



## Effects of Learning Styles Based Instruction on Academic Achievement, Retention Level and Attitudes towards English Course

Gökhan BAŞ\*

Ömer BEYHAN\*\*

**ABSTRACT.** The purpose of the study was to investigate the effects of learning styles based instruction on students' academic achievement, attitudes towards course and the retention levels of their achieved knowledge in the 7th grade elementary English course. The research was carried out in 2011–2012 education-instruction year in an elementary school in Niğde province. Totally 64 students in two different classes in the 7th grade of this school participated in the study. The pre/post-test control group quasi-experiment research model was used in this study. In order to test the significance between the groups, the independent samples *t* test was used in the study. The results of the research showed a significant difference amongst academic achievement, attitudes towards course and retention levels of the achieved knowledge in favour of the experimental group.

**Keywords:** Learning styles based instruction, English course, elementary students.

---

\* Doctoral Student, Necmettin Erbakan University, Curriculum and Instruction Department, Konya, Turkey. E-mail: gokhanbas51@gmail.com

\*\* Assist. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Curriculum and Instruction Department, Konya, Turkey. E-mail: obeyhan@yahoo.com

## SUMMARY

**Purpose and Significance:** The purpose of this study was to investigate the effects of learning styles based instruction on students' academic achievement, retention levels of their achieved knowledge and attitudes towards course in the 7th grade students' English course. Hence, this study sought to improve the understanding of learning styles-based instruction activities and the role of it in classroom practices at school.

**Method:** The pre/post-test control group quasi-experimental research model was adopted in this study. The research was carried out in 2011–2012 education-instruction year in an elementary school in Niğde province, Turkey. Totally 64 students in two different classes in the 7th grade of this school participated in the study. The data obtained in the study were analysed by the computer programme SPSS 17.0. The arithmetic means and standard deviations were calculated for each group. In order to test the significance between the groups, the independent samples *t* test was used. The significance level was taken as 0.05.

**Results:** The results of the research showed a significant difference between the academic achievement scores of the experiment group and the control group. In other words, it was found out that learning styles-based instruction activities were more effective in the positive development of the students' academic achievement levels. It was found out in the study that learning styles-based instruction activities were more effective in the positive development of the students' attitudes towards English course. A significant difference was observed between the final grades of the experiment and the control groups so that the scores of the retention levels of their achieved knowledge in both cases, the former group was found out to be higher than the scores of the latter.

**Discussion and Conclusions:** The data collected from the research showed that the attitudes of the students in the experimental groups which learning styles-based instruction activities carried out developed more than the control groups' attitudes. There was a significant difference of the academic achievement levels between the experimental and the control groups. Also, a significant difference was observed between the final grades of the experiment and the control groups in relation to the retention levels of their achieved knowledge in favour of the experimental group.



## Öğrenme Stillere Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara Etkileri

Gökhan BAŞ\*

Ömer BEYHAN\*\*

**ÖZ.** Bu çalışmanın amacı, öğrenme stillerine dayalı öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, bu okulun iki sınıfından toplam 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek için bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu gelişmeler sağladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme stillerine dayalı öğretim, İngilizce dersi, ilköğretim öğrencileri.

\* Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Konya, Türkiye. E-posta: gokhanbas51@gmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Konya, Türkiye. E-posta: obeyhan@yahoo.com

## GİRİŞ

İnsanlar öğrenme yetenekleri açısından benzer özellikler gösterebilirler de, öğrenme tarzları açısından farklılıklar göstermektedirler (Oral ve Avanoğlu, 2011). Bu açıdan, geleneksel eğitim sürecinde bir öğrenci grubundaki birey, gruba yönelik tek bir programa ve öğretmenin seçmiş olduğu bir öğretim yöntemine bağımlı bulunmaktadır. Oysa her öğrencinin farklılıklar gösterebilen, kendine ait öğrenme özellikleri bulunmaktadır (Schmeck, 1988). Doğal olarak her öğrencinin farklı özgeçmiş, güçlü ve zayıf olduğu alanlar, bir konuyu başarıya tutkusu, sorumluluk duygusu, motivasyon düzeyi ve farklı çalışma yaklaşımları vardır (Yetim, 2009). Benzer bir biçimde, her öğrenci bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yol ve yöntemler bakımından da birbirinden farklıdır. Diğer bir ifadeyle, öğrenme sürecinde her öğrenci farklı öğrenme stillerine sahiptir (Oral ve Avanoğlu, 2011).

İnsanların, bilgiyi alma ve işleme yolları açısından farklı karakteristik güçlere ve tercihlere sahip oldukları dile getirilmektedir (Felder ve Henriques, 1995). İnsanların bir bilgi veya beceriyi edinirken farklı yollar kullanmaları 1940'lı yıllarda öğrenme stili araştırmalarının yapılmasına imkân sağlamıştır (Güven, 2004). Öğrenme stili kavramı da, araştırmacıların bireyler arasındaki farklılıkları inceleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Babadoğan, 2008). Öğrenme stili kavramı, ilk kez Rita Dunn tarafından 1960 yılında ortaya atılmış ve bu yıldan sonra da öğrenme stilleri konusunda yapılan araştırmaların sayısında gözle görülebilir önemli artışlar meydana gelmiştir (Babadoğan, 1994). Öğrenme stilleri üzerine 1940'lı yıllardan bu yana pek çok araştırma gerçekleştirilmiş ve ilgili alanyazına pek çok öğrenme stili modeli kazandırılmıştır (Scales, 2000). 1970'li yıllardan beri öğrenme stili kavramına ilişkin olarak pek çok model ortaya atılmış olmasına rağmen, bu modellerden hangisinin en uygun veya daha iyi olduğuna yönelik olarak araştırmacılar arasında bir görüş birliğine varılamamıştır (Açıkgöz, 2005; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Babadoğan, 2008; Boydak, 2008; Bilasa, 2011; Oral ve Avanoğlu, 2011).

Öğrenme stili kavramına yönelik olarak ortaya atılan modeller konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği bulunmamasının yanında, öğrenme stili kavramının tanımına ilişkin olarak da araştırmacılar arasında ortak bir fikir birliği söz konusu değildir. Keefe (1979) öğrenme stilini, öğrencilerin öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleri olarak tanımlarken, öğrenme stilleri konusunda uzun yıllar çalışmalar yapan Dunn ve Dunn (1992) ise, her öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi edinirken veya öğrenirken,

hazırlanma, öğrenme ve hatırlama aşamalarında farklı yollar kullanması olarak tanımlanmışlardır. İlgili alanyazında öğrenme stili kavramına ilişkin olarak pek çok farklı tanımlamanın yapıldığı görülmekle birlikte, bu tanımlamaların ortak yönünün bireye özgü öğrenme yolu olduğu anlaşılmıştır (Bilasa, 2011). Genel anlamda öğrenme stilleri, öğrenenin duyararak mı, konuşarak mı, yaparak yaşayarak mı, yoksa bunların birleşmesiyle mi iyi öğrendiğine yönelik yaklaşımlar olma özelliği göstermektedir (Güven, 2007).

Öğrenme stili kavramı, geniş çeşitlilikteki öğrenci niteliklerini ve farklılıklarını içermektedir. Bazı öğrenciler için kavramları ve soyutlamaları öğrenmek daha kolay iken, diğerleri için gerçekler ve gözlemsel olayları öğrenmek daha kolaydır (Yetim, 2009). Benzer bir biçimde, bazı öğrenciler olgulara, verilere, algoritmalara odaklanma eğilimindeyken, bazıları da kavramlar ve matematik modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler resimler, diyagramlar, şemalar gibi bilginin görsel formlarına daha güçlü tepki gösterirken, bazıları da daha çok yazılı ve sözlü açıklamaları içeren sözel formları tercih etmektedir (Oral ve Avanoğlu, 2011). Sünbül'e (2010) göre, öğrencinin bireysel özelliklerine duyarlı olan ortamlarda gerçekleşen öğrenme daha kolay, etkili, anlamlı ve kalıcı izli olmaktadır. Nitekim Dunn ve Dunn da (1992), her kişinin parmak izi gibi kendi özgü öğrenme stiline, yani öğrenme yoluna sahip olduğunu dile getirmiştir. Ancak, yapılan araştırmalar bireyin baskın olan bir öğrenme stiline yanında bir başka öğrenme stiline de olduğunu göstermektedir (Temel, 2002). Yani, bireyde tek bir öğrenme stili bulunmamakta, bireyin bu öğrenme stillerini kullanma derecesi ve düzeyi değişiklik göstermektedir (Levefer, 1998; Cassidy, 2004; Açıkgoz, 2005; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Babadoğan, 2000; Boydak, 2008).

Özellikle, son zamanlarda farklı öğrenme özelliği olan öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması üzerine sıklıkla durulmaktadır. Çoğunlukla da öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamada başarısızlıkla karşı karşıya kalılabilmektedir. Bu bağlamda, bu başarısızlığın en önemli sebeplerinden birisinin de öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarının göz önüne alınmaması olduğu ifade edilebilir (Güven, 2004). Nitekim kalabalık sınıf ortamlarında tek tip öğretim yapılması bazı öğrenciler için etkili olurken, bazıları için etkisinin zayıf kalması öğrenmede başarısızlıklara sebep olabilir (Usta ve diğerleri, 2011). Bir sınıfta tek bir öğrenme stiline sahip bireyler olmayıp her bir öğrenme stiline sahip bireyler olabilir. Bu durumda tek bir öğrenme stiline yönelik öğretim yapmak yerine her bir öğrenme stiline hitabeden bir öğretim yaklaşımı sunmak gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler yapacakları öğretimde sadece bir gruba yönelik öğretimi değil, sınıf içindeki her bir gruba yönelik öğretimi

gerçekleştirmelidirler. Bu şekilde sınıftaki başarı düzeyinin ortalama bir puan çevresinde olmasının sağlanabileceği, sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasında aşırı uçurumların ortadan kaldırılabilceği düşünülmektedir (Sünbül, 2004).

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler üzerine yapıldığı görülmüştür (Güven, 2003; Tabanlıoğlu, 2003; Güneş, 2004; Güzel, 2004; Köprülü, 2004; Tepehan, 2004; Yılmaz, 2004; Karakış, 2006; Güven, 2007). Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle (akademik başarı, öğrenme stratejileri, ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri, derse yönelik tutum, demografik özellikler, özyeterlik inancı, kaygı düzeyi) arasındaki ilişkinin konu edinildiği anlaşılmıştır (Peker, 2003; Güven, 2004; Güzel, 2004; Gökdağ, 2004; Tepehan, 2004; Yazıcı, 2004; Otrar, 2006; Aktaş, 2007; Koç, 2007; Bengiç, 2008; Denizoğlu, 2008; Elçi, 2008; Eskici, 2008; Utanır, 2008; Köse, 2010; Yurtseven, 2010; Günaydın, 2011). Ayrıca, yapılan bu araştırmaların genel olarak fizik, matematik, biyoloji, sosyal bilgiler, bilgisayar, fen bilgisi ve beden eğitimi derslerinde yoğunlaştığı görülmekle birlikte, İngilizce dersine yönelik olarak yapılan araştırma sayısının ülkemizde oldukça az olduğu anlaşılmıştır (Doyran, 2000; Gorevanova, 2000; İlhan, 2002; Ersoy, 2003; Tabanlıoğlu, 2003; Beceren, 2004; Güneş, 2004; Köprülü, 2004; Yılmaz, 2004; Güven, 2007; Gülözer, 2010; İnce, 2011; Yardım, 2011). Bunun yanında, ilgili alanyazında İngilizce dersine yönelik olarak yapılan araştırmaların genel olarak üniversite öğrencileri üzerine yoğunlaştığı görülmekle birlikte, bu araştırmalarda genel itibari ile öğrenme stilleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği (Gorevanova, 2000; Tabanlıoğlu, 2004; Köprülü, 2004) ve öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle karşılaştırıldığı tespit edilmiştir (Doyran, 2000; İlhan, 2002; Ersoy, 2003; Güneş, 2004; Tekez, 2004; Yılmaz, 2004; Yardım, 2011). Öğrenme stillerini temel alarak İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmaların çok azında ise öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları gibi bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin dikkate alındığı görülmüştür (Beceren, 2004; Güven, 2007; İnce, 2011). Ancak, yapılan bu çalışmaların tamamı üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerine yoğunlaşmış olup, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin ilköğretim ve(ya) lise İngilizce derslerindeki etkisini tespit etmeye yönelik bir araştırmayla karşılaşılammıştır. Bu açıdan, öğrenme stillerine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik başarıları ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisinin belirlenmesi çözülmesi gereken bir problem olarak durmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme stilleri etkinliklerinin İngilizce dersinde öğrencilerin

akademik başarılarına ve derse yönelik tutum düzeylerine etki edip etmediğinin, etki ediyorsa bunun ne yönde olduğunun ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu yüzden, ülkemizde bu konuda bir araştırmaya ihtiyaç bulunduğu dile getirilebilir.

Yapılan bu araştırma, ilköğretim okullarında öğrenme stili etkinliklerine dayalı İngilizce dersi öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeyini, derse yönelik tutumunu ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeyini ortaya koyma bakımından stratejiler belirlemede büyük bir öneme sahiptir. Bu açıdan, yapılan bu araştırmanın problem cümlesini, “Öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, öğrendiklerinin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?” sorusu teşkil etmektedir. Amacı, öğrenme stili etkinliklerine dayalı olarak yapılan öğretimin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisini incelemek olan bu araştırmanın problem cümlesine yönelik olarak çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenme stili etkinliklerine dayalı öğretim ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak öğretimin yapıldığı grupların öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Öğrenme stili etkinliklerine dayalı öğretim ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak öğretimin yapıldığı grupların öğretim süreci sonunda öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Öğrenme stili etkinliklerine dayalı öğretim ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak öğretimin yapıldığı grupların öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Dunn ve Dunn’ın (1992) öğrenme stilleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini sınamaya yönelik olan yapılan bu araştırma, gerçek deneme modellerinden yarı-deneysel “öntest-sontest kontrol gruplu modele” (Karasar, 2005) göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu desen, özellikle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan deneysel desenlerden birini teşkil etmektedir (Dugard ve Toldman, 1995; Büyüköztürk, 2011).

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Niğde ilinde bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfından seçilen iki sınıftan toplam 64 öğrenci [33 erkek (%51.56) ve 31 kız (%48.44)] oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 13'dür. Seçilen bu okul ve sınıflar, tesadüfi örnekleme yöntemine göre araştırma kapsamına alınmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi (Manson ve Bramble, 1997) ile seçilen sınıflardan 7/A sınıfı deney ( $n=32$ ), 7/B sınıfı ise kontrol grubu ( $n=32$ ) olarak değerlendirilmiştir. Araştırmadaki sınıflar seçilen okuldaki diğer yedinci sınıflar arasından seçilerek değerlendirmeye alınmıştır. Diğer taraftan, seçilen gruplardaki tüm öğrenciler benzer sosyo-kültürel ve ekonomik geçmişe sahip bulunmaktadır. Nitekim, bu öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ve eğitim seviyeleri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler okul yönetiminin iznine bağlı olarak kullanılmıştır. Araştırmada, deneysel işleme başlamadan önce öğrencilerin ailelerinden gerekli izinler alınarak, kendilerine çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında da bilgilendirme yapılmıştır.

Yapılan araştırmada, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri açısından denkliliğini sağlayabilmek amacıyla yapılan öntest sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	$n$	$\bar{X}$	$Sx$	$sd$	$t$	$p$
Deney	32	24.8	13.4	58	0.364	0.71
Kontrol	32	23.5	14.7			

Tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının  $\bar{X}_{deney} = 24.8 \pm 13.4$ , kontrol grubunun öntest puanının ise  $\bar{X}_{kontrol} = 23.5 \pm 14.7$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi [ $t_{(58)} = 0.364$ ,  $p > .05$ ] sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibari ile grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdikleri ifade edilebilir. Aynı zamanda, deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum düzeyleri açısından denkliliğini sağlayabilmek amacıyla yapılan öntest testi sonuçlarına ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.



**Tablo 2.** Deney ve kontrol gruplarının öntutum puanlarına ilişkin *t*-testi sonuçları

Gruplar	$\eta$	$\bar{X}$	$S_x$	$sd$	$t$	$p$
Deney	32	1.67	0.479	58	-0.266	0.79
Kontrol	32	1.63	0.490			

Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntutum puanının  $\bar{X}_{deney} = 1.67 \pm 0.479$ , kontrol grubunun öntutum puanının ise  $\bar{X}_{kontrol} = 1.63 \pm 0.490$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar *t* testi [ $t_{(58)} = -0.266, p > .05$ ] sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibari ile grupların öntutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasıyla birlikte, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdikleri ifade edilebilir.

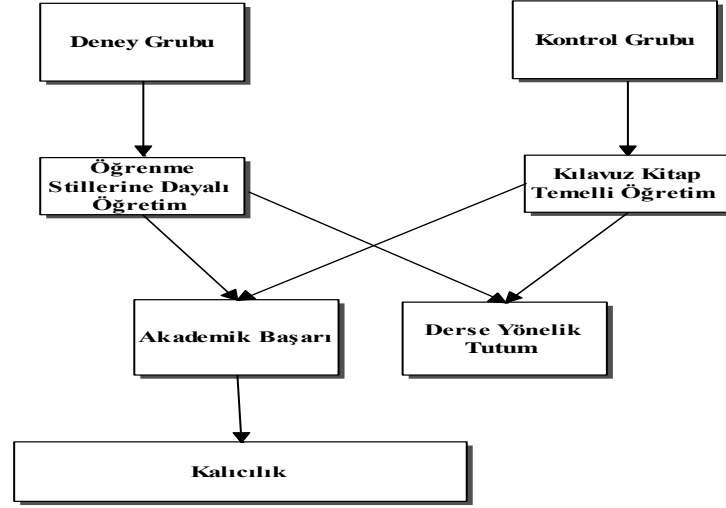
### DeneySEL İŞLEM

Bu araştırmada, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında haftada dört saat olmak üzere beş hafta boyunca bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere öğrenme stillerine dayalı olarak öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 3'de görülmektedir.

**Tablo 3.** Araştırmada uygulanan deneysel desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney	T1 <sub>123</sub>	Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeline Dayalı Öğretim	T2 <sub>123</sub>
Kontrol	T1 <sub>123</sub>	Kılavuz Kitabındaki Etkinliklere Dayalı Öğretim	T2 <sub>123</sub>

Araştırmada her iki gruba da deneysel işlemde önce öntest uygulanmıştır. Yapılan bu araştırmada öntest olarak katılımcılara; akademik başarı testi (T1<sub>1</sub>), kalıcılık testi (T1<sub>2</sub>) ve tutum ölçeği (T1<sub>3</sub>) uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara sontest (T2<sub>123</sub>) olarak uygulanmıştır (Bkz. Tablo 3). Ayrıca, araştırmada uygulanan süreç Şekil 1'de şematize edilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada uygulanan süreç

Deneyisel işleme başlamadan önce, ilgili alanyazın (Dunn ve Dunn, 1992; Levefer, 1998; Cassidy, 2004; Açıköz, 2005; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Erden ve Altun, 2006; Babadoğan, 2008; Boydak, 2008; Sünbül, 2010; Bilasa, 2011; Cırık, 2011; Oral ve Avanoğlu, 2011) taranarak, öğrencilere Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stilleri modelini kullanarak öğretim yapılması konusunda bir çalışma planı hazırlanmış ve araştırmada kuramsal temel sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelinin seçilmesinin sebebini alanyazında en sık tanınan ve uygulaması görece en kolay ve pratik model olması teşkil etmektedir. Aynı zamanda, araştırmada Dunn ve Dunn'ın (1992) öğrenme stilleri modelinin seçilmesinin bir sebebini de, bu modelin biliş stiline bağlı olup olmadığı, bütünsel, eş zamanlı veya beynin sol veya sağ yarım kürelerinin tercihleri konusundaki araştırmaları dikkate alarak bilişsel stil tercihi ile iç ve dış faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir model olması teşkil etmektedir (Dunn ve Dunn, 1992).

Deneyisel işlem ile ilgili olarak ilgili alanyazın tarandıktan sonra, öğrencilerde baskın bulunan öğrenme stilleri kullanılan “öğrenme stilleri envanteri” (Dunn, Dunn ve Price, 1996) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan öğrenme stili belirleme çalışmasından sonra, öğrencilerin öğrenme stillerinin görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme boyutlarına dağıldığı belirlenmiştir. İlgili alanyazından elde edilen bilgiler ve öğrencilerin öğrenme stillerini belirleme çalışmasından elde edilen veriler ışığında

ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersinde deney grubu için “our natural heritage” (doğal mirasımız) ünitesine dönük olarak Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stilleri modelini kullanmaya yönelik çalışma yaprakları ve etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen tüm uygulamalar bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Bu şekilde, her iki grubun da aynı öğretmen gözetiminde öğrenim görmeleri, araştırmayı etkileyebileceği düşünülen faktörlerin (öğretmenin kişilik özelliği, öğretme coşkusu, sınıf yönetimi becerileri, vb.) her iki grup için de eşitlenmesini sağlamıştır. Ayrıca, ön yargıları önlemek ve öğretim ortamının olumlu ya da olumsuz etkilenmemesi için deney ve kontrol gruplarına farklı yöntemler uygulanacağı belirtilmemiştir.

İlköğretim 7. sınıf İngilizce dersinde deney grubu için seçilen “our natural heritage” (doğal mirasımız) ünitesine yönelik olarak, sınıfta üç farklı öğrenme stiline (görsel, işitsel ve dokunsal) dayalı olarak öğretim faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere deneysel işleme başlamadan önce, sahip oldukları baskın öğrenme stilleri hakkında bilgi verilmiş, bu öğrenme stillerini öğrenme sürecinde daha iyi nasıl işe koşabilecekleri anlatılmıştır. Öğrencilerin, sahip oldukları baskın öğrenme stillerini nasıl kullanabilecekleri ve diğer öğrenme stillerini de nasıl geliştirebileceklerine ilişkin olarak verilen eğitim haftada iki saat olmak üzere toplam iki hafta sürmüştür. Öğrencilere, baskın öğrenme stillerini öğrenme sürecinde nasıl kullanabileceklerine ve diğer stillerini de nasıl geliştirebileceklerine yönelik olarak verilen eğitimden sonra, deneysel işleme geçilmiştir. İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) yer alan “our natural heritage” (doğal mirasımız) ünitesindeki kazanımlarına yönelik Dunn ve Dunn’un (1992) öğrenme stilleri modeline göre üç öğrenme stiline etkinlik geliştirilmiştir. Öğrenme stillerine dayalı öğretim gerçekleştirilen deney grubunda; görsel öğrenenlere yönelik olarak şema, poster, kavram haritası, kısa film, resim/fotoğraf ve powerpoint sunumu gibi görsel materyallerden yararlanılarak öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, görsel öğrenme stiline yönelik olarak öğrencilerin serbest çizim ve renklendirmelerde de bulunmaları sağlanmıştır. Bunun yanında, öğrencilere görsel öğelerin yer aldığı çalışma yaprakları dağıtılarak, bazı konuları öğrencilerin zihinlerinde canlandırmaları da sağlanmıştır. Diğer yandan, işitsel öğrenenlere yönelik olarak öğrencilere konu ile ilgili olarak dinleme etkinlikleri yaptırılmış ve öğrencilerin serbest ve(ya) grupla hazırlayacakları konuşma metinlerini sunmaları sağlanmıştır. Öğrencilere, konuya ilişkin olarak sesli okuma etkinlikleri yaptırılmış, öğrencilerin konuya ilişkin şarkı söylemeleri de sağlanmıştır. Bir başka taraftan, dokunsal öğrenenlere yönelik olarak kavram haritası ve projeler oluşturma çalışmalarının yanında, öğrencilerin konuya ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerini sınıfta

serbestçe anlatabilecekleri fırsatlar oluşturulmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin ülkemizde ve(ya) dünyada yaşanan çevre sorunlarına ilişkin dramatisasyon çalışmaları yapmaları da sağlanmıştır.

Kontrol grubunda ise öğrenme stillerine dayalı öğretim üzerinde herhangi bir öğretim faaliyeti gerçekleştirilmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim İngilizce Dersi 7. Sınıf Öğretim Programına (MEB, 2006) uygun olarak hazırlanan öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı bir öğretim yapılmıştır. Burada, öğrenciler araştırmacı kontrolündeki etkinlikleri gerçekleştirmişler ve sonucunda ise öğretmenden dönüt ve düzeltme almışlardır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilere kılavuz kitaptaki metinlerle (okuma ve dinleme) ilgili sorular sorarak, öğrencilerin bu soruları cevaplamalarını ve öğrencilerden ilgili etkinlikleri gerçekleştirmelerini istemiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma için gerekli olan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “İngilizce dersi akademik başarı testi”, “kalıcılık testi” ve “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan test ve ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

### ***Akademik Başarı Testi***

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını belirleyebilmek için “our natural heritage” ünitesi için geliştirilen dört seçenekli çoktan seçmeli bir test kullanılmıştır. Testin deneme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş çoktan seçmeli 50 maddeden oluşmaktadır. Testin hazırlanmasında ilköğretim 7. sınıf İngilizce ders kitabı ve aynı dersin çalışma kitabından yararlanılmıştır (Yalçınkaya, Bağdu ve Sazer, 2011). Testin madde ayırıcılık indeksi ( $r_{jx}$ ) 0.31’in üzerinde olan maddeler testin ana formuna alınmıştır. Madde ayırıcılık indeksleri esas alınarak son şekli oluşturulan testte 50 madde yer almıştır. 50 maddeden oluşan testte yer alan her bir doğru madde için 2 (iki) puan verilmiştir. Bu şekilde, testten elde edilen en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir. Geliştirilen taslak test formu 75 kişilik sekizinci sınıf öğrenci grubuna uygulanarak testin psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Testin güvenilirliğini belirlemek için KR<sub>20</sub> (Kubiszyn ve Borich, 2003) formülünden yararlanılmıştır. Akademik başarı testine ilişkin olarak; testin ortalama güçlük indeksleri ( $p_j$ ), testin ortalama ayırıcılık indeksleri ( $r_{jx}$ ) ile birlikte testin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ), standart sapması (Sx) ve güvenilirlik katsayısı (KR<sub>20</sub>) Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Başarı testi taslağı test istatistikleri

$n$	$\bar{X}$	$S_x$	$KR_{20}$	$p_j$	$r_{jx}$
75	62.52	2.46	0.86	0.69	0.31

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan istatistiksel analizlerde geliştirilen taslak test formunun  $KR_{20}$  güvenilirlik katsayısının 0.86, ortalama güçlüğünün 0.69 ve ortalama ayırt ediciliğinin de 0.31 olduğu görülmüştür. Buna göre, yedinci sınıf İngilizce dersi başarı testi taslağının; “yüksek” düzey güvenilirliğe, “orta” düzey güçlüğe ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahip olduğu anlaşılmıştır (Kubiszyn ve Borich, 2003). Geliştirilen akademik başarı testine paralel (eş değer) olarak hazırlanan kalıcılık testi ise, yapılan sontesti takiben öğrencilere dört hafta sonra uygulanmıştır. Geliştirilen kalıcılık testi de, 70 kişilik bir başka sekizinci sınıf grubuna uygulanmıştır. Sonucunda elde edilen değerler itibari ile geliştirilen kalıcılık testinin de öntest ve sonteste kullanılan akademik başarı testine benzer psikometrik özelliklere sahip olduğunu sonucuna varılmıştır [ $\bar{X}=61.46$ ;  $S_x=2.75$ ;  $KR_{20}=0.88$ ;  $p_j=0.66$ ;  $r_{jx}=0.33$ ].

### **Tutum Ölçeği**

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu bir ölçek olup, öğrencilerin İngilizce dersinde duyuşsal alana ilişkin özelliklerini ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur (Gömleksiz, 2003).

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma test teknikleri ile gruplar arasında karşılaştırmalar yapabilmek için bağımsız gruplar  $t$  testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, Microsoft Excel programında kayıtlı bulunan veriler SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Aynı zamanda, çalışmada test ve madde istatistiklerinin belirlenmesinde ise TAP paket programından faydalanılmıştır. Çalışmada, verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

### Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarının en başında alınan küçük örnek düzeyi gelmektedir. Zira, yapılan bu araştırma Niğde ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer bir sınırlılık ise, Dunn ve Dunn'ın (1992) öğrenme stilleri modeline dayalı yapılan öğretim ile öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin etkilerini karşılaştırmak için seçilen “our natural heritage” ünitesi ile sınırlı olmasıdır.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorularla ilgili olarak başlıklar altında verilerek tablolar halinde gösterilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrenme stili etkinliklerine dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda, deney ve kontrol gruplarının sınıfta sonuçlarına ilişkin istatistikî bilgi Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Deney ve kontrol gruplarının sınıfta sonuçlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	$n$	$\bar{X}$	$S_x$	$sd$	$t$	$p$
Deney	32	70.7	13.0	58	3.92	0.0002
Kontrol	32	56.8	14.2			

Tablo 5’de katılımcıların sınıfta sonuçlarının  $\bar{X}_{deney} = 70.7 \pm 13.0$  ile  $\bar{X}_{kontrol} = 56.8 \pm 14.2$  arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan bağımsız gruplar t testi değeri [ $t_{(58)} = 3.92$ ,  $p < .05$ ] anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki sınıfta sonuçları arasındaki farka bakıldığında deney grubu lehine olduğu, başka bir ifade ile öğrenme stillerine dayalı öğretim yapılan grubun, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim yapılan

gruba göre anlamlı olarak daha yüksek akademik başarı düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrenme stili etkinliklerine dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonunda öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersinde “our natural heritage” ünitesine ilişkin kalıcılık puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla, grupların kalıcılık testi sonuçlarına dair bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	$n$	$\bar{X}$	$Sx$	$sd$	$t$	$p$
Deney	32	68.0	13.4	58	4.59	0.0001
Kontrol	32	51.7	14.2			

Tablo 6’da katılımcıların kalıcılık puanlarının  $\bar{X}_{deney} = 68.0 \pm 13.4$  ile  $\bar{X}_{kontrol} = 51.7 \pm 14.2$  arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan bağımsız gruplar t testi değeri [ $t_{(58)} = 4.59$ ,  $p < .05$ ] anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki kalıcılık puanları arasındaki farka bakıldığında deney grubu lehine olduğu, başka bir ifade ile öğrenme stillerine dayalı öğretim yapılan grubun, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim yapılan gruba göre daha yüksek düzeyde kalıcılığa sahip olduğu anlaşılmıştır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrenme stili etkinliklerine dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda, deney ve kontrol gruplarının sınıfta tutum puanlarına ilişkin istatistikî bilgi Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Deney ve kontrol gruplarının son tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	$n$	$\bar{X}$	$S_x$	$sd$	$t$	$p$
Deney	32	2.70	0.466	58	5.54	.0001
Kontrol	32	1.97	0.556			

Tablo 7’de katılımcıların son tutum puanlarının  $\bar{X}_{deney} = 2.70 \pm 0.466$  ile  $\bar{X}_{kontrol} = 1.97 \pm 0.556$  arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan bağımsız gruplar  $t$  testi değeri [ $t_{(58)} = 5.54$ ,  $p < .05$ ] anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki son tutum puanları arasındaki farka bakıldığında sonucun deney grubu lehine olduğu, başka bir ifade ile öğrenme stillerine dayalı öğretim yapılan grubun, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim yapılan gruba göre daha olumlu düzeyde derse yönelik tutuma sahip olduğu anlaşılmıştır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Amacı öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisini incelemek olan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin konu/ünite sonundaki akademik başarı düzeyine, öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı olarak yapılan öğretim etkinliklerine oranla daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır [ $t_{(58)} = 3.92$ ,  $p < .05$ ]. Araştırma öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamakta olduğu tespit edilmişti. Öğrencilere uygulanan öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin en etkili öğrendiklerini düşündükleri öğrenme yollarına, yani öğrenme stillerine dayalı olarak öğretim etkinliğinin gerçekleştirilmesi öğrencilerin bu başarılarında önemli bir etken durumundadır. Öğrencilerin bireysel öğrenme yollarının belirlenerek, buna göre öğrenme ortamının düzenlenmesi bu açıdan önemli görülmektedir (Ersoy, 2003; Günaydın, 2011). Öğrenme stillerini temel alarak yapılan



öğretimin İngilizce dersinde öğrencilerin dinleme becerisine etkisini araştıran Güven (2007) çalışmasında, öğrenme stillerine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin dinleme becerilerine önemli katkılar sağladığını saptamıştır. Benzer bir biçimde, Beceren de (2004), sınıfta öğrenme ve öğretme stillerinin uyuşmasının öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı katkılar yaptığını tespit etmiştir. Bunun yanında, Koçak (2002), Gökdağ (2004), Yazıcı (2004), Bengiç (2008) ve Yurtseven (2010) ise yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Ayrıca, ilgili alanyazından elde edilen bulgular da (Kılıç, 2002; Peker, 2003; Özkan, 2003; Sünbül, 2004; Ağca, 2006; Cengizhan, 2006; Önder, 2006; Usta, 2006; Bayır, 2007; Öztürk, 2007; Arı, 2008; Azar, 2008; Ermurat, 2008; Elçi, 2008; Şentürk, 2010; Subaşı, 2010; Usta ve diğerleri, 2011; Şeker ve Yılmaz, 2011; Yazıcılar ve Güven, 2009), öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı etkiler yaptığını ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmaların tamamı üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerine yoğunlaşmış olup, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin ilköğretim ve (ya) lise İngilizce derslerindeki etkisini tespit etmeye yönelik bir araştırmayla karşılaşılamamıştır. Bu açıdan, yapılan bu çalışma ile İngilizce dersinde de öğrenme stillerine dayalı öğretimin etkiliğine yönelik olarak olumlu sonuçlara ulaşılmış bulunmaktadır. Bu anlamda, alanyazından elde edilen bulguların bu araştırmanın öğrenme stillerine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı etki yaptığı bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen ikinci bulguya göre, öğrenme stili etkinliklerine dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonunda öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır [ $t_{(58)}= 4.59, p<.05$ ]. Bu bulgu, ilk bulgu da olduğu gibi, öğrencilere en uygun öğrenme yolları ile yapılan öğretimin onların öğrendiklerinin kalıcılığını artırdığı şeklinde açıklanabilir. Öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretim, öğrencilerin öğrenmede kullandıkları en uygun öğrenme yollarına hitap ettiği için, öğrencilerin öğrendiklerinin daha kalıcı izli olması doğal bir durum olarak karşılanabilir. Nitekim Yalın'a (2001) göre, öğrenme stilleri göz önüne alınarak yapılan etkinliklerde kullanılan araç ve gereçler çoklu öğrenmeyi sağlayarak dikkat çekmekte ve hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, kendi öğrenme stiline uygun bir öğrenme ortamında öğrenciler daha aktif olarak, öğrenmeye daha istekli olmakta, sonucunda ise akademik başarıları daha yüksek düzeyde olmakta

ve öğrenilenler de daha kalıcı izli hale gelmektedir. Bu anlamda, öğrencilerin olabildiğince çok duyu organına hitap eder şekilde öğrenme ortamının tasarlanması, öğrencilerin bu kalıcı izli öğrenmelerinde etkili olabilmektedir. Bunun yanında Özden de (2003), öğretim etkinliklerinde çeşitli araçlarla öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edilmesiyle, gerçek uygulamaların sınıf içine getirilmesiyle öğrenilen konulara pratik değer kazandırmak mümkün olabileceğini dile getirmektedir. Diğer taraftan, ilgili alanyazından elde edilen bulgular da (Sünbül, 2004; Cengizhan, 2006; Bayır, 2007; Güven, 2007; Azar, 2008; Yazıcılar ve Güven, 2009), öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin öğrendiklerinin daha kalıcı izli olmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, alanyazından elde edilen bulguların bu araştırmanın öğrenme stillerine dayalı öğretimin öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığına anlamlı etki yaptığı bulgusu ile paralellik gösterdiği belirtilebilir.

Diğer taraftan yapılan bu araştırmadan elde edilen son bulguya göre, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında kontrol grubundaki öğrencilere nazaran anlamlı olarak daha olumlu düzeyde gelişme saptanmıştır [ $t_{(58)} = 5.54, p < .05$ ]. Bir diğer ifade ile öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerine anlamlı olarak katkı sağladığı belirtilebilir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin kendilerine en uygun yollarla öğrenmelerinin onları derse yönelik motive ettiği, böylece de derse yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri hususu ile açıklanabilir. Nitekim Felder ve Silverman da (1988), öğrenme stilleri dikkate alınmadığında öğrenme ortamlarının sıkıcı ve monoton olacağına, derse, öğretim programına ve kendilerine olan inançlarını yitireceklerine, derse devamın azalacağına ve hatta bazı durumlarda okulu bırakmaya kadar varabilecek kötü sonuçlar yaşanabileceğine dikkat çekmektedir. Felder ve Silverman (1988), böylesi problemlerin bertaraf edilmesinde en önemli çözümün öğrencilerin öğrenme stillerine duyarlı öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve ders tasarımlarının geliştirilmesi olduğunu dile getirmektedir. Bununla birlikte, derslerde düz anlatım yönteminin belirlenmesi, derslerdeki soyut hususların somut örneklerle, şekillerle, resimlerle, vb. görselleştirilmemesi, öğrencilerin öğrendikleri konuyu deney, dramatizasyon, vb. yöntemlerle yaparak yaşayarak, yani dokunarak öğrenmemesi öğrencilerin derslerden sıkılmasına, motivasyonlarını kaybetmelerine ve sonuçta da derse yönelik olumlu tutumlarını kaybederek akademik başarılarının düşmesine sebep olabilir. Bununla birlikte, ilgili alanyazından elde edilen bulgular da (Peker, 2003; Gencel, 2006; Usta, 2006; Güven, 2007; Arı, 2008; Azar, 2008; Elçi, 2008; Ermurat, 2008; Usta ve diğerleri, 2011), öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum

geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, yapılan diğer araştırmalarda da (Aktaş, 2007; Koç, 2007; Denizoğlu, 2008; Utanır, 2008; Yazıcılar ve Güven, 2009), öğrenme stilleri ile derse yönelik tutum arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Bu bağlamda, alanyazından elde edilen bulguların bu araştırmanın öğrenme stillerine dayalı öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu etki yaptığı bulgusu ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğrenme stili kavramı, öğrenmeye yaklaşımda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların önemine dayalı olarak ortaya çıkmıştır (Şeker ve Yılmaz, 2011). Öğrenme ortamına öğrencileri çeşitli bireysel farklılıklar ile gelmekte ve öğrenmeden farklı beklentiler içerisinde olmaktadır. Öğrenciler, öğrenme ortamına getirdikleri bu farklı beklentilerini gerçekleştirmede ise kendilerine en uygun olan öğrenme yollarını, yani öğrenme stillerini tercih etmektedirler. Zira öğrenciler, “bir parmak izi gibi kendilerine özgü öğrenme stillerini” (Dunn ve Dunn, 1992) kullanarak daha etkili ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Kültürümüzde de yaygın olduğu şekliyle, “her yiğidin bir yoğurt yiyişi” olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda, sınıf içerisinde farklı öğrenme yollarına, yani öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin belirlenerek, bu öğrencilerin en özgün öğrenme yollarına yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple, bir sınıfta dinleyerek öğrenmeyi seven ve bu şekilde daha iyi öğrenen öğrenciler olabileceği gibi, görerek öğrenmeyi seven ve bu şekilde daha etkili öğrenmeler gerçekleştiren öğrenciler de olabilir. Bu açıdan, ders tasarımlarının geliştirilmesinde ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde buna oldukça dikkat edilmelidir. Esasında, bugün, öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenemediği yönündeki şikâyetlerin pek çoğunun, sınıfta öğrencilerin baskın öğrenme stillerine hitap eder biçimde öğretim yapılmadığından ileri geldiği söylenebilir (Özden, 2005). Nitekim, öğrenme süreci tüm bireyler için aynı değildir. Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açmaktadır (Demirel, 2005). Bu yüzden, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin planlanması aşamasında ise, farklı öğrenme stillerinin ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamları ve öğrenme yolları dikkate alınmalıdır (Güven, 2007). Öğrencilerin, ders kitabı ve öğretmenin egemen olduğu bir sınıf ortamında değil de, öğretmenleri tarafından farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenmiş bir öğrenme ortamında öğrenmekten daha çok zevk almakta ve öğrenme yönelik daha istekli olmaktadır (Saban, 2004; Özden, 2003). Ayrıca, öğrenme stillerini bilmek ve öğretme-öğrenme etkinliklerini buna uygun olarak tasarlamak, öğrenme gücünü var diye nitelediğimiz pek çok öğrencinin gerçekte bir öğrenme gücüne olmadığını, uygun ortamlar ve

uyarıcılar sunulduğunda böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini gösterebilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle yapılan öğretiminin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına yönelik etkilerinin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; öğretmenlerin derslerini mutlaka öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak planlamaları gerektiği söylenebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin öğrenme stillerinin sunmuş olduğu öğretim etkinliklerini derslerinde etkili kullanmalarına yönelik olarak da hizmet-içi eğitimden geçirilmesi son derece önemli görülmektedir. Zira, öğrenme stillerini derslerinde nasıl uygulayacağını ve sınıfına yansıtacağını bilmeyen bir öğretmenin bu öğrenme biçiminin gerektirdiği öğretim etkinliklerine derslerinde yer vermesi pek mümkün gözükmemektedir. Diğer yandan, öğrenme ortamlarının öğrenme stilleri yaklaşımının beraberinde getirdiği anlayışa göre yapılandırılması da oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca, derslerde öğrencilerin mümkün olduğunca fazla duyu organına hitap edilmesi gerektiği, bu bağlamda öğrencilerin ne kadar fazla düzeyde duyu organlarına hitap edilebilirse o düzeyde anlamlı ve kalıcı izli öğrenme gerçekleştirebilecekleri söylenebilir.

#### KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (7. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağca, R. K. (2006). *Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, İ. P. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Azar, N. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde öğrenme stillerinin işbirlikçi grup atamalarında kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve öğrenmenin kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Babadoğan, C. (2008). Stil temelli öğretim ve ders tasarımı. Duman, B. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *I. eğitim bilimleri kongresi: Kuram-uygulama-araştırma*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.

- Beceren, S. (2004). *An investigation into the impact of matched learning and teaching styles on student success in ELT prep classes*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bilasa, P. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. Filiz, S. B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Cengizhan, S. (2006). *Bilgisayar destekli ve proje temelli öğretim tasarımlarının; bağımsız ve iş birlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cırık, İ. (2011). Stil ve strateji etkileşimi. Fer, S. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doyran, F. (2000). *The effects of perceived teacher non-verbal behaviors teacher behaviors and preferred learning styles on English proficiency level*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dugard, P. & Toldman, J. (1995). Analysis of pre-test/post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15(2), 181-198.
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. E. (1996). *Learning style inventory*. Lawrence: Price Systems.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approach for grades 3-6*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Elçi, A. N. (2008). *Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ermurat, D. G. (2008). *Lise biyoloji derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Felder, R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Felder, R. M. & L. K. Silverman. (1988). Learning and teaching styles in engineering Education. *Engineering Education*, 78, 674-681.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gorevanova, A. (2000). *The relationship between students perceptual learning style preferences, language learning strategies and English language vocabulary size*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana yönelik ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gülözer, A. (2010). *Farklı test formatları ile ölçülen yabancı dil başarısının öğrencilerin tutumları, kaygı düzeyleri ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, C. (2004). *Learning style preferences of preparatory school students at Gazi University*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, G. A. (2003). *Fizik eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, A. (2004). *Marmara Üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, M. (2011). *Web 2.0 teknolojileri kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- İlhan, A. (2002). *Özel İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stilleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayar giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. Keefe, J. W. (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary Principals.
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Köprülü, Ö. (2004). *Learning styles of student-teachers in English language teaching departments in some faculties of education with respect to foreign language learning and teaching*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köse, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki (ÇÖMÜ örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. (7th ed.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin öğrenme stillerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarılarına ve sosyo-demografik özelliklerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Levefer, M. (1998). *Learning styles*. Eastbourne: Kingsway Publications.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Manson, E. J. & Bramble, W. J. (1997). *Research in education and the behavioral sciences: Concepts and methods*. Los Angeles: A Time Mirror Company.
- Oral, B. & Avanoğlu, Y. (2011). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler akademik başarı ve ÖSS başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, F. (2006). *Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, Ş. (2003). *The roles of motivational beliefs and learning styles on tenth grade students' biology achievement*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scales, A. Y. (2000). *The effect of learning style, major, and gender on learning computer-aided drawing in an introductory engineering/technical graphics course*. Yayımlanmamış doktora tezi, North Carolina State University the Graduate School, North Carolina.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. Schmeck, R. R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Subaşı, D. (2010). *Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin coğrafya dersi akademik başarılarına etkileri (12.sınıf)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sünbül, A. M. (2004). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişimlerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(18), 367-380.
- Şeker, M. & Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251-266.
- Şeker, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Şentürk, F. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerinin öğrencilerin matematik dersi başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The Relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temel, A. (2002). Öğrenme stiline belirleyin. *Eğitim ve Bilim*, 48, 6-9.
- Tepehan, T. (2004). *Deniz harp okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise ve lisans ders grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Usta, A., Bodur, H. Yağız, D. & Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-13.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Utandır, S. (2008). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişime, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Veznedaroğlu, R. L. & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Yalçınkaya, L., Bağdu, L. & Sazer, A. B. (2011). *My English 7 student's book*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yardım, Ö. Y. (2011). *Young EFL learners' learning styles: Matches and mismatches between learners' preferences and their teachers' perceptions*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik derslerindeki başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yazıcılar, Ö. & Güven, B. (2009). Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 9-23.
- Yetim, H. (2009). Öğrenme stilleri. Tan, Ş. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yılmaz, B. (2004). *Comparison and contrast of the learning styles of the prep class students and the teaching styles of the English teachers at some Anatolian high schools*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.