.76	0.75	
Boyut 2: 6,7,8,9,10 arası sorular	1	174	3.71	0.73	0.00
	2	234	3.43	0.76	
Boyut 3: 11,12,13,14,15 arası sorular	1	174	3.69	0.75	0.00
	2	234	3.40	0.78	
Boyut 4: 16,17,18,19,20,21,22, arası sorular	1	174	3.86	0.67	0.00
	2	234	3.72	0.75	
Boyut 5: 23,24,25,26,27,28,29,30,31,32 arası sorular	1	174	3.82	0.61	0.00
	2	234	3.59	0.69	

Benzer biçimde Kaya (2013) da bağımsız öğrenme becerileri ile cinsiyet arasında da anlamlı bir fark olduğunu, kız öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Ancak, Koçak'ın (2003), Park (2003) ve Flannagan (2007), çalışma sonuçları, bağımsız öğrenme profili üzerinde cinsiyetin önemli etken olmadığını ortaya koymuştur.

Bağımsız öğrenme ile yaş arasındaki ilişkiyi görmek üzere öncelikle, öğrencilerin bağımsız öğrenme kapasitesi ölçeğinin bütününden aldıkları puanlar ile yaş ortalaması karşılaştırması, "t testi" ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6'de sunulmuştur. Tablodan da anlaşılacağı üzere, bağımsız öğrenme genel puanları dikkate alınarak, yüksek bağımsız öğrenme kapasitesine sahip öğrencilerle düşük bağımsız öğrenme kapasitesine sahip öğrenciler arasında yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6: Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Genel Puanları ile Yaş Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımsız Öğrenme Kapasitesi	N	Ortalama	SS	t	P
Yüksek Puanlılar	206	19.15	2.09	1.1	0.27
Düşük Puanlılar	202	19.41	2.65		

Daha sonra, ölçeğin alt boyutları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olabileceği düşüncesi ile boyutlardan alınan puanlar ile yaş değişkeni esas alınarak analiz yapılmış ve Tablo 7’de görüleceği üzere, yaş değişkeninin hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir faktör olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında da bu bulguyu destekleyici yönde çalışmalar mevcuttur. Kaya, (2013) hem bağımsız öğrenme becerileri hem de sorumluluk alma boyutlarının hiçbirinde yaşın önemli bir etken olmadığını görmüştür. Ancak alanyazında, daha geniş yaş aralığında katılımcıyı kapsayan birçok çalışmada yaşın, bağımsız öğrenme profili üzerinde etkili bir faktör olduğunu gösteren çalışmalar dikkatten kaçmamalıdır (Dixon, 1992; Eyer, 1993; Morris, 1995; Fontaine, 1996; Derrick, 2001). Bu durum, mevcut çalışmanın sadece genç yetişkin olarak nitelenebilecek üniversite öğrencilerini kapsamı ve yakın yaş aralığında gerçekleştirilmiş olması nedeniyle açıklanabilir (yaş ortalaması: 19.2).

Tablo 7: Bağımsız Öğrenme Kapasitesi Alt Boyut Puanları ile Yaş Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	r	P
Boyut 1: 1,2,3,4,5 arası sorular	0.053	0.543
Boyut 2: 6,7,8,9,10 arası sorular	0.038	0.435
Boyut 3: 11,12,13,14,15 arası sorular	0.057	0.244
Boyut 4: 16,17,18,19,20,21,22, arası sorular	-0.008	0.866
Boyut 5: 23,24,25,26,27,28,29,30,31,32 arası sorular	0.093	0.060

Öğrenme stilleri tercihleri

Tablo 8’e bakıldığında, öğrencilerin %25’nin Yerleştirme, %38,5’nin Değiştirme, %18,6’nın Ayrıştırma ve %17,6’nın Özümseme stiline sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, en büyük bölümünün Değiştirme, en az kısmının da Özümseme öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 8: Öğrenme Stillерinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Stili	N	%
Değiştirme	157	38.5
Yerleştirme	103	25.3
Ayrıştırma	76	18.6
Özümseme	72	17.6
Toplam	408	100

Öğrenme stillerine göre özelliklerine bakıldığında öğrencilerin büyük bölümünün, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşeni olan değiştirme öğrenme stiline özelliklerinden somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşan bireyler oldukları söylenebilir. Bu öğrenciler, doğal olarak herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler ve öğrenme sürecinde de sabırlı ve dikkatlidirler (Ekici, 2003). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, hayal gücünü kullanma ve problemlere farklı yaklaşımlar getirme gibi güçlü yönleri ile seçenekler arasında karar vermede güçlük yaşama ve öğrenme fırsatlarını her zaman uygun biçimde değerlendirememesi gibi zayıf yönleri olduğu, ders planlaması yapılırken öğretmenlerin dikkate almaları gereken unsurlardır. Bu noktada, öğrencilerin azımsanmayacak bir bölümünün de yerleştirme öğrenme stiline sahip olduklarıdır. Somuta yaşantı ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşeni olan yerleştirme öğrenme stiline sahip bireyler için öğrenme sürecinde daha önce edindikleri yaşantılardan ve kişilerarası ilişkilerden yararlanmak ön plana çıkmaktadır. Meraklı ve araştırmacı olmanın yanı sıra, liderlik özellikleriyle de göze çarparlar. Bu iki öğrenme stiline baskın olduğu sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin, bu bireylerin güçlü yanlarından yararlanarak, öğrencilerin birbirlerinin eksik yanlarını tamamlayacak biçimde öğrenme ortamları hazırlaması beklenir. Sözelimi, değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin, sabırlı ve dikkatli öğrenenler olması ve hayal gücünden yararlanması gibi özellikleri ön plana çıkarılırken, karar verme aşamasında ve seçim yapmakta zorlanan yönleri, yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin liderlik özellikleri ile telafi edilebilir. Çünkü değiştirme öğrenme stiline sahip bireyler, girişken ve sosyal olmalarına rağmen, özellikle karar verme ve seçim yapmak gibi durumlarda, öğretmenin rehberliğine gereksinim duyarlar (Pierce, 2000). Her iki grubun özellikleri arasında yer alan girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük yönleri de günümüzde yapılandırmacı öğretim ortamlarının, öğrenciyi aktifleştirerek, öğrenme sürecinin merkezine koyması ve öğretmeni bir yol gösterici ve rehber konumuna almasıyla da bu iki öğrenme stili baskın olan bireylerin avantajlı olmalarına fırsat vermektedir. Alanyazında, bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici yani, baskın öğrenme stiline değiştirme öğrenme stili olduğu görülen bazı çalışmalar vardır (Yoon, 2000; Kaya, 2007; Payne, 1999; Suliman, 2006; Biçer, 2010). Ancak, birçok çalışmanın sonuçları da farklı öğrenme stillerinin de baskın öğrenme stili olarak görüldüğünü göstermektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Kılıç, 2002; Demirbaş ve Demirkan, 2003; Oral, 2003; Çaycı & Unal, 2007; Can, 2011; Genç, 2010).

Öğrenme stillerinin cinsiyet ve yaşla ilişkisi

Öğrenme stillerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere X^2 testi uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 9'da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($X^2=2.73$ ve $p=0.434$) görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, hem kız hem de erkek öğrenciler, birinci sırada, Değiştirme; ikinci sırada Yerleştirme; üçüncü sırada Ayrıştırma ve dördüncü sırada da Özümseme öğrenme stillerine sahiptir. Cinsiyetlere göre oranlara bakıldığında, erkek öğrencilerin %39,7'nin Değiştirme, %22,2'nin Yerleştirme, %19,2'nin Ayrıştırma ve %18,8'nin de Özümseme öğrenme stiline sahip oldukları görülecektir. Benzer biçimde kız öğrencilerin de, oranlarına bakıldığında %36,8'nin Değiştirme, %29,3'nün Yerleştirme, %17,8'nin Ayrıştırma ve %16,1'nin de Özümseme öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada, genel olarak en çok tercih edilen öğrenme stilinden en az tercih edilen öğrenme stiline doğru sıralamaya bakıldığında, sıralamanın kız ve erkek öğrenciler olarak ele alındığında da aynı olduğu ve sıralamanın değişmediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle genelde olduğu gibi, hem kız hem de erkek öğrenciler için en çok tercih edilen öğrenme stili, Değiştirme, sonra Yerleştirme, sonra Ayrıştırma ve en az da Özümseme öğrenme stili olduğu görülmektedir.

Alanyazında, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki çok çeşitli örneklem ve evrende yapılmış çalışmalara konu olmuştur. Ancak bunların bir bölümünde, cinsiyet önemli bir faktör olarak bulunmuşken, (Perry ve Ball, 2004; Mutlu, 2006; Çaycı ve Ünal, 2007; Biçer, 2010) önemli bir bölümünde bu çalışmanın bulgusuyla paralel biçimde cinsiyet önemli bir değişken olarak görülmemiştir (Lawrence ve Veronica, 1997; İlhan, 2002; Loo, 1997; Kılıç ve Karadeniz 2004; Arslan ve Babadoğan 2005; Demir, 2006; Gencel, 2006; Kaya, 2007; Genç, 2010; Can, 2011; Genç ve Kocaarslan, 2013).

Tablo 9: Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin x^2 Testi Sonuçları

Öğrenme Stili	Değiştirme		Yerleştirme		Ayrıştırma		Özümseme		Toplam	
Cinsiyet	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	64	36.8	51	29.3	31	17.8	28	16.1	174	100
Erkek	93	39.7	52	22.2	45	19.2	44	18.8	234	100
Toplam	157	38.5	103	25.2	76	18.6	72	17.6	408	100

$$x^2=2.73 p=0.434$$

Yaş ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmada katılımcıların yaş ortalaması, 19.2 ve ortanca değerinin de 19 olduğu görülmüştür. Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğrenme stilleri ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p=0.417$).

Tablo 10: *Öğrenme Stilleri ve Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	16.27	3	5.42	0.94	041
Gruplar İçi	2309.87	404	5.71		
Toplam	2326.14	407			

Öğrenme stilleri ve yaş arasındaki ilişki, birçok araştırmada da incelenmiştir. Can'ın (2011), İlhan'ın (2002) ve Genç'in (2010) çalışmalarında, benzer biçimde, öğrenme stillerinin yaşa göre farklılık göstermediği görülmüştür. Babadoğan ve Aslan (2005) ile Gusentine ve Keim (1996) tarafından yapılmış çalışmalar, yaşın anlamlı bir değişken olduğunu ve ileri yaş grubundaki öğrencilerin somut yaşantı ve somut yaşantı ile aktif yaşantının bileşeni Yerleştiren öğrenme stiline, daha küçük yaş grubunda olanların ise Özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir.

Bağımsız öğrenme ile öğrenme stilleri ilişkisi

Bağımsız öğrenme ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için, kay-kare analizi yapılmıştır. Tablo 11'de görülen analiz sonuçlarına göre, bağımsız öğrenme düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2=4.41$; $p=0.220$).

Tablo 11: *Bağımsız Öğrenme Düzeyi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay Kare Testi Sonuçları*

Öğrenme Stilleri →	Değiştirme		Yerleştirme		Ayrıştırma		Özümseme		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Yüksek Bağımsız Öğrenme Grubu	86	41.7	54	26.2	37	18.0	29	14.1	206	100
Düşük Bağımsız Öğrenme Grubu	71	35.1	49	24.3	39	19.3	43	21.3	202	100
Toplam	157	38.5	103	25.2	76	18.6	72	17.6	408	100

($X^2=4.41$ $p=0.220$)

Tablo 11 incelendiğinde, yüksek bağımsız öğrenme grubuna dahil olan öğrenciler arasında birinci sırada baskın olan öğrenme stiline, Değiştirme (%41.7); ikinci sırada Yerleştirme (%26.2); üçüncü sırada Ayırıştırma (%18) ve son sırada da Özümseme (%14.1) olduğu görülmektedir. Tabloya göre, düşük bağımsız öğrenme düzeyine sahip olan öğrenciler arasında ise birinci ve ikinci sırada yüksek puanlılara benzer biçimde, en baskın öğrenme stili Değiştirme (%38.5) ve ikinci sırada Yerleştirme (%25.2) olduğu görülmüş ancak üçüncü ve dördüncü sırada durum değişmiştir. Düşük bağımsız öğrenme puanına sahip öğrenciler için üçüncü sırada Özümseme (%18.6) ve dördüncü sırada da Ayırıştırma (%17.6) öğrenme stillerinin yer aldığı görülmektedir (Tablo 11).

Tablo 12: Bağımsız Öğrenme Düzeyi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Öğrenme Stilleri →	Değiştirme		Yerleştirme		Ayırıştırma		Özümseme	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Bağımsız Öğrenme Puan Ortalaması	-0.076	0.128	0.004	0.934	0.051	0.456	0.034	0.678

Bağımsız öğrenme puan ortalamalarıyla dört öğrenme stili arasında da Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur. Tablodan da anlaşılacağı üzere, bağımsız öğrenme puan ortalamaları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Alanyazında benzer amaçlı çalışmalar yapılmış ve bu araştırmanın sonuçlarına benzer veya çelişen çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, çalışmada kullanılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanterini geliştiren Kolb, bir çalışmada bağımsız öğrenmenin, öğrenme stilleri ile olan ilişkisini pozitif bulmuş ve bağımsız öğrenme düzeyi gelişmiş bireylerin daha çok aktif deneyim eksenine yakın olduklarını belirtmiştir (Kolb, 1984). Bununla birlikte, Kolb, büyüme ve gelişme teorisiyle, öğrenme stilleri ve bağımsız öğrenme arasında bir bağ olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, bireysel gelişimini üst düzeylere çıkarabilen, kendini gerçekleştirmeyi başarmış, bağımsız davranabilen, yeniliklere uyum sağlama esnekliğine ve yaratıcılık yeteneğine sahip yetişkinlerin öğrenme stillerinden sadece birine sahip olduklarını söylemenin yetersiz olacağını ve dört stilden de uyan bir şeyler olabileceğini ifade etmiştir. Adenuga (1991) ise, öğrenme stilleri ile bağımsız öğrenme yeteneği arasındaki ilişkiyi aynı zamanda bireyin geçtiği

formal eğitim süreci ve çeşitli demografik değişkenlerin de etkilediğini belirtmekle birlikte, bağımsız öğrenme düzeyine sahip bireylerin daha çok aktif deneyim ve soyut kavramsallaştırmanın ekseninde bulunan ayrıştırma öğrenme stiline sahip olduklarını ifade etmiştir. Buna karşın, alanyazında, bu çalışmada olduğu gibi öğrenme stilleri ile bağımsız öğrenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Gehan, 1998; Kreber, Cranton, Allen, 2000; Canipe,2001).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, üç ana başlık altında toplanarak sunulabilir. Birincisi, öğrencilerin bağımsız öğrenme düzeyleri ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi, ikincisi, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi, üçüncüsü de bağımsız öğrenme ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki. Bu maddeler, aşağıdaki paragraflarda ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Öncelikle öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının bağımsız öğrenme düzeyi ortalamanın üzerindeyken diğer yarısının, ortalamanın altında kaldığı görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın özellikle üniversite çağında öğrencilerle yapıldığı dikkate alındığında sonucun çok istenen bir durum olmadığı sonucuna varılmaktadır. Çünkü üniversite çağına gelmiş öğrencilerin, öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını alabilecek düzeyde olmaları beklenir. Bağımsız öğrenmeye ilişkin yeterlikleri ifade eden sınıflamalar dikkate alındığında, öğrencilerin çoğunlukla, dersin hedeflerini ve öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğunun farkında oldukları, derste kullanılan stratejileri anlayabilme ve gerektiğinde kendi stratejilerin uyarlayabilme ve hatalarının farkında olma ve düzeltme gayreti gösterme konularında nispeten daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak, öğrencilerin ders dışında yapılması gereken etkinlikleri kendi başına planlama, zaman planlaması yapma, yabancı dil çalışma stratejilerini belirleme gibi konularda nispeten daha az yeterli oldukları görülmüştür. Çalışmada ayrıca, bağımsız öğrenme düzeyi ile cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ilişkisine de bakılmış ve hem bağımsız öğrenme genel düzeyi ile hem de alt boyutları ile yaş arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer değişkeni cinsiyet ise, hem bağımsız öğrenme genel düzeyinde hem de bütün alt boyutlarında etkili bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin genel olarak bağımsız öğrenme düzeyinde de, bütün boyutlarda da erkek öğrencilerden daha fazla bağımsız öğrenme yeterliğine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırma sonucunda varılan ikinci sonuç ise öğrencilerin baskın öğrenme stiline sırasıyla “değiştirme”, “yerleştirme”, “ayrıştırma” ve

“özümseme” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Aynı sınıf veya aynı öğrenme ortamlarında yer alan öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmaları kuşkusuz beklenen bir olgudur. Bireylerin öğrenme stillerinin farklılığı, hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından, farkında olunması gereken önemli bireysel farklılıkların başında geldiği dikkatten kaçırılmamalıdır. Özellikle son yıllarda öğrenen merkezli eğitim yaklaşımının ön plana çıkmasıyla, öğrenci merkezli eğitim ve bireysel farklılıklar da doğal olarak daha fazla önem kazanmıştır. Yukarıda, bu dört öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme özelliklerine genişçe yer verildiği için burada tekrar söz edilmeyecektir. Ancak, öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda bilinçlendirilmesi, özellikle kendi öğrenme stillerinin ne olduğunun ve dolayısıyla ne gibi öğrenme yöntemlerinin onlar için öğrenme sürecini daha kolay ve eğlenceli hale getireceğinin farkına varmalarının sağlanması bu araştırmanın önemli sonuçlarından birisidir. Öğretim elemanları açısından bakıldığında ise, öğrencilerin değişik öğrenme stillerine ve öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkına varmalarının birçok getirisi olacaktır. Öncelikle, her öğrenme ortamında farklı stillere sahip öğrencilerin tümüne hitap edebilmek için, tek bir kanaldan öğrencilere ulaşmak yerine, çoklu materyaller, çoklu yöntem ve teknikler kullanarak bütün öğrencileri süreçten yararlanacak hale getirecektir. Gerektiğinde, öğrencileri işbirliği yapmaya, birlikte veya gruplar halinde çalışmaya yönlendirip, rehberlik yaparak, geleneksel öğretmen merkezli öğretme yerine öğrencileri sürecin merkezine alacak biçimde eğitim-öğretim etkinliklerini planlaması ve daha başarılı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlaması beklenmektedir. Araştırmada, ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyet ve yaşa göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise, öğrencilerin öğrenme stilleri ile bağımsız öğrenme düzeyleri arasında herhangi bir ilişkinin saptanamamış olduğudur.

Araştırma sonucunda, üniversite genelinde araştırma kapsamında olan ve olmayan tüm öğrencilere ve yabancı dil öğretim elemanlarına yönelik “öğrenme stilleri ve bağımsız öğrenme” konularında çalıştay ve konferans düzenlenerek, konulara ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, Bilimsel araştırma Proje Biriminin katkılarıyla, Yabancı Diller Yüksek Okulu binasında, öğrencilerin kendi kendilerine yabancı dil çalışmalarına olanak sağlayacak, internet bağlantısı olan bilgisayarlar satın alınarak, “Bireysel Çalışma Merkezi” kurulmuştur. Merkezde, ayrıca öğrencilere İngilizce öğretim elemanları tarafından rehberlik ve yardım da yapılmaktadır.

Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında, bu araştırmanın genişletilerek sadece yabancı dil dersleri için değil de diğer dersler için de öğrenme stillerinin neler olduğu, derslere göre öğrenme stillerinin farklılaşp

farklılaşmadığının araştırılması önerilebilir. Ayrıca, sadece araştırmanın kapsadığı yıllarda ki öğrenci gruplarına değil de her yıl yeni gelen üniversite öğrencilerinin hem bağımsız öğrenme hem de öğrenme stilleri konularında bilgilendirilmelerinin, öğrenme sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Hatta çalışmanın daha da genişletilerek, üniversite öncesi dönemindeki öğrencilere de bu iki konuyla ilgili bilgilendirme toplantılarının yapılması ve öğretmenler için de hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

Ayrıca, sınırlı olanaklar ile kurulan küçük bireysel çalışma merkezinden, en yüksek düzeyde yararlanılabilmesi için, öğrencilerin eksiklik duydukları konuların neler olduğu konusunda izleme yapılarak, öğrencileri bireysel çalışma merkezlerini kullanma konusunda motive eden nedenler araştırılarak, sürekli olarak iyileştirme yapılmalıdır. Buna ek olarak, alınan geri bildirimlerle öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarını ne kadar edindikleri takip edilip, bu merkezlerin sadece Yabancı Diller Yüksek Okulunda değil, bütün fakültelerde de teknoloji ile donatılmış birer örneğinin yapılması düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Adenuga, T. (1 99 1). *Demographic and Personal Factors in Predicting Selfdirectedness*. In Long, H. B. & Associates (Eds.), *Self-directed Learning: Consensus and Conflict* (pp. 93- 1 06). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48
- Aşkar, P. , Akkoyunlu B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*. Sayı:87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Benson, P. (2001) *Autonomy as a Learners' and Teachers' Right*. In Barbara Sinclair et al. (eds) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.
- Biçer, M. (2010). "İlköğretim 6., 7., 8., Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Can, Ş. (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41: 70-82

- Canipe, J. B., (2001). "The Relationship Between Self-Directed Learning Styles". Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Tennessee, http://trace.tennessee.edu/utk_graddis/2094 (Alıntılanma Tarihi: Eylül, 2012).
- Ceylan, M. (2006). "European Language Portfolio as a Self-Directed Learning Tool" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bilkent University. Ankara.
- Claxton, CS., & P.H. Murrell, (1987). Learning Styles: Implications for Improving Educational Practice. *ASHE-ERIC Higher Education Report* No.4, Washington DC: George Washington University.
- Crabbe, D. (1993)Fostering Autonomy From Within the Classroom: The Teacher's Responsibility. *System* 21(4), 443-452.
- Çaycı, B. ve Ünal E., (2007). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7(3); <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=328> (Alıntılanma: Aralık, 2013)
- Çubukçu, F. (2009). "Learner Autonomy, Self Regulation and Metacognition" *International Electronic Journal of Elementary Education* Vol. 2, Issue 1, October, 2009.
- Darbyshire, C. & Fleming, V. E. M. (2008). Mobilizing foucault: History, subjectivity and autonomous learners in nurse education. *Nursing Inquiry*, 15, 263-269.
- Demir, M. K. (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi" *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 23: 28-37
- Demirbas, O. O. ve Demirkan, H. (2003) "Focus on Architectural Design Process through Learning Styles", *Design Studies*, 24(5): 437-456.
- Demirtaş, İ. (2010) "Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Derrick, MG (2001). The measurement of an adult's intention to exhibit persistence in autonomous learning. (Doctoral dissertation. The George Washington University, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 62(5): 2533B.
- Desmedt, E. & Valcke M. (2004) Mapping The Learning Styles "Jungle"? An Overview of the Literature Based on Citation Analysis. *Educational Psychology*, 24, (445-464).
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Dixon, WB (1992). An exploratory study of self-directed learning readiness and pedagogical expectations about learning adult inmate learners in Michigan (Doctoral dissertation, Michigan State University, 1992). Abstract from; DIALOG File: Dissertation Abstracts Online, DIALOG File Number 35 Accession Number 1382303.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Ekici, G. 2003. *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Ergür, D. O. (1998) Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Ersöz, A. and P.T. Cephe (2000). Developing Materials to Address Different Learning Styles. *Language Teaching/Learning in the Context of Social Changes*, 106(108).
- Eyer, J. (1993). Self-directed continuing learning characteristics and perceptions of professional autonomy in senior baccalaureate nursing students (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, 1993). Abstract from: DIALOG File: Dissertation Abstracts Online, Dialog File Number 35 Accession Number 1675625.
- Felder, R.M., Silverman, L.K.(1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*. 78(7) 674-681
- Flannagan, J. S.(2007). “A Study of Student Achievement Based on Autonomus Learning and Self-efficacy” Yayımlanmamış Doktora Tezi. Regent University. Virginia.
- Fontaine RH (1996). Participation in self-directed learning by older adults (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi, 1996). Abstract from: DIALOG File: Dissertation Abstracts Online, DIALOG File Number 35 Accession Number 1564958.
- Gardner, D. & L. Miller. (1999). *Establishing self-access--from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gehan, K. (1 998). *Psychological Type and Learning Style Among Nurses*. In Cranton, P. (Ed.), *Psychological type in action*. Sneedville, TN: Psychological Type Press.
- Gencel, İ. E., (2006). Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişі Düzeyi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Genç G. (2010). “Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,20.
- Genç, M. Ve Kocaarslan, M. (2013). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği”, *TSA*, Yıl:17, S:2.
- Grasha, A.F.(1996). *Teaching With Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gregorc, A.F. (1985). *An Adult’s Guide to Style*. (2nd Ed.). Columbia, CT: Gregorc Associates Inc.
- Guild, P.B. & S. Garger. (1985). *Marching to Different Drummers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gusentine, S. D. and Keim, M. C. (1996) The Learning Styles of Community College Art Students. *Community College Review*. 24(3): 17-27.
- Healey, M. ve Jenkins, A. (2000). Kolb’s Experimental Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*. 99(5)185-195.

- Heath, A. C. (1983). Testing hypotheses about direction of causation using cross-sectional family data. *Behaviour Genetics*. 23(1)
- Hsieh, H-C. (2010). Self-Access Center and Autonomous Learning: EFL College Students' Motivations, Activities, and Perceptions of Learning Effectiveness. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Indiana Üniversitesi. (Proquest Umi-Dissertation Publishing)
- Holec, H. (1980). Learner Training. In H. Altman and V. James (Eds.), *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* (pp. 30-45). Oxford: Pergamon Institute of English.
- Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- İlhan, A. (2002). İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Inal, S., Büyükyavuz, O., & Tekin, M. (2015). A Study on Preferred Learning Styles of Turkish EFL Teacher Trainees. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.4>
- Jensen, G.H. (1987). Learning Styles in *Applications of the Myers-Briggs Type Indicator In Higher Education*, J.A. Provost & S. Anchors Eds. Palo Alto: Consulting Psychologists Pres, 181-206.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, F. (2007). İkoğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Kaya, M. (2013) Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Yabancı Dil Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri: Uzaktan İÖLP Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir
- Katz, N. ve Heiman, N. (1991). Learning Styles of Students and Practitioners in Five Health Professions. *The Occupational Therapy Journal of Research*. 11(4) 239-244.
- Kenny, B. (1993). For More Autonomy. *System*. 21 (4), 431-442.
- Kılıç, E. (2002) Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1); 1-15.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, S. (2004) Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(3)129-146.
- Koçak, A. (2003). A Study on Learners' Readiness For Autonomous Learning of English as a Foreign Language Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. ODTU. Ankara
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory*. New Jersey: Hay Resources Direct.
- Kreber, C., Cranton, P. & Allen, K. (2000). If Lifelong Learning is Important. The Relationships Between Students' Self-directed Learning Readiness, Their Psychological Type, Learning Style, and Creative and Logical Thinking Ability. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Practice and theory in self-directed learning*(97-113). Schaumburg, Illinois: Motorola University Press.

- Lawrence, M. and Veronica, M. (1997) Secondary School Teachers and Learning Style Preferences. *Educational Psychology*.17(1/2)157-177.
- Little, D. (1996). *Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy Through the Use of Information Systems and Information Technologies*. In R. Pemberton et. al. (eds). Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong University Press.
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching - An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loo, Robert. (2002). The Distribution of Learning Styles and Types for Hard and Soft Business Majors. *Educational Psychology An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 22 (3); 349-360
- McCarthy, B. (1987). The 4 MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques, Barrington, IL:Excel, Inch.
- Mensch, K. G. & Rahschulte, T. (2008). Military leader development and autonomous learning: Responding to the growing complexity of warfare. *Human Resource Development Quarterly*, 19(3), doi: 10.1002/hrdq.1239.
- Morris SS (1995). The relationship between self-directed learning readiness and academic performance in a nontraditional higher education program (Doctoral dissertation, The University of Oklahoma, 1995). Abstract from: DIALOG File: Dissertation Abstracts Online, DIALOG File Number 35 Accession Number 1430028.
- Mutlu, M. (2006) The Relationship Between the Learning Styles of Students. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(2) 148-162.
- Nunan, D. (1997) Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In Benson, Phil & Voller, Peter, eds. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning* London: Longman.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Educational Administration In Theory and Practice*. 35 (418-435).
- Oxford, R.L. & D. Crookall (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *Modern Language Journal*. 73(4). 404-419
- Oxford, R.L. (1990) *Missing Link: Evidence from Research on Language Learning Styles and Strategies*, in Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Oxford, R.L., M.E. Ehrman., & R. Lavine (1991). Style Wars: Teacher-Student Style Conflicts in the Language Classroom, in S. Mangan, ed., *Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R.L., & M.E. Ehrman (1993) Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 188-205
- Park, E. (2003). Learner Autonomy in Selected Populations of East Asian Graduate Students Who Study at Institutions in the United States. Yayınlanmamış Doktora Tezi. George Washington University. 63(03), AAT 3075438.

- Payne, Evelyn. 1999. Teaching Styles of Faculty and Learning Styles of Their Students: Congruent Versus Incongruent Teaching Styles With Regards to Academic Disciplines and Gender. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kent State University Graduate School of Education.
- Pennycook, A. (1987). Cultural Alternatives and Autonomy in P.B. Benson and P. Voller (eds) *Autonomy and Independence in Language Learning*". London: Longman.
- Perry, C. and Ball, I. (2004) Teacher Subject Specialism and Their Relationship to Learning Styles, Psychological Types and Multiple Intelligences: Implications for Course development. *Teacher Development*. 8(1) 9-28.
- Peirce, W. (2000). Understanding Students, Difficulties in Reasoning, Part Two: The Perspective from Research in Learning Styles and Cognitive Styles. [Online]. Alıntılanma Yeri: <http://academic.pg.cc.md.us/pierce/MCCCTR/diffpt2.html>.
- Pu, M. (2009). An Investigation of the Relationship between College Chinese EFL Students' Autonomous Learning Capacity and Motivation in Using Computer-Assisted Language Learning. Doktora Tezi. Department of Curriculum and Teaching and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
- Reid, M.J. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*. 21(1): 87-111
- Reid, M.J. (1995). *Learning Styles in EFL/ESL Classroom*. USA: Heinle&Heinle Publishers
- Richards, H. (1999). Learners' Perceptions of Learning Gains in Self Access. Unpublished MA Research Project. Wellington: School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington.
- Sancar, I. (2001). Learner Autonomy: A Profile of Teacher Trainees in Pre-service Teacher Education. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- Scarcella, R. (1990). *Teaching Language Minority Students in the Multicultural Classroom*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall Regents.
- Schmeck, R. R., ed. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Sert, N. (2006). EFL Student Teachers' Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*. 8(2) 180-201
- Sheerin, S. (1997) *An Exploration of the Relationship Between Self-access and Independent Learning*. In Benson, Phil & Voller, Peter, eds. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning* London: Longman.
- Sinclair, B. (1997) Learner Autonomy: the Cross-Cultural Question. *IATEFL Newsletter*. 139(12-13).
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London. Edward Arnold.
- Steward, W.J. (1990). *Learning-Style Appropriate Instruction: Planning, Implementing, Evaluating*. The Clearing House, 63, 371-374

- Suliman, W. A. (2006) Critical Thinking and Learning Styles of Students in Conventional and Accelerated Programs, *International Nursing Review*, 53.(73-79).
- Truluck, J.E. & Courtenay, B.C. (1999). Learning Style Preferences Among Other Adults. *Educational Gerontology*. 25 (3) 221-236
- Wallace, B., & R.L., Oxford. (1992) Disparity in Learning Styles and Teaching Styles in ESL Classrooms: Does This Mean War? *AMTESOL Journal* 1:45-68
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Pres.
- Xu, J. Peng, R. Wu, W. (2004). A survey and Analysis of Non-English Major Undergraduates' Autonomous English Learning Competence. *Foreign Language Teaching and Research*, 36(1): 64-68.
- Yıldırım, Ö. (2005). "Anadolu University ELT Department Students' Readiness for Learner Autonomy". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Yoon, H. S. (2000). Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement in Middle School Geography Students in Korea. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Pittsburg.