T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA EĞİTİMİNDE ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ

BAHAR EREN

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. HANDAN KÖKSAL

EDİRNE, 2018

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAHAR EREN tarafından hazırlanan **İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA EĞİTİMİNDE ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ** konulu **YÜKSEK LİSANS** tezinin sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca 29.06.2018 günü saat 12.00 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin Kabul edilmesine **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU	Kabul Edilmesine	
Doç. Dr. Handan KÖKSAL (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Yıldırım TUĞLU	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

Tezin Adı: İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi

Hazırlayan: Bahar EREN

ÖZET

Çalışmada, dünyada ve ülkemizde çağdaş eğitim ilkeleri olarak benimsenen öğrenme yaklaşımlarından öğrenme stilleri konu edilmektedir. Araştırmanın amacı, ikinci yabancı dil olarak Almanca eğitimi konumundaki öğrenme stillerini betimlemektir. Bunun için 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin anadil (L1), birinci yabancı dil (L2) ve ikinci yabancı dil (L3) eğitiminde kullandıkları öğrenme stilleri belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çağdaş öğrenme kuramları bağlamında öğrenme stratejileri, ikinci yabancı dil öğrenme kuramları ve öğrenme stili modellerine ilişkin alan yazın taranmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada öğrenme stili kavramı L3 eğitiminde nasıl ele alınmaktadır? sorusunun yanıtı aranmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne il merkezinde bulunan özel bir okulda öğrenim gören 4., 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden (n=111) ve aynı okulda görev yapan 3 okul öğretmeninden çeşitli veriler toplanmıştır. Öğrencilere yönelik çalışmada Aşkar ve Akkoyunlu tarafından (1993) Türkçeye uyarlanan "Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek hem L1, hem L2 ve de L3 için eşit düzeyde kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 2,0 programı ile analiz edilmiş ve yüzdelik oranlar ile ölçülmüştür. Veriler L1, L2 ve L3'ün birbirlerine olan etki alanları açısından nitel ve nicel olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere ise açık uçlu sorular sorulmuş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin L1, L2 ve L3 derslerinde benzer öğrenme stili özellikleri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında L1, L2 ve L3 dersinden sorumlu üç ayrı öğretmeninin dersinde öğrenme stiline yönelik etkinliklere yer verdikleri saptanmıştır. Elde edilen diğer bir gözlem sonucu ise L1, L2 ve L3 dilleri arasında öğrenme stiline yönelik olumlu transferler gerçekleştiğidir.

Anahtar Kelimeler: Ana Dilde Öğrenme Stili, Birinci Yabancı Dilde Öğrenme Stili, İkinci Yabancı Dilde Öğrenme Stili, Yaşam Boyu Öğrenme

Name of the Thesis: Determination of Learning Styles in German Education as Second Foreign Language

Prepared by: Bahar EREN

ABSTRACT

In this study, one of the learning approaches adopted in the world and in Turkey as modern education principles, the learning styles are reviewed. The goal of this study is to describe the learning styles in German education as second language. For this, the learning styles used in native language (L1), first foreign language (L2) and second foreign language (L3) education for 4th, 5th and 6th graders are determined. For this purpose, in context of modern learning theories, the literature regarding learning strategies, second foreign language learning theories and learning style models is reviewed. From qualitative research methods, case study pattern is utilized for this study. The answer to the question: How is learning style context is adopted in L3 education? is sought with this study. In 2016 - 2017 education year, certain data are obtained from 4th, 5th and 6th graders (n=111) at a private school in Edirne city centre and 3 school teachers working at the same private school. For the study regarding the students, “Kolb Learning Styles Scale”, adopted to Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993) is utilized. This scale is used in equal measure for L1, L2 and L3. The data obtained from this scale is analysed by SPSS 2.0 software and percentages are measured. The data are evaluated qualitatively and quantitatively in terms of L1, L2 and L3’s interaction with one another. The teachers are interviewed via open ended questions.

At the end of the research it is concluded that the students show similar learning styles are presented for L1, L2 and L3 lessons. Furthermore it is specified that three teachers lecturing the L1, L2 and L3 include activities regarding the learning style. Another observation conclusion is that positive transfer is available regarding learning style between L1, L2 and L3 languages.

Keywords: Education Style in Mother Tongue, Education Style in First Foreign Language, Education Style in Second Foreign Language, Lifelong Learning

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın oluşmasında en büyük katkıyı sağlayan, çalışmanın başından beri ilgisini, desteğini esirgemeyip, elindeki kaynaklarla çalışmama yön veren, cesaretlendiren değerli danışmanım Doç. Dr. Handan Köksal'a ve eğitimimde emeği geçen Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki değerli tüm hocalarıma, üzerimde tarif edilemeyecek kadar emeği olan sevgili annem Kudret Eren ve babam Aydın Eren'e, çok zor süreçleri birlikte atlattığım, bana her konuda yardımcı olan ve motivasyon sağlayan sevgili Dorukhan Doruk'a, araştırma sürecinde verilerimi toplamamda yardımcı olan değerli Özel Edirne Beykent Koleji okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve katılım gösteren çok sevgili öğrencilerime teşekkürü borç bilirim.

Bahar Eren

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
TEŞEKKÜR ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **iv**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **vii**
KAVRAMLAR LİSTESİ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
RESİMLER LİSTESİ ..... **xiv**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **xv**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 4
1.2. Çalışmanın Amacı 6
1.3. Çalışmanın Soru Cümleleri 6
1.4. Çalışmanın Önemi 6
1.5. Sayıltılar 7
1.6. Yöntem 7
1.7. Sınırlılıklar 9
1.8. Tanımlar 10
1.9. İlgili Araştırmalar 10
1.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 10
1.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 15

2. İLGİLİ ALAN YAZIN **18**
2.1. Çok Dillilik (Mehrsprachigkeit) 18
2.2. Çok Kültürlülük (Multikulturalismus) 20
2.3. Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Arasındaki İlişki 22
2.4. L3 Öğrenimi (Tertiärsprachendidaktik) 23
2.5. Anadil Kavramı (L1) 25

2.6. Birinci Yabancı Dil Kavramı (L2) 27
2.7. İkinci Yabancı Dil Kavramı (L3) 28
2.8. Anadil, Birinci Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil (L1, L2 ve L3) Arasındaki İlişki 30
2.9. Yaşam Boyu Öğrenme 32
2.10. Otonom Öğrenme 34
2.11. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri (Lernstile und Lernstrategien) 36
2.11.1. Öğrenme Stillerinin Tanımı 39
2.11.2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması 42
2.11.2.1. Görsel Öğrenme Stili 43
2.11.2.2. İşitsel Öğrenme Stili 44
2.11.2.3. Kinestetik/Dokunsal Öğrenme Stili 45
2.11.2.4. Kolb Öğrenme Stilleri 46
2.11.2.5. Gregorch Öğrenme Stili Modeli 49
2.11.2.6. Felder ve Silverman'ın Öğrenme Modelleri 50
2.11.2.7. Grasha- Reichmann Öğrenme Stili Modeli 50
2.12. Farklı Öğrenme Stillerine Yönelik Ara Değerlendirme 53

3. YÖNTEM 55
3.1. Evren ve Örneklem 55
3.2. Araştırma Sorusu 56
3.3. Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü 56
3.4. Araştırma Yapılan Okulun Konumu 56
3.5. Verilerin Toplanması 57
3.6. Araştırmanın Modeli 65
3.7. Verilerin Analizi 66

4. BULGULAR 69
4.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar 69
4.1.1. 4., 5. ve 6. Sınıflarda Okuyan Deneklerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yüzdeleri 69

4.2. Deneklerin L1, L2 ve L3'te Kolb Envanterine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular 79
4.3. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar 112
4.3.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretme Yöntemine Yönelik Bulgular 112
4.3.2. Öğretmen Görüşüne Göre Farklı Öğrenme Stillerine Yönelik Bulgular 113
4.3.3. Öğretmenlere Göre L1, L2 ve L3 Öğrenmenin Öğrenme Stilleriyle İlişkisine Yönelik Bulgular 114
4.3.4. Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine Göre Uyguladıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular 116
4.3.5. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 Derslerinde Öğrenme Stilleri Farkındalıklarına Yönelik Bulgular 117
4.3.6. Öğrencilerin Sunumlarına Göre Öğrenme Stillerini Kullanımlarına Yönelik Bulgular 123
4.3.7. Sınıf Ortamında Katılımcının Gözlemine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Farkındalıklarına Yönelik Bulgular 131
4.3.8. Sınıf Ortamında Katılımcının Gözlemine Göre L1, L2 ve L3 Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular 137

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 140
5.1. Nicel Araştırmaya Ait Sonuçların Yorumlanması 140
5.1.1. Kolb Öğrenme Stilleri Envanterine Göre Sonuçların Tartışılması 140
5.2. Nitel Araştırmaya Ait Sonuçların Yorumlanması 153
5.3. Sonuçlar 162

KAYNAKÇA 168

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖS: Öğrenme Stilleri

L1: Anadil

L2: Birinci Yabancı Dil

L3: İkinci Yabancı Dil

KAVRAMLAR LİSTESİ

Çok Dillilik: Mehrsprachigkeit

Çok Kültürlülük: Multikulturalismus

L3 Öğrenimi: Tertiärsprachendidaktik

Öğrenme Stilleri: Lernstile

Öğrenme Stratejileri: Lernstrategien

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: L1, L2 ve L3 İçin Uygulanan Kolb Envanterinin Güvenirlik Katsayıları ... 58
Tablo 2: Cinsiyet ... 69
Tablo 3: Sınıf Dağılımı ... 70
Tablo 4: Deneklerin Anadilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 71
Tablo 5: Deneklerin Birinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 72
Tablo 6: Deneklerin İkinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 73
Tablo 7: Deneklerin Türkçe Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 73
Tablo 8: Deneklerin İngilizce Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 74
Tablo 9: Deneklerin Almanca Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 75
Tablo 10: Deneklerin Anadil Öz Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 76
Tablo 11: Deneklerin İngilizce Öz Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 77
Tablo 12: Deneklerin Almanca ÖS Yeterliliği Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 78
Tablo 13: Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken Duyguların Öğrenmeye Katılımı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 79
Tablo 14: Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken Öğrenilen Fikirler Üzerinde Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 80
Tablo 15: Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken Birşeyler Yapıyor Olma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 81
Tablo 16: Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken İzleme ve Dinleme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 82
Tablo 17: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Dinleyerek ve İzleyerek Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 82
Tablo 18: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Kendi Mantığı ile Yorumlayarak Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler ... 83

Tablo 19: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Duygularına ve Sezgilerime Güvenerek Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 84
Tablo 20: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Çok Çalışıp Başararak Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 84
Tablo 21: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Mantığa Uygun Sonucu Bulma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 85
Tablo 22: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenmede Sorumlu Olma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 86
Tablo 23: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Derse Katılmadan Dinleme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 86
Tablo 24: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Derse Katılma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 87
Tablo 25: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Duygularla Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 88
Tablo 26: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Yaparak Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 88
Tablo 27: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü İzleyerek Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 89
Tablo 28: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Düşünerek Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 90
Tablo 29: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Açıklık Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 90
Tablo 30: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Konuyu Her Yönüyle Ele Alma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 91
Tablo 31: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Konuyu Bölümlere Ayırma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 92
Tablo 32: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenilenleri Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 92
Tablo 33: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Gözlem Yapma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 93
Tablo 34: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenmeye Katılma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 94

Tablo 35: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Duyguları Kullanma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 94
Tablo 36: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Mantığı Kullanma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 95
Tablo 37: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak Gözlem Yapma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 96
Tablo 38: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak İletişim Kurma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 96
Tablo 39: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak Temel Fikirleri Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 97
Tablo 40: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak Deneme ve Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 98
Tablo 41: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Çalışma Sonuçları Görme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 99
Tablo 42: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Temel Fikirleri Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 99
Tablo 43: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Acele Etme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 100
Tablo 44: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenme İşinin İçinde Bulunma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 101
Tablo 45: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü İzleyerek Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 101
Tablo 46: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Hissettiklerini Dikkate Alma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 102
Tablo 47: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenirken Öğrendiklerini Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 103
Tablo 48: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Düşüncelerini Dikkate Alma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 103
Tablo 49: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Çekingenlik Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 104
Tablo 50: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Sorgulamama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 105

Tablo 51: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Sorumluluk Bilinci Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 105
Tablo 52: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 106
Tablo 53: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenirken Derse Katılım Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 107
Tablo 54: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Derse Katılmama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 107
Tablo 55: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrendiklerini Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 108
Tablo 56: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Aktiflik Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 109
Tablo 57: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Konuların Tek Tek Ele Alınması Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 109
Tablo 58: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Yeni Fikirlere Açıklık Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 110
Tablo 59: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Dikkat Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 111
Tablo 60: Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 111
Tablo 61: L1 Öğretmeninin Öğrenme Stilleri Yaklaşımına Yönelik Bulgular 137
Tablo 62: L2 Öğretmeninin Öğrenme Stilleri Yaklaşımına Yönelik Bulgular 138
Tablo 63: L3 Öğretmeninin Öğrenme Stilleri Yaklaşımına Yönelik Bulgular 138
Tablo 64: Deneklerin L1, L2 ve L3'ün Kolb ÖS Envanterine Göre En Çok Katılım Yüzdeleri 140

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi 132
Şekil 2: İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi 132
Şekil 3: Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi 133
Şekil 4: Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi 133
Şekil 5: İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi 134
Şekil 6: Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi 134
Şekil 7: Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi 135
Şekil 8: İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi 135
Şekil 9: Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi 136

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Görsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması..... 124
Resim 2: Görsel ve İşitsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması 125
Resim 3: Görsel ve İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Çalışması..... 126
Resim 4: Görsel Öğrenme Stiline Sahip ve Tümdengelim Yoluyla Öğrenen Öğrenci Çalışmaları 126
Resim 5: Görsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması..... 127
Resim 6: Görsel ve Sezgisel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması 128
Resim 7: İşbirlikli, Aktif Yaşantı Yoluyla Öğrenen ve Görsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması 129
Resim 8: Görsel Öğrenme Stiline Sahip ve Tümdengelim Modelini Kullanan Öğrenci Çalışması 130

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Cinsiyet 69
Grafik 2: Sınıf Dağılımı 70
Grafik 3: Deneklerin Anadilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 71
Grafik 4: Deneklerin Birinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 72
Grafik 5: Deneklerin İkinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 73
Grafik 6: Deneklerin Türkçe Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 74
Grafik 7: Deneklerin İngilizce Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 75
Grafik 8: Deneklerin Almanca Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 76
Grafik 9: Deneklerin Anadil Öz Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 77
Grafik 10: Deneklerin İngilizce ÖS Yeterliliği Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 78
Grafik 11: Deneklerin Almanca ÖS Yeterliliği Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler 79

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın temelini oluşturan problem durumu ve araştırmanın amacı gibi araştırmanın genel yapısını yansıtan bilgilere yer verilmiştir.

Günümüzde yabancı dilin önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Yabancı dil olgusu beraberinde birçok yeni yaklaşım ve kavram getirmektedir. Bunların arasında ‘çok dillilik’ ve ‘çok kültürlülük' değinilmeye değerdir. Yabancı dilin bu iki kavram ile olan bağını kurmak gerekirse, çok kültürlü olmanın ve insanlarla iletişim kurarak dünya insanı olabilmenin yabancı dil öğrenmekten geçtiği söylenebilir. “Eğitim, meslek ya da tatil amaçlı yurtdışı gezileri beraberinde yabancı dil öğrenme ihtiyacını da getirmiş ve sonuç olarak ikidillilik ve çok dillilik yeni dünyanın bir gereksinimi durumuna gelmiştir” (Demiray, 2014: 7). Birçok ülkede yabancı dil öğrenimine ağırlık verilmekte ve yabancı dil öğrenme politikaları üzerinde çalışılmaktadır. Dil öğrenimi kültürlerarası öğrenmeyi sağlar. Öğrenciler hem kendi kültürlerini daha yakından tanır ve hedef kültürleri de bu ölçüde değerlendirerek, başka milletlere ve değerlere karşı empati becerisi kazanırlar. “Fakat gerçekte çok kültürlülük içerisinde çeşitliliği barındıran ve beyin fırtınası dediğimiz olayın en iyi şekilde uygulanmasını sağlayacak olan değişik fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacak potansiyele sahip özel bir kavramdır” (Ercan, 2013: 5). “Çok dillilik ve çok kültürlülük yetilerinin bir diğer özelliği de iletişimin gerektirdiği durumlarda ikidillilikte olduğu gibi dil değiştirme olanağını vermesidir; böylece iletişim görevine göre dil değiştirme stratejileriyle bireyin iletişim görevini başarıyla tamamlamasına olanak verir” (Can, 2011: 52).

Öğrencilerin dil öğrenirken kullandıkları farklı stratejiler olabilir. Güven (2004) öğrenme stratejilerini, bireyin öğrenme sürecindeki izlediği yollar olarak belirtmektedir. Öğrenme stratejilerinin bu süreçte bireyin duyularına gelen uyarımları işleyerek, uzun süreli belleğe aktarılıp bütünleştirilmesini sağladığından söz etmektedir. Buna göre, planlanan amaç doğrultusunda, bilgi kaynaklarına en hızlı

şekilde ulaşmanın yolunun öğrenme stratejilerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bayındır (2006) öğrenme stratejilerini, bilişsel yapının kullanılarak bilginin işlenmesi ve olası öğrenme yaşantılarının gözlemlenmesi olarak belirtmektedir. Bayındır'a göre öğrenme stratejisi öğrencinin zihinsel yapısına göre düzenlediği performans edimleridir. Öğrenciler, öğrenme yaşantıları yoluyla bilgiyi işleme süreçlerinin farkına varmaktadırlar. Bu stratejik yolun keşfedilmesi, sahip olunan ÖS'nin açıklığa kavuşması anlamına gelebilir. Balcı (2013) öğrencilerin keşfedilen öğrenme potansiyellerinin değerlendirilmesi gerektiğinden söz etmektedir. Balcı'ya göre, öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri (bundan sonra ÖS) ile birlikte işlenmesi öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Böylece, mevcut öğrenme kapasitesinin maksimum düzeyde artmasını sağlamaktadır. Bireyler arasında birçok yönden öğrenme farklılığı olabileceğini belirtmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin yabancı dil eğitimi açısından önem arz eden bireysel farklılıklardan ve ÖS'nden meydana geldiği üzerinde durmaktadır. Baykul (2004) öğrencide bir davranışın kazanılmasının ÖS'ne bağlı olduğunu ifade etmektedir. ÖS öğrencinin bilgiyi alacağı ortamdaki iletişim yolu ve stratejisidir.

Diğer önemli kavramların arasında ise yabancı dil öğrenmek, yaşam boyu öğrenme ve otonom öğrenme gibi iki temel yaklaşımları da çağrışım alanına getirir. Bu açıdan bakılırsa bir kişinin yabancı dili öğrenmesi, onun bir başka yabancı dili daha öğrenebileceği anlamına da gelmektedir. Bu bakımdan bu kişinin yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde öğrenme stratejilerini etkin kullanması ve öğrenme stili konusunda bilinçli olması gerekmektedir. "Öğrenme süreci, formal eğitimdeki okul sınırlarının ötesine geçmekte ve yaşam boyu her yerde eğitim sürecine dönüşmektedir. Bu dönüşüm süreci, günümüzde eğitimi insan yaşamının belirli dönemleriyle sınırlandırılamaz bir hâle getirmiş ve en gelişmiş ülkeler bile eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ve eğitimin niteliği arttırma arayışı içine girmişlerdir. Bu bağlamda, bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan "yaşam boyu öğrenme" kavramı önem kazanmıştır" (Ayaz, 2016: 2). Aynı zamanda bilgiyi öğrenme stratejileri ve ÖS yaşam boyu devam eden bir süreç olarak düşünülebilir. "Bilgi toplumunda gereksinim duyulan yaşam boyu öğrenen bireyler, gerektiğinde çekinmeden

sorumluluk alarak bağımsız karar verebilirler. Bu bireyler öz denetimli olup üst düzey düşünme becerilerine sahiptirler. Bilgiyi almada ve öğrenmede istekli olan ve edindiği bilgilerle sorunları çözebilen, etkili iletişim kurabilen, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilen, bilişim ve teknolojiyle ilgili bilgi ve becerilere sahip kişilerdir" (Demirel, 2009; aktaran Ayra, 2015: 19). Doğru öğrenme stratejileri ve ÖS'nin bilinmesi, öğrencinin yaşam boyu karşılaştığı bilgileri nasıl edineceğini gösterebilir. Böylece öğrenciler yaşam boyunca amaçlarına yönelik emin adımlar atacak cesarete sahip olurlar. Yaşam boyu öğrenmek ÖS ve öğrenme stratejilerinin yaşam boyu gelişim içerisinde olmasına destek olur. Bu çalışmada bireylerin dil ÖS L1, L2 ve L3'te incelenerek, sonuçların hem yaşam boyu öğrenme açısından, hem de L3 öğreniminde ÖS'nin belirlenmesi açısından değerlendirilecektir.

Araştırmaya bu bilgiler ışında L1 (Türkçe), L2 (İngilizce) ve L3 (Almanca) öğrenen öğrencilere ihtiyaç duyulduğundan özel okul öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırma Edirne ilinin Merkez ilçesindeki L3 öğretimi veren bir özel okulda uygulanmış olup, 2016/2017 öğretim yılının II. dönemini kapsamaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın genel yapısını yansıtan bilgiler bulunmaktadır. Yabancı dil dersinde ÖS'nin belirlenmesi kapsamında, araştırmanın problemi, amacı, önemi, tanımları, sayıltıları, sınırlılıkları belirtilerek, araştırma konusuna yönelik yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde şu kavramlar ele alınacaktır: Yaşam Boyu Öğrenme, Çok Dillilik, Çok Kültürlülük, Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Arasındaki İlişki, L1, L2 ve L3 Arasındaki İlişki, Çok Dillilik Çeşitleri, L3 Öğretimi (Tertiärsprachendidaktik), ÖS (Lernstilen), Öğrenme Stratejileri (Lernstrategien), ÖS'nin Tanımı, ÖS'nin Sınıflandırılması, (Görsel ÖS, İşitsel ÖS, Kinestetik/Dokunsal ÖS, Kolb ÖS, Gregorch ÖS Modeli, Felder Ve Silverman'ın ÖS Modelleri, Grasha-Reichmann ÖS Modeli) konularının yer aldığı alan yazın yer almaktadır. Üçüncü bölümde ÖS çeşitleri araştırılmıştır. Dördüncü bölümde araştırma verileri değerlendirilerek, tartışılmıştır. Beşinci bölümde ise sonuç bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bu araştırmanın problemi, L3'de ÖS'ne göre eğitim gören öğrencilerin, hem L1 hem de L2 öğrenirken ÖS konusunda farkındalık kazandırılmamış olma ihtimalinin yüksek olduğudur. L1'de öğrenciler kendi ÖS üzerine düşünmüş ve uygulamış olabilirler, ancak L2 ve L3 sürecinde bu ÖS'nin bir önemi olup olmadığı veya aralarında bir etkileşim olup olmadığı konusunda araştırmalar olduğu gibi (bkz. Kolb ÖS Envanteri), L3 için daha fazla detaylı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında L3 kuramından yararlanmak gerekmektedir. L1 ve L2'nin ÖS'nden yararlanılmadığında, L3 öğrenmenin temelsiz ve eksik kalacağı düşünülebilir.

Öğrenme de zeka kadar, öğrenme tarzlarının da öneminden bahsedilebilir. "Eğitimde bireysel farklılıklar denilince belki de ilk akla gelen ayrım zekâdır, ancak günümüz araştırmalarında, zekâdan daha önemli görülen ve vurgulanan ayrım, stil farklılıklarıdır. Ayrıca kişiler arasındaki bireysel farklılıkların öğrenme sürecine yansıması incelendiğinde, bazı öğrencilerin öğrenme de gerçeklere ve bilgilere odaklandığı, bazılarının ise teoriler ve modellerle öğrendiği görülmektedir. Aynı şekilde bazı bireylerin tek başına, bazılarının ise grupla birlikte öğrenmede başarılı olduğu bilinmektedir. Tüm bu farklılıklar bireylerin öğrenmede stil farklılıklarını ortaya koymaktadır" (Felder, 1996; aktaran Alşahan, 2010: 1).

"Geleneksel, kalabalık sınıflarda bireysel farklıların dikkate alınarak öğretim yapılması zordur. Öğretmenler, sınırlı süre içerisinde konuyu anlatmak için uğraşmakta ve bunun için genelde düz anlatım, tartışma, soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmektedir. Klasik öğretim yöntemleri ile öğrenmede zorluk çeken bu öğrenciler 'öğrenemeyenler' olarak nitelendirilmektedir" (Günaydın, 2011: 2). Günaydın, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı durumda öğrencilerin ÖS'nin göz ardı edildiği ve eğitimi olumsuz yönde etkilediği görüşündedir. Uygulanan geleneksel yöntem öğrenenin bilgiyi öğrenme sürecine hitap etmediği ve yaratıcı ortamların oluşmasına ket vurduğu düşünülebilir.

Bu fikirlerden yola çıkarak, L3 eğitimi alan öğrencilere, hem L1 hem de L2 öğrenirken ÖS konusunda farkındalık kazandırılmaları gerektiği düşünülebilir. L3 eğitimi alan öğrenciler, L1 ve L2 dillerinde edinmiş oldukları ÖS'nden faydalanarak içinde bulundukları öğrenme sürecinin farkına varabilirler. Öğrenciler L3 için, uygulananları daha da etkili kullanmak için L1 ve L2 den yararlanabilirler. Böylece öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları da sağlanabilir. ÖS'ne göre ders anlatmak isteyen bir öğretmenin de karşılaştığı güçlükler azaltılabilir ve eğitim kalitesi arttırılabilir. ÖS'ne dikkat eden öğretmenler bilişsel, duyuşsal, fiziksel faktörleri değerlendirerek öğrencilerin ideal öğrenme desenlerine katkıda bulunabilir. İkinci yabancı dil eğitiminde öğrencilerin bilgiyi işleme süreci değerlendirilebilir. Öğrencilerin çok kültürlü bakış açısına sahip olmaları, kişisel beceri ve öğrenme stratejilerini deneyimlemeleri hedeflenebilir. Bunun için, rehberlik edebilir, çok dillilik ve çok kültürlülüğü anlatarak ikinci yabancı dil eğitiminde bireyi hem öğrenme stratejileri hem de ÖS açısından geliştirebilir. ÖS'ne yönelik yapılan derslerin, öğrenci merkezli ve geleneksel öğrenme stilinden uzak olduğu ifade edilebilir. Ancak bu durum bireyi sınıf ortamından soyutlamak değil, sınıf ortamından da yararlanarak zihinsel becerinin gelişmesini sağlamak olabilir. Öğrenciler öğrenmenin olduğu ilk zamanlar kendi ÖS'nin farkında olmayabilirler, ancak öğretmenlerin desteğiyle öğrenciler kendilerini tanıma imkanı bularak, kalıcı öğrenmeye ulaşabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ortamını ÖS'ne göre düzenlemesi önemlidir. ÖS öğrencilerin öz farkındalıklarını kazanmalarına yardımcı olabilir. Kendi stilini keşfetmek yöntemsel zenginlikleri de beraberinde getirebilir. Böylece L1, L2 ve L3 derslerinde öğrenciler nasıl öğrendiklerinin farkına varıp, hangi yöntemi uygulayacaklarını belirleyebilirler. L1, L2 ve L3 derslerinin amaçlarına yönelik planlanan bilgileri öğrenebilir ve yaşam boyu kullanmaya hazır olabilirler.

1.2.Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, L3 olarak Almanca dersi gören öğrencilerin ÖS'ni betimlemektir. Bunun için çalışmada L3 öğrenen öğrencilerin önce L1, L2 ÖS belirlenmeye çalışılmıştır. L1, L2 ve L3'ün ÖS açısından birbirleri ile olan etki alanları çalışmada cevap aranan sorular arasındadır.

1.3.Çalışmanın Soru Cümleleri

Deneklerin,

- L1'de ÖS nedir?
- L2'de ÖS nedir?
- L3'de ÖS nedir?
- L1, L2 ve L3'ün ÖS'ne yönelik birbirleriyle olan etkileşim alanları nelerdir?

1.4.Çalışmanın Önemi

Farklı ÖS bireysel farklılıklardan doğmaktadır. Her öğrencinin bilgiyi öğrenme sürecinin farklı işlediği söylenebilir. Bu bilgi alışı görsel, işitsel, okuyarak, yaparak, yaşayarak olabilir. L1'de ÖS'nin belirlenmesi, öğrencinin daha sonra öğreneceği yabancı diller için farkındalık kazanması açısından mümkündür. L2'de ÖS'nin belirlenmesi, L3'deki ÖS açısından eski uygulamalarda sıkça karşılaşılan, ancak alan yazında çokça ele alınmayan konulardandır. Alan yazında L3 öğrenme üzerine kuram ve uygulamalar mevcuttur. 'İkinci Yabancı Dil Öğretimi Olarak Almanca Öğretimi Nasıl Uygulanmalı' adlı yüksek lisans tezinde L3 derslerinde uygulanabilecek en uygun yöntemin ve bu yöntem ile kullanılabilecek en iyi materyalin ne olabileceği konusunda bir çalışma yapılmıştır. (bkz. Yeşilli, 2004) 'Özel İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi' adlı yüksek lisans tezinde genel öğrenme ve öğretme kuramları, bu kuramların yabancı dil öğretimine yaptığı etkiler üzerinde durulmuştur. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde yine alan yazın vardır. (bkz. Karapirinler, 2006) 'Orta öğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki' adlı yüksek lisans tezinde ÖS ve stratejileri açıklanmıştır. L1 ve L2'de ÖS'nin belirtilmesinin önemini vurgulayan çalışmalar

mevcuttur. (bkz. Süt, 2013). L3 olarak Almanca eğitiminde ÖS'nin belirlenmesi ise daha fazla araştırılmamış bir çalışmadır. Bu çalışmanın özgünlüğü, üç dilde ÖS'nin değerlendirilmesidir. Bu stillerin dil öğrenmede birbirlerine olan katkısının betimlenmesidir. Buradaki temel yaklaşım, L1 ve L2 öğrenim sürecinde, kazanılan dil öğrenme bilinci ve dilsel deneyimlerin, bir kaynak olarak kullanılabilmesini sağlamaktır. ÖS üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışma için Kolb ÖS Envanteri L1, L2 ve L3'te ÖS'ni belirlemek ve karşılaştırmak için araştırmacı tarafından eş zamanlı uygulanmıştır. Uygulanan envanter 4., 5. ve 6. sınıftaki çocukların L1, L2 ve L3'te ÖS üzerine vereceği sonuçları değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma üç dilde ÖS üzerine çalışılmış olması açısından önemli olduğu gibi, alana büyük ölçüde katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıltılar

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin Kolb ÖS Ölçeğini doğru olarak ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır. Kolb ÖS Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu araştırma verilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde elde edebilecek ölçme araçlarıdır. Araştırmanın bulguları durum çalışması yöntemi ile derinlemesine incelenerek yapısal geçerlik, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirliği sağlandığı varsayılmıştır. İlgili alan gazından elde edilen bulguların araştırmaya yeterli biçimde kuramsal dayanak oluşturduğu varsayılmıştır.

1.6. Yöntem

Yin'e (2009) göre birçok nitel ve nicel araştırmada olduğu gibi bir durum çalışmasında da beş soru önemlidir: ne, nasıl, niçin, nerede, kim. Durum çalışmalarında ise 'ne', 'nasıl' ve 'niçin' soruları daha sık kullanılmaktadır. "Durum çalışması yapmak, süreçte devam eden güncel bir olayı derinlemesine incelemekte ilgilidir" (Yin, 2014; aktaran Akar, 2016: 130). Kolb ÖS Envanteri L1, L2 ve L3'te ÖS'nin sağlıklı bir şekilde elde edilebileceği ölçme aracıdır. Kolb envanteri ile çalışma yapan başka araştırmalar da bulunmaktadır. Turan (2009) "10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin

Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleriyle Uygunluğunun İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, Kayacık (2013) "Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tezinde, Güven (2004) "Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinde Kolb envanterini ölçme aracı olarak kullanmıştır.

İkinci yabancı dilde ÖS'nin belirlenmesine yönelik durum çalışmasını gerçekleştirirken, Yin'in (2014) yapı geçerliliği için bulunması gereken nitelikleri esas alınmıştır. Çalışmada yöntemsel çeşitleme, veri kaynağı çeşitlemesi, ayrıntılı tasvirler, düzenli gözlem stratejileri kullanıldı.

Yöntemsel çeşitleme için öğrenci ürünleri analiz edildi (bkz. 4.1.6 Yöntem). Öğrenci ürünlerine göre, her çocuğun bir konu hakkında farklı şekillerde kendini ifade edebildiği görüldü. Yapı geçerliliğini sağlamak maksadıyla araştırma 2 farklı veri kaynağı ile çeşitlendirilmiştir.

Veri kaynağı çeşitlemesi için de öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür (bkz. 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3., 4.1.4. Yöntem). Bu görüşmelere göre L1, L2 ve L3 dersi öğretmenlerinin ÖS farklılıklarına önem verdiği, öğrencilerin ise ÖS farkındalıklarının olduğu ve öğretmenlerinin bu stil farklılıklarına hitap eden yöntemler kullandıkları incelenmiştir. Bu iki kaynaktan alınan veriler birbirlerini destekleyici kanıtlar olarak sunulmuş ve betimlemeler yapılmıştır. Bulguların teyit edilmesi için öğrencilerle ayrı odak gruplarla görüşmeler yapılmıştır (bkz. 4.1.5.).

Odak görüşmeler neticesinde öğrencilerin L1, L2 ve L3 dersleri arasında aktarımlarda bulunduğu ve ÖS konusunda farkındalık sahibi olduklarını düşünülebilir. Bunlara ek olarak, bağlamı tüm yönleriyle anlamak ve tanımlayabilmek için düzenli gözlemler yapılmış ve değerlendirilmiştir (bkz. 4.1.7., 4.1.8. Yöntem).

Düzenli gözlemler sonucunda öğrenci katılımlarının L1, L2 ve L3 derslerinde ÖS yöntemine göre değiştiği görülmektedir. Miles ve Hubermann'ın (1994) inandırıcılık niteliklerine göre ortaya çıkarılması gereken durumun özgün resmi sunulmaya çalışılmış, durumlar ayrıntılı ve anlamlı bir biçimde tasvir edilerek çalışmanın iç geçerliliği- inandırıcılığı arttırılmaya çalışıldı. Bu modele göre, sosyal olgular arasında, temellendirilebilir ve durağan sosyal olguları birleştirebilen bir düzene ve ardışıklığa sahip ilişkiler kurulabilir. Bu ilişkiler bütünü 'aşkın gerçekçilik' olarak adlandırılmaktadır. Bu modele göre yapılan analiz: verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, kişilere ve olaylara yönelik analitik genellemeler yapılarak dış geçerlilik- aktarılabilirlik sağlandı.

Böylece çalışmanın verileri etraflıca kayıt altına alındı. Yapılan bu tez çalışmasında ek olarak sınıf ortamlarında katılımcı, iki yıllık özel okul deneyimi olan, yüksek lisans eğitimine devam eden Almanca öğretmeni bir araştırmacının da gözleme dayalı veri toplamasına ve bulguları karşılaştırmasına olanak sağlayarak iç güvenilirlik arttırıldı. Bu süreçler içerikte yer alan analizlerdeki iç tutarlılığa katkıda bulunarak çalışmanın dış güvenilirliği sağlandı.

1.7.Sınırlılıklar

Araştırma, Edirne ili Merkez ilçesinde bir özel okulda öğrenim gören 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 111 kişiyle sınırlıdır. Araştırma, 2016-2017 öğretim yılı, II. dönem öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Araştırmaya konu olan ÖS, kullanılan ÖS ölçeğinin alt boyutlarıyla sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular, örneklemi oluşturan öğrencilerin uygulanan ölçeklere ve formlara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Öğrenme Stilleri: "Öğrenme stilleri, öğrenenin öğrenme süreci ve öğrenme koşullarındaki tercihleri ile ilgilidir. En basit anlamıyla farklı öğrenme yolları ya da yaklaşımları olarak ele alınabilir" (Deveci, 2011: 43).

Çok dillilik: "Eğer bir insan birkaç dili konuşuyor veya bir ülkede çeşitli diller konuşuluyorsa, buna çok dillilik denir" (bkz. Annefrank Zentrum, 2017).

Çok Kültürlülük: "Çok kültürlü eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etmektir" (Başbay & Kağnıcı, 2011: 202).

Yabancı Dil: "Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil" (Türk Dil Kurumu).

Yaşam Boyu Öğrenme: "Yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesidir" (Sönmez, 2007: 54).

1.9. İlgili Araştırmalar

1.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın konusuna yönelik yurtiçinde yapılan çalışmalar en son yıldan başlayarak özet olarak aşağıda sıralanmaktadır. Aynı tarihte yapılmış çalışmalar ise araştırmacının ismine göre alfabetik sırayla belirtilmektedir.

Boydak (2015) 'Öğrenme Stilleri' adlı kitabında, insan yaşamında ÖS'nin kan grubu kadar önemli olduğunu vurgulamayı amaçlamıştır. Bireylerin ÖS'nin

değişmeyeceği, fakat yaşam stillerini değiştirdiği üzerinde durmuştur. ÖS'nin doğuştan var olduğunu ve insan davranışlarına anlam kazandırdığını ifade etmiştir.

Öztekin ve Haznedar (2015) 'Dillerarası Etkileşim: Çok dilli Ortamlarda Sözdizimsel Gelişim ve Adıl Düşürme' adlı bildirisinde, üçüncü dil ediniminde diller arası etkileşim olgusunu sözdizimsel gelişim açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın özgünlüğü, dil edinim sürecinde dillerin birbirleriyle olası etkileşimleri ile ilgili üç veya daha çok dile maruz kalınan ortamlarda çeşitlilik gösterdiği üzerinde durmuştur. Birinci dili Türkçe (D1), ikinci dili İngilizce (D2), üçüncü dili İtalyanca olan yetişkinlerde, bu üç dilin farklılık gösterdiği nesne durumundaki adılların düşürülmesi olgusu incelemiştir. Çalışma bulgularına göre araştırmacılar, üçüncü dil ediniminde hem birinci hem de ikinci dilin diller arası etkileşimde etkili olabileceğini, algılanan ya da var olan tipolojik yakınlığın dil geçişinde belirleyici faktör olabileceği sonucuna varmıştır.

Güvendir ve Yıldız (2014) 'Dil Edinimi' adlı kitabında, dil öğrenmenin kendi doğasına özgü bir sistemi olduğundan söz etmiştir. Bu düşünceden yola çıkarak L1 edinim sürecinin, çocukların gelişimsel evrelerine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. L2 öğrenmenin ana dil öğrenme süreci ile benzerlik gösterdiği fikrini vurgulamıştır.

Baştürk (2013) 'Anadil Edinimi" adlı kitabında, erken yaştaki çocukların dil edinim süreçlerini ele almıştır. Çocukta dil edinim evreleri, L1 edinimi ve kuramları, Türkçe'nin L1 olarak edinimi ve Türkçe'nin yazı dili olarak edinimi konularına değinerek, dünyadaki çocukların yetiştikleri toplum ve kültürlerde kendi dillerini otonom olarak öğrendiklerinden bahsetmiştir.

Köksal (2013) "Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Öğrenme Stilinin Belirlenmesi: Trakya Üniversitesi Hazırlık Sınıfındaki Eğilimler ve Dönütler" adlı makalesinde, Trakya üniversitesinde hazırlık sınıfında yabancı dil olarak L3 öğrenen öğrencilerin ÖS'ni belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ÖS'nin belirlenmesi için üç eğitim- öğretim yılı değişkeninin ilişkilendirilmesi açısından özgündür. Çalışmanın

sonunda yeni kayıt yapan öğrenciler ÖS konusunda bilinçsizken, kendi ÖS'ni öğrendikten sonra bu olguya karşı olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Köksal, öğrencilerin ÖS konusunda homojen özellikler gösterdiğini, ancak yabancı dil öğretiminin bireysel bir süreç olarak algılanması gerektiğini bulgulamıştır.

Yüksek (2013) 'İki Dillilik ve Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Tutumlar' adlı yüksek lisans tezinde, tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarını saptamayı amaçlamıştır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen tek ve çift dilli kişiler arasında yapılan araştırma iki dilliliğin yabancı dil öğrenimine olumlu etkisini belirlemek açısından özgündür. Yüksek, çalışmanın sonucunda tek dilli öğrenenlerin, yabancı dili ihtiyaç amacıyla öğrendikleri, çift dilli kişilerin yabancı dil öğrenirken, dili yaşam boyu kullanma görüşüne sahip olduklarını bulgulamıştır.

Şenel (2012) "Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Değerlendirme Süreci" adlı bildirisinde, yabancı dilde materyal kullanımının önemi üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin, yabancı dil sınıflarında kullanılması gereken materyalleri tanımaları, nasıl kullanılması gerektiğini bilmelerini önemle vurgulamıştır. Bu düşünceden hareketle, materyalin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin farklı ÖS'ne sahip olduklarını göz önünde bulundurularak hazırlanmasının gerekliliğine değinmiştir.

Deveci (2011) 'İngilizce'yi Yabancı Bir Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleri' adlı doktora tezinde, İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmekte olan yetişkin öğrenenlerin ÖS'nin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın özgünlüğü, sosyal etkileşime dayalı olmasıdır. Deveci, araştırmasında İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkin öğrenenlerin, ÖS'nin farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir.

Fer ve Cesur (2011) 'Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model' adlı makalesinde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde okuma anlama

başarısı ile ÖS ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki devrik model inceleme model aracılığı ile incelenmiştir. Bu çalışmaya göre araştırmacılar, yabancı dil ÖS'nin öğrenen bireylere göre farklılık gösterdiği bulgusunu elde etmiştir.

Akıllılar (2010) 'Almanca Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Almanca Öğrenimleri Sırasında Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Almanca öğrenimleri sürecinde, İngilizce önbilgilerinden nasıl yararlandıkları ve hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma, birinci dilin L3'e olan etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Almanca öğrenirken, L2 İngilizce öğrenimlerinde uyguladıkları stratejilerden yararlandıkları görülmüştür.

Şimşek (2007), 'Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi' adlı doktora tezinde, Marmara ÖS ölçeğini geliştirmeyi ve öğrencilerin ÖS'ni incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilköğretim öğrencilerinin ÖS'ni incelemenin öğrenmeye olan katkısını vurgulamaktadır. Araştırma sonucunda ÖS'nin ilköğretim öğrencilerinde farklılıklar gösterdiğine varılmıştır.

Oruç (2006) 'Ana Dil, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil' adlı makalesinde, 'ana dil, ikinci dil, iki dillilik ve yabancı dil' terimlerinin anlamlarına yer vermiş ve bu kavramların doğru kullanımlarının sağlanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Makalenin özgünlüğü, 'Ana dil dışında öğrenilen her dil yabancı dil midir?' sorusuna cevap aramış olmasıdır. Oruç, ülkemizin çok dilli bir yapıya sahip olduğu ve kişilerin bildiği dilleri ve dil seviyelerini gösteren bir dil pasaportunun oluşturulmasını önermiştir.

Özgür ve Veznedaroğlu (2005) 'Öğrenme Stilleri, Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri' adlı makalelerinde, ÖS'nin ne olduğu, öğretim sürecini ÖS'ni dikkate alarak tasarlamanın yararları, ÖS'nin farklı tanımlamaları, ÖS'ni tanımlayan farklı

modellerini ele almışlardır. Bu çalışmaya göre öğrenenler farklı ÖS'ne sahip olabilir ve öğrencilerin tercih ettikleri ÖS'ne uygun ortamlarda bulunması onların öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunabilir.

Köprülü (2004) 'Bazı Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Yabancı Dil Öğrenimi Ve Öğretimi İle İlişkisi' adlı doktora tezinde, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ÖS'nin belirlenmesi ve aralarında belirgin farkların olup olmadığının ortaya çıkarılması üzerine çalışmıştır. Çalışmanın özgünlüğü bu stillerin doğuştan mı, yoksa öğrenme deneyimlerinden mi etkilendiğinin araştırılması üzerinedir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ÖS'nde belirgin farklar olduğu bulunmuştur.

Sarıçoban (2004) 'Ana Dil Eğitiminde Öğrenme Yöntemleri ve Başarıya Etkileri' adlı bildirisinde, Türkiye'de ilköğretim ikinci kademesinde öğrencilerin Türkçe derslerinde uyguladıkları stratejileri irdelemiştir. Araştırmacı, yeni bilgi öğrenilirken, hangi öğrenme stratejilerinin geliştirildiği üzerinde durmuştur. Çalışmasında başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemiştir. Bu öğrenme stratejilerini başarısız öğrencilerin de kullanması için sınıf içi etkinlikler ile ilgili öneriler vermiştir.

Cihan (2001) 'Erken Yaşta Çok Dillilik ve Yabancı Dil' adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dilin verimli öğretilmesi için neler yapılabileceği sorusuna yanıt aramıştır. Çalışma farklı kültürlerin yabancı dil öğretimine olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Araştırmacı, her insanın bir dili bilme yetisine sahip olarak, birden fazla dili öğrenme kapasitesinin olduğuna değinmiştir. Çocuğun davranışçı öğrenme kuramına göre taklit eden ve alan değil, kendi üreten bir konumda olması gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak Montessori eğitiminin bu dil öğretim amaçlarına yakın hedefler beslediği ve bu modelin eğitimde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu saptamıştır.

1.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın konusuna yönelik yurtdışında yapılan çalışmalar günümüze en yakın yıldan başlayarak özet olarak aşağıda sıralanmaktadır. Aynı tarihte yapılmış çalışmalar ise araştırmacının soy ismine göre alfabetik sırayla belirtilmektedir.

Alkahtani (2016) 'Language Learning Strategies Among Saudi Efl College Students and their Relatıonship to Students Perceptual Learning Style, Gender, AcademicMajor and Proficiency Level' adlı yüksek lisans tezinde, öğrenciler arasında dil öğrenme stratejilerinin türü ve sıklığı ile algısal ÖS tercihlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin algısal ÖS tercihleri ile çeşitli dil stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca, cinsiyet, akademik disiplinler ve dil yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin farklı dil öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik tercihleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda algısal dil ÖS ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı korelasyonlar olduğundan bahsetmiştir.

Hildur (2014) 'Second Language Acquisition. The effect of Age, Exposure and Motivation' adlı yüksek lisans tezinde, yaş, maruz kalma ve motivasyonun dil öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada erken yaşta ikinci dil edinimine başlanmanın dil öğreniminde fark yarattığı bilinci vurgulanmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin hedef dili öğrenmeye motive etmenin önemli olduğu, erken yaşta ikinci dil öğrenenlerin hedef dile maruz kalırlarsa, uzun vadede kazanım elde edebilecekleri bulgusuna varılmaktadır.

Cong (2013) 'Assessment And Reporting Mechanisms Of Victorian Bilingual Programs' adlı yüksek lisans tezinde, Victoria eyaletinde iki dilli programlar öneren dört okulda öğretmenlerin ve ebeveynlerin perspektiflerini araştırmıştır. Araştırma, farklı dillerin öğretim ortamı olarak kullanıldığı dört ayrı okulun değerlendirmesini içermektedir. Ebeveynlerin perspektiflerine yer vermesi açısından kendi alanında özgün bir çalışma olduğu söylenebilir. Araştırma

sonucunda iki dilli programlarda dil yeterliliği ile kültürlerarası anlayış arasında denge olduğuna varılmıştır.

Braun (2010) 'Die Rolle der Muttersprache im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten am Beispiel des Baskenlandes' adlı makalesinde, Almanca dersinde L1'in önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Braun, L1'de edinilmiş olan dilbilgisinin, kelime hazinesinin, öğrenme deneyimlerinin L3 öğrenmede referans olabileceği üzerinde durmuştur. Bu fikri üzerine Bask ülkesindeki okul sistemine ait birkaç model incelemiştir. Bu modellere göre öğrencilerin L1'lerinin, öğrendikleri yabancı dillere kaynak görevi üstlendiği sonucuna varmıştır.

Jimenez (2009) 'Mut zur Mehrsprachigkeit' adlı kitabında, birden fazla dili öğrenme sürecinden bahsetmiştir. Araştırmacı, L1 ve sonrasında öğrenilen dilller arasında olumlu aktarmaların olabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda ailenin dil eğitiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak ailelerin evde iletişim kurmalarının, hedef kültüre ait şarkılar söyleyip, şiirler, masallar ve hikâyeler anlatmalarının, görsel kaynaklardan faydalanmalarının, dilin duygusunu vermek amacıyla jest ve mimiklerini kullanmalarının dil eğitiminde etkili olabileceği kanısına varılmıştır.

Riehl (2006) 'Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit' adlı makalesinde çok dillilik kavramının türleri olduğundan söz etmiştir. Çok dilliliğin kullanım alanlarına göre çeşitlilik gösterdiğini, L1, L2 ve L3'ün aile içinde veya dışında farklı alternatifler yoluyla öğrenilebileceğini vurgulamıştır. İkinci dil ediniminin kontrollü veya kontrolsüz bir süreçle de geçebileceği üzerinde durulmuştur. Dil edinim süreçlerinde kelimelerin birbirlerine olan benzerliklerinden ötürü olumlu aktarmalarda bulunduğu belirtilmiştir. Çok dilliliğin daha sonraki dilleri öğrenmek adına önemli bir avantaj olduğu ifade edilmiştir.

Mandl ve Friedrich'in (2006) 'Handbuch Lernstrategien' adlı kitabında Cress (2006) 'Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile' adlı makalesinde, ÖS'nin bireylerin karakteristik özelliklerine göre farklılıklar

gösterdiğinden ve söz etmiştir. Cress'e göre kişiler karşılaştıkları durumları gözlemler ve kendi kişisel yönlendirmelerine göre alımlar. ÖS çoğu yazarın farklı tanımlamalar ile ifade ettiğine değinmiştir. Bu stil çeşitliliklerinin öğrenmede motivasyonu arttırdığı vurgulamıştır. ÖS çeşitli teorik modellere sahip olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak öğrenme stratejisi ve öğrenme sürecinin de etkilediği ifade edilmiştir.

Tabors (1997) 'One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language' adlı kitabında, L3 öğrenmenin çocukların dilsel ve kültürel açıdan gelişimine katkıda bulunduğundan dolayı erken yaştaki çocukların mutlaka alması gerektiğinden söz etmiştir. Araştırmacı L3 öğrenilmesinde bireysel farklılıklar olduğuna değinmiş ve sınıf içerisinde doğru iletişim yolları kullanılarak, sınıf içi organizasyonun sağlanması ile L3 öğrenmenin kolaylaştırılabileceğinden bahsetmiştir. Bu fikirlerden yola çıkarak araştırmacı, öğrenme ve öğretme ortamlarında L3 öğrenme konusunda olumlu gelişmeler görülebileceği üzerinde durmuştur.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Çok Dillilik (Mehrsprachigkeit)

Tezin bu bölümünde çok dillilik kavramının ne olduğu, insan ilişkilerine yönelik etkisi, önemi ve kültürel boyutları ele alınmaktadır.

İnsanların neden birden fazla dili öğrenme gereği duyduğu konusunda çeşitli nedenler olabilir: "Yabancı dil bilmenin önemi ve bireyin hayatını nasıl etkilediği eğitim yaşantısı süresince sıkça vurgulanmış ve her birey tarafından iyi anlaşılmış bir gerçektir" (Cesur, 2008: 3). "Farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Farklı dilleri konuşan insanlar, göç, savaş, ticari faaliyetler gibi sebeplerle bir arada yaşamak zorunda kaldıklarından dilleri birbirinden etkilenmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini hızlandırmıştır. Bütün dillerde, başka dillerden alınmış sözcükler, ünlemler, dilbilgisi yapıları bulunmaktadır" (Yılmaz, 2014: 1642). "Yabancı dil öğrenmek için birçok neden vardır. Yabancı dil bilme, farklı kültürlerin daha iyi anlaşılmasına, yeni iş fırsatlarının oluşmasına, akademik başarıya ve dünyadaki tüm insanlarla iletişim kurmamıza yardım eder. Araştırmalar, yabancı bir dil öğrenirken kendi dilimizi daha rahat anladığımızı göstermektedir" (İşcan, 2011: 29-36).

İnsanların birden fazla dili öğrenme gereği, onların çok dil bilen kişi olma durumuyla açıklanabilir. Jimenez (2009 a) bireyin bulunduğu yerde iki veya daha fazla dili, bir ya da birden fazla beceriyle (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kullanmasını çok dillilik ile ifade etmiştir. Conboy ve Debra (2006) doğdukları andan itibaren iki dile maruz kaldıkları bir aile ortamında büyüyen çocukların, iki dili birden edinebilecekleri görüşündedirler. Çok dilli ortamlarda doğup büyüyen çocukların bazen ikiden fazla dili de öğrenebilecek imkâna sahip olduğu ve bu durumlara çok dillilik dendiğini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak dil öğrenmenin

o dilin kültürünü de öğrenmeyi beraberinde getirdiği söylenebilir. Çok dilin konuşulduğu bir toplumda birçok kültür motifinin olduğu düşünülebilir. "Çok kültürlü bir toplumda farklı kültürlerin dillerini bilmek bireye birçok yönden yararlar sağlamaktadır. Nitekim dil bir kültürün tercümanıdır, ama aynı zamanda da o dil ait olduğu kültürün de ürünüdür" (Özgüzel, 2013: 150).

Dili ve ona ait kültürü öğrenmek, öğrenenin iletişim becerisini kullanmasında etkili olup, kişisel gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır. Bloomfield (1933) iki dilli olmanın iki ayrı iletişim kabiliyeti olduğunu ve bu iki dilin en iyi şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Neuner vd. (2009) çok dil öğrenmenin sıfırdan başlamak olmadığını ve her öğrenilen yeni dilin idealinde L1 gibi olması bekletisinin çok dillilik kapsamında olmadığını belirtmiştir. Her dildeki beceri seviyelerinin (Sprachniveau) farklılıklar gösterebileceği üzerinde durmuştur. Ancak öğrenilen dil becerilerinin farklı seviyeler göstermesi, diller arası benzerliklerin olmayacağı anlamına gelmemektedir. Öğrenenler diller arası özelliklerin transferleri yoluyla, yeni bir dil öğrenme becerisi elde edebilirler. "Her ne kadar farklı dillerin sözdizimsel, gramer vb. yapıları birbirinden farklı olsa da bütün dillerin altında yatan bazı bilişsel ve dilsel özellikler vardır. Bu, anadilinde okuryazarlık becerisi edinmiş olan bir çocuğun 'diller arası aktarım' yaparak ikinci, hatta üçüncü, dördüncü dilleri kolaylıkla öğrenmesini sağlamaktadır. Diller arası aktarım ilkesi çift yönlü işleyen bir ilkedir. Bir başka deyişle çocuk, ikinci dilinde edindiği becerileri birinci dilini daha çok geliştirmek üzere de kullanabilir. Çocukların anadillerinden getirdikleri becerilerini ikinci dilde okuryazarlık geliştirirken kullanabilmelerine ve bunun sonucunda her iki dilde de yüksek düzeyde akıcı bir dil kullanımı ve okuryazarlık becerisi edinmelerine 'arttırıcı çok dillilik' denir" (Cummins, 1979 ve Lambert, 1975; aktaran Ceyhan, 2011: 6).

Özetle, Yılmaz (2014) dil öğrenmenin farklı toplumların bir arada iletişim kurma ihtiyacına bağlı olarak geliştiğini ifade etmiştir. İşcan (2011) ise insanların farklı ihtiyaçlarının olmasının dil öğrenmeyi gerekli kıldığını ifade etmektedir. Jimenez (2009 a) çok dilli olmanın çok dillilik kavramı ile tanımlar. Özgüzel (2013) dilin kültür için bir tercüman olduğunu belirtir. Bloomfield (1933) birden çok dil

bilmenin birden fazla yeteneğe çağrıda bulunduğunu ifade eder. Neuner vd. (2009) öğrenilen dillerin beceri seviyelerinin farklılıklar gösterebildiği görüşündedir. Yukarıdaki bulgulara dayalı olarak, çok dilliliğin birden fazla dil bilme becerisi yoluyla insan ilişkilerini geliştirdiği ve farklı kültürleri anlamada etkili olduğu ileri sürülebilir.

İlgili bölümde belirtildiği gibi çok dillilik kabiliyet gerektirir ve öğrenilen dillerde her beceride eşit seviyede olmak mümkün olmayabilir. Bu kavram dilsel çeşitliliği de beraberinde getirmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, diller arası aktarımın çift yönlü olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ana dilden edindikleri becerileri ilk dil öğrenimlerinde akıcı bir biçimde kullanmaları arttırıcı çok dillilik ile ifade edilmektedir. Çok dillilik kültürel yansımaları da beraberinde getirmektedir. Farklı yerlerde yaşayan ve farklı dilleri konuşan insanlar arasındaki iletişimi sağlar. Böylelikle dil, kültüre uzanan bir köprü niteliği kazanır. Bu nedenle bireyin sahip olduğu çok kültürlülük kavramı konusu üzerinde durmak gerekmektedir.

2.2. Çok Kültürlülük (Multikulturalismus)

Araştırmanın bu bölümünde çok kültürlülük kavramının çok dillilik ile bağlantısı ve eğitim-öğretim boyutundaki yaklaşımı incelenecektir.

Yabancı bir dil öğrenmenin, yabancı olanı tanımak ve o dilin kültürüne yönelik farkındalık kazanmak olduğu ifade edilebilir. “Çok kültürlülük sadece renk, cinsiyet ve sınıflardaki farklılıkları değil, aynı zamanda eğitim, dil ve çok dillilikle ilgilenmektedir” (Race, 2011; aktaran Arslangilay, 2013: 21). Korkmaz (2009) Çok kültürlülük kavramını birden fazla ırk, din, dil ve geleneğin bir arada olmasıyla, farklı kültürdeki insanların birbirlerini tanıması adına oluşan bileşenler olarak belirtmiştir. Kültür ve çok kültürlülük kavramının bir yabancı dil öğretiminde farkındalık kazandırabileceğini, bu sayede dil öğretiminde nasıl bir plan çizilebileceğini ve bu kavramların dil öğretimine olumlu katkısı olacağını ifade etmiştir. “Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin sosyal bağlamı ve kültürün eğitim üzerindeki etkisi göz önüne alındığında; eğitimcilerin farklı kültürleri analiz edip

değerlendirmesinin bireylerin gelişimine fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Bu nedenle farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, farklılıklara sahip öğrenciler arasında içsel bir anlayış oluşturarak öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırmak, farklılıklara karşı önyargılarını azaltmak ve nihayetinde bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla çok kültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar" (Kılıçoğlu, 2015: 81). Bu düşünceye göre çok dilli ve çok kültürlü eğitim yaklaşımı toplumsal gelişimi dünyaya bakış açısı yönünden olumlu etkileyebilir. "Toplumda egemen olmayan grupların dilleri, tarihleri ve kültürlerini öğrenmek de bu kapsayıcı eğitim programlarının geliştirilmesinde mutlaka dâhil edilmesi gerekenlerdir" (Unesco, 2006; aktaran Arslangilay, 2013: 23) "Çok kültürlü eğitim terimi şimdi aynı zamanda Avrupa Boyutu ya da UNESCO tarafından önerilen uluslararası eğitim gibi tüm uluslararası eğitim yaklaşımları için kullanılmaktadır. Okul yönetiminde, okullarda ve araştırmalarda ana nokta çok kültürlü bir toplumda eğitim olsa da; Almanya'da uluslararası yaklaşımlara bu açılış bile çok kültürlü eğitimin çok daha fazla kabul görmesine yardımcı olmuştur" (Özbarlas, 2008; aktaran Kılıçoğlu, 2015: 22)

Özetle, Korkmaz (2009) birbirinden farklı toplumların bir arada bulunmasının çok kültürlülüğü ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Bu görüşün yanı sıra Korkmaz, çok kültürlülüğün yabancı dil derslerinde öğretilebileceğini belirtmiştir. Race (2011) çok kültürlülüğün çok dil öğrenme ile bağlantısının olduğu görüşündedir. Kılıçoğlu (2015) ise çok kültürlü anlayışın çoklu bakış açıları oluşturmak ve önyargıları ortadan kaldırmak için eğitim-öğretim sürecinde kullanılabileceğinden bahseder. Bu düşüncelere göre, çok dilliliğin bir kültür paylaşımı olduğunu, bu yaklaşımın eğitim ve öğretimde çok kültürlü eğitim anlayışını getirdiği ve bu anlayışın uluslararası boyutta önem kazandığın göstermektedir. Bu iki kavramın birbirleri ile olan ilintisini de incelemek gerekmektedir.

2.3. Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Arasındaki İlişki

Tezin bu bölümünde çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarının ilişkisi ele alınmaktadır.

Dil ve kültür kavramlarını birbirine bağlayan önemli bir köprü olduğundan söz edilebilir. "Dil ve kültür arasındaki mükemmel ilişkiden dolayı dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir" (İşcan, 2011: 29-36). Benzer şekilde, "Kültürü oluşturan dildir ve dil ile kültür birbirine sıkı sıkıya bağladır. Dili üstün olmayan milletlerin dili de zayıf kalmaktadır. Kendi dilleri ile antlaşma kurmayan toplulukların kültürlerinden bahsedilemez" (Barın, 2004: 19).

Ardile ve Ramos (2007) çok dilliliğin insanlık tarihini temsil ederek, dünyada kültürel, sosyal ve psikolojik açıdan büyük bir öneme sahip olduğunu, aynı zamanda çok dilliliğin bireysel, coğrafi veya benzeri koşullardan meydana gelebileceğini belirtmiştir. "Dil kültür aktarıcısıdır. Yabancı dil öğrenen kişi o dile ait kültürün içine girmektedir. Kültür, onun çevresinde yaşayan insanları, hem diğer insanlarla münasebetlerinde hem de tabiat karşısında uyumlu hâle getirmeye çalışan, değerler, normlar ve sosyal kontrol unsurlarının bütünüdür" (İşcan, 2011: 29-36). Bu düşünceye benzer şekilde, "Çok kültürlü bir toplumda kimliği iyi gelişmiş olan ve böylece kendine olan özgüveni iyi olan bir vatandaş diğer kültürlere mensup vatandaşlarla daha rahat iletişim sağlamaktadır. Kimlik sorunu olan gençlerde ise durum bunun tersidir. Özgüvenden yoksun olan gençler topluma güvenmemekte ve sahip oldukları önyargıyla topluma düşmanca bakmaktadırlar" (Özgüzel, 2013: 150). Aynı şekilde, "Öğrencilerin başka kültürleri tanıması, dünyada başka yaşam tarzında insanların da olduğunun farkına varması (özellikle küçük yaşta dil öğreniminde), öğrenenleri dil öğrenmeye karşı motive ederek öğrenme hızlarını arttırırken, başka kültürlere sahip insanlar ile arasında empati kurmasına ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine de yardımcı olacaktır" (Er, 2006: 11).

Özetle, Barın (2004) dil ve kültürü birbirine bağlı öğeler olarak ifade eder. İşcan (2011) ise yabancı dil öğrenen kişilerin o dilin kültürünü de beraberinde

öğrendikleri ve dilin kültür aktarımı olduğu görüşündedir. Ardile ve Ramos (2007) çok dillilik kavramının insanlık tarihini temsil ettiğine değinmiştir. Özgüzel (2013) çok kültürlülük kavramını edinmiş bireylerin toplum içerisinde kendilerinden daha emin olduklarını belirtmiştir. Bireylerin kendilerine ait kültürlerini bilmeleri gerektiği fikrindedir. Er (2006) öğrencilerin farklı kültürleri tanıyarak dil öğrenmeye yönelik motive olduklarını ifade etmiştir. Buradaki bulgulara dayalı olarak, dilin kültür aktarımında etkili bir araç olduğu, çok kültürlü toplumlarda yaşayan bireylerin rahat iletişim kurdukları, empati becerilerini geliştirdikleri ve bu durumun dil öğrenmeyi olumlu etkilediği görünmektedir. Çok kültürlü olmak çok dil bilmeyi ifade ettiği gibi, öğrenilen dillerin birbirleri ile olan ilişkileri de, dil öğrenmede önemlidir. Birden fazla dil öğrenimi birbirini takip eden sistemler zinciridir. L1 öğrencinin öğrencinin doğuştan edindiği anadildir. L2 öğrencinin L1'den sonra öğrendiği ilk yabancı dildir. L3 ise öğrencinin L1'den sonra öğrendiği ikinci yabancı dildir. L1 öğrenilmez, ailede doğumdan itibaren edinilir. Bu durum bireyin bebeklik çağından itibaren dil gelişim süreçlerini kapsamaktadır. Ancak L2 ve L3 bir öğrenme ortamı içerisinde öğrenilebilir. Bu durum bireylerin L2 ve L3 öğrenme becerilerini nasıl geliştirdiklerini de göstermektedir. Araştırmada yer alan L1, öğrencilerin anadili olan Türkçe'yi, L2 birinci yabancı dil olan İngilizce'yi, L3 ise ikinci yabancı dil olan Almanca'yı ifade etmektedir. Bireylerin L2 öğrendikten sonra, L3 öğrenmeleri Tertiärsprachendidaktik olarak belirtilir.

2.4. L3 Öğrenimi (Tertiärsprachendidaktik)

Araştırmanın bu bölümünde L3 öğrenimi kavramı ele alınacaktır. Bu kavram diller arası aktarma süreçlerini işlediğinden dillerin birbirleri ile olan benzerlik ve farklılıkları üzerinde de durmaktadır. Öğrenme metotlarını ve stratejilerini içermesi, öğrencinin kendi stilini fark etmesi ve öğrenmeyi öğrenmesini ifade etmektedir. Bu kavram ve dayandığı içerikler araştırmanın dayandığı temel arka plan bilgisini de oluşturmaktadır.

Neuner vd. (2009) Almanca ve İngilizcenin aynı dil ailesinden gelmesinden ötürü, dil yapılarında (kelime bilgisi, gramer, telaffuz) benzerlikler olduğundan

bahsetmiştir. Kelime hazinesi açısından değerlendirilecek olursa, 600'den fazla kelimenin ortak kullanıldığı, L3 öğrenirken kelimelerin anlamının L2'den kolaylıkla bulunabileceğini vurgulamıştır. Bu öğretimde L1'den L2'ye olumlu aktarma olabileceği gibi, L2'den L3'e de aktarma yapılabilir. Yine Neuner vd. L3 öğreniminde, L1'in hazır yapısından faydalanarak, L1'de öğrenilmiş deneyimler ve beceriler ışığında, dil farkındalığı 'açıklayıcı bilgi' (deklaratives sprachlisches Wissen) oluşturulabileceğinden bahsetmiştir. İki dil öğrenmenin temellerinden birinin de öğrenme metotları, öğrenme süreçleri ve stratejilerinden yola çıkarak, dilde "öğrenmeyi öğrenme" farkındalığı 'kullanılan bilgi' (prozedurales Wissen) oluşturmak olduğu ve buna bağlı olarak öğrenenlerin yeni bir dil ile sosyokültürel çevreye sahip olmasının da önemli temel özellikler içerisinde yer aldığını vurgulamıştır. Ülkesel, dilsel yakınlıklarının olmasının yanı sıra, öğrenenlerin bireysel özelliklerinin, ÖS'nin, öğrenilen konunun ve öğrenme yıllarının iki dil öğreniminde çok etkili prensipler olduğunu ifade etmiştir.

Neuner vd. (2009) L1'in L2 ve L3'e, L2'nin L3'e, L3'ün L2'ye ve L1'e olumlu transferlerinin olabileceğinden bahseder. Yine Neuner vd. ÖS'nin öğrenenlerde etkili bir yol olduğunu vurgular. Yukarıda belirtilen bulgulara göre, dillerin birbirlerine olumlu aktarmalarda bulunduğu, L3 öğreniminde L1 ve L2 deneyimlerinden faydalanılabileceği ve bu yöntemle öğrenmenin öğrenilebileceği görüşüne varılabilir. Daha önce öğrenilen dillerin sunduğu deneyimler ve beceriler yoluyla, yeni dillerin öğrenilmesinde bireylerin hangi öğrenme yöntemleri, metotları ve süreçlerinden faydalandıkları ortaya çıkabilir. Farklı dillerin öğrenilmesi söz konusu olduğunda, ilk olarak L1, daha sonra da L2 ve L3 kavramlarının içeriğini incelemek gerekmektedir.

2.5. Anadil Kavramı (L1)

Çalışmanın bu kısmında L1 kavramının ne olduğu üzerinde durulacaktır.

L1 bireyin dünyaya gelmesiyle çevresinden etkilenerek geliştirdiği becerilerden biridir. “Kişi, ait olduğu toplumun bir parçasıdır. Bir çocuk doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede konuşulan dili edinir. Bu dile, ana dil denir. Ana dili, genellikle anne, baba ve yakın aile çevresinden öğrenilir. Daha sonraları ise ilişki kurulan kişi ve çevredekilerden öğrenilenler ile geliştirilmeye başlanır” (Barın, 2004: 20). L1’in gelişmesinde ailenin ve sosyal çevrenin büyük katkısı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, “Ana dili anneden, aileden, yakın çevreden ve sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdan, doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukluk evresinde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın, ilk kullanılan, birinci olarak edinilen ve öğrenilen dildir” (Oruç, 2016: 281).

Anadil L1 olarak ifade edilir. Jimenez (2009 a) L1’i çocuğun doğduğu andan itibaren ilk dil olarak annesinden duyduğu ve annesinin konuştuğu dil olarak belirtmiştir. Kişinin tek dilli olması (Monolingual) kavramı ile ifade edilir. L1’i anlatan daha detaylı açıklamalar bulunmaktadır. “Ana dil kavramının karşılığı olan Almanca (Muttersprache) L1 sözcüğünün tanımı Almanca Wahrig isimli sözlükte: ‘Çocukluktan itibaren öğrenilen dil.’ yine Almanca Duden isimli sözlükte: ‘Çocukken öğrenilen dil, ilk kullanılan dil, birinci dil.’ olarak yer almaktadır” (Oruç, 2016: 281). Özbay (2006) ise, bireyin duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dilin, ana dil olduğunu ifade etmiştir.

Apeltauer (1997) ailelerin çocuklarına L1 öğretmek için plan, program yapmadığını, L1’in sadece anneden edinildiğini söylemenin doğru olmadığını ifade etmiştir. Çocuğun yaşanılan bölgenin aksanını, diyalektini, seslerini tanıyarak, ailesinin konuştuğu dilde ustalaşmasını L1 öğrenmek olarak ifade etmiştir. **“**Yabancı dil edinimi ile paralellik gösteren tek süreç ana dil edinimidir” (Işık, 2013: 29). L1

edinimi sadece dil edinimiyle parallellik göstermez, aynı zamanda kültürel değerleri de aktarır. Aynı zamanda "Kendi diliyle, kültüründen aldığı değerleri anlayan ve haznesine yerleştiren bir çocuğun kendine özgüveni fazladır" (Özgüzel, 2013: 150).

Işık (2013) Chomsky'i dil bilimin Einstein'ı görerek, onun dil olgusunun ancak dile has bir sistemin varlığı ile açıklanabileceği görüşünü desteklemektedir. Özellikle L1 ediniminin de böyle bir cihaz ile mümkün olduğunu ifade eder. Bu cihaza Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device-LAD) adı verilir. Yine Işık, Chomsky'nin yeni doğmuş bir bebeğin doğuştan gelen özgün ve donatılmış içgüdüsel sistemi sayesinde L1'i edindiği fikrine önem vermiştir.

Özetle, Oruç (2016) ana dil kavramını kişinin kendisini en iyi ifade ettiği yol olarak belirtmiştir. Aynı zamanda ana dil kavramının sözlük anlamını çocukluktan öğrenilen dil olarak bulgulamıştır. Barın (2004) çocuğun ana dili en yakın çevresinden öğrendiği görüşündedir. Özbay (2006) L1'in iletişim kurmak için en iyi yollardan biri olduğunu ifade etmiştir. Apeltauer (1997) L1'in bir program çerçevesinde öğrenilmeyerek, tamamen yaşanılan bölgenin özelliklerine yönelik edinildiğini belirtmiştir. Özgüzel'in (2013) görüşüne göre çocuğun kendi diliyle öğrendiği bilgiler onun kişilik gelişimine yansır. Işık (2013) ise dile özgü bir öğrenme sistemi olduğu ve bu sistemin içgüdüsel gerçekleştiği üzerinde durmaktadır.

Çalışmanın bu kısmında L1 kavramının doğumla birlikte aileden ve çevreden kazanılan bir süreç olduğu, bu süreçte aile ve çevrede kullanılan L1 özelliklerinin çocukta etkili olduğu söylenebilir. L1'in plan ve program dahilinde, sonradan öğrenme ile gerçekleşmeyen bir dil olduğu içgüdüsel olmasıyla ifade edilmektedir. L1'den sonra çocuğun öğrendiği dil, L2'dir.

2.6. Birinci Yabancı Dil Kavramı (L2)

Çalışmanın bu bölümünde L2 kavramının ne olduğuna yer verilecektir.

L2 öğretim ortamlarında ilk öğrenilen yabancı dildir. Dünyadaki ve özellikle batı toplumlarındaki gelişmelerle koşut olarak, Türkiye'de L2 olarak İngilizce öğretimi yapılmaktadır.

Işık (2013) öğrenci L1 edinebiliyorsa, başka bir dili öğrenmek için yeterli beyin donanımı ve kapasitesi olduğunu belirtmiştir. "İki dilli çocuklar, diğer çocuklara nazaran, daha yaratıcı bir zekâya, daha esnek bir bilişsel yapıya, daha yaratıcı bir eleştirel düşünce yapısına sahiptirler" (Kabadayı, 2008; aktaran Arslangilay, 2013: 24).

L2, bireyin L1'den sonra bir öğrenme ortamı içerisinde bulunması yoluyla öğrenilir. Ancak aile içerisinde iki dil kullanılması söz konusu olduğunda, çocuk L2'yi aile ortamında öğrenmez, edinir.

Jimenez (2009 b) bir çocuğun bulunduğu yerde bir ya da birden fazla beceriyle (okuma, yazma, dinleme, konuşma) iki dili kullanmasını ikidillilik (bilingual) olarak ifade etmiştir. "Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı iki dillidirler. Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse birbirini izleyen iki dillilikten söz edilir. Anne babalarının işi nedeniyle üç yaşından sonra anadillerinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden çocuklar buna örnek verilebilir." (Yılmaz, 2014: 1645)

Özetle, Jimenez (2009 b) çocuğun ana dili ile birlikte bir dil daha kullanmasını ikidillilik kavramı olarak belirtmiştir. Yılmaz (2014) karma evliliklerde büyüyen çocukların ana dillerinden ayrı olarak bir yabancı dil edindiğini ifade etmiştir. Işık'a (2003) göre L1 edinen çocuklar L2 öğrenebilecek kapasiteye sahiptir. Kabadayı (2008) ise L1 edinen ve L2 öğrenen iki dilli çocukların diğerlerine göre

daha yaratıcı olduklarını, bilişsel öğrenme sürecini olumlu geçirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırma konusuna bağlı olarak çocuğun L1'inden sonra öğrendiği ilk dil, L2'dir. L1'in kendisinden sonra gelen L2 öğrenimini dolaylı olarak desteklediği düşünülebilir. L2'den sonra öğrenilen dil L3 olarak ifade edilir.

2.7. İkinci Yabancı Dil Kavramı (L3)

Çalışmanın bu bölümünde L3 kavramının ne olduğu ele alınacaktır.

Klein (1992) ikinci bir dili öğrenmenin altında çok farklı sebeplerin olabileceğini, yaş grubunun, amaçların veya dil becerisinde hangi kademede olunduğunun öneminden bahsetmiştir. Yeşilli (2014) L3'ü, bir çocuğun L1 ve L2'si dışında öğrendiği başka bir dil olarak ifade etmiştir. İkinci bir yabancı dilin öğrenilmesi dil ve kültür çeşitliliğinde ilk adım olarak görülebilir. (Tapan, 2002; aktaran Yılmaz, 2007)

Uslu ve Özek (2004) özellikle yöntemlerin uygulayıcısı olan yabancı dil öğretmeni adaylarının, L2 sonrası dil öğretimine yaklaşımları, tutum ve görüşleri L3 öğretiminde başarının en belirleyici etkenlerinden olduğunu ifade etmiştir. "İkinci yabancı dilin öğretilmesinde anadil ve/veya birinci yabancı dilde önceden kazanılan bu benzer özelliklerden faydalanma yoluna gidilmesi gereklidir. Böylece öğrenciler anadili ve/veya birinci yabancı dilde kazandığı bu benzer özelliklerden dolayı ikinci yabancı dili öğrenirken zorluk çekmeyecekler, benzer pek çok kelime ve dilbilgisi yapılarından ve önceki dilin öğrenilmesi sırasında geliştirilen öğrenme stratejileri ile edinilen diğer bilgi, beceri ve deneyimlerinden faydalanabileceklerdir" (Demirel, 2000; aktaran Karapirinler, 2006: 71).

Özetle, Klein (1992) ikinci dil edinmenin amaç, beceri ve ya grubuna göre değişiklikler gösterebileceğini vurgulamıştır. Yeşilli (2004) ise birinci dilden sonra öğrenilen dilin, L3 olduğunu belirtmiştir. Tapan (2002) L3'ü kültürel bir çeşitlilik olarak tanımlamıştır. Uslu ve Özerk (2004) L2'de edinilen öğrenme tutumlarının

L3'de etkili olduğu üzerinde durmuştur. Yine Demirel (2000) L2'de etkili olan öğrenme stratejilerinin L3 öğreniminde belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlere göre L3 bireyin birinci öğrendiği yabancı dilden sonraki tercihidir. İkinci yabancı dil, L2'nin öğrenme stratejileri, yöntemleri, deneyimleri ile zenginleştirilebilir. Aynı zamanda L3 öğrenimi, L1 ediniminin özdeş süreçlerinden geçebilir. Başka bir deyişle taklit veya yineleme yoluyla ikinci bir dili öğrenecek olan öğrenci kendine özgü ÖS'ni keşfedebilir.

Buradan hareketle L2 konumunda olan İngilizce, L3 konumundaki Almanca'yı öğrenmede köprü dil olarak görülebilir. Bunun geçerliliği için L2 öğrenilirken kullanılan yabancı dil öğrenme birikimlerinden faydalanılabilir. Bu durum 'olumlu transfer' (positive transfer) olarak ifade edilir. Öğrenciler L2 ve L3 arasındaki benzerliklerden faydalanabilir. Bunlar dillerin benzer dilbilgisi yapıları, kelime hazineleri ve telaffuz örnekleri olabilir. Örneğin; İngilizce'de ve Almanca'da 'stop' kelimesi dur anlamına gelmektedir. Yazılış ve anlam olarak aynı olan bu kelime, telaffuz olarak farklılık göstermektedir. Yine İngilizce ve Almanca'da 'pink' kelimesi pembe anlamına gelmektedir. Yazılış ve anlam olarak aynı olan bu kelime, diller arası olumlu transfer örneğini göstermektedir.

Ancak herkesin dili sadece olumlu transferlerle öğrenmediği veya edinmediği bilinmelidir. Öğrenciler dillerin olumsuz transferleriyle de karşılaşabilir. Bunlar dillerin öğrenme ve edinme süreçlerini ifade eden faktörlerdir. Bu durum 'olumsuz transfer' (negative transfer) olarak ifade edilir. İki yabancı dilin benzerlikleri olduğu kadar farklılıkları da söz konusu olabilir. Bu durum zaman zaman karışıklıklara da yol açabilir. Örneğin; İngilizce'de kullanılan 'Gift' kelimesi hediye anlamına gelmektedir. Almanca'da kullanılan 'Gift' kelimesi ise zehir anlamına gelmektedir. Yine İngilizce'de kullanılan 'wie' kelimesi benzetme edatı olarak kullanılırken, Almanca'da nasıl anlamına gelmektedir. Bu kelime yazılış olarak aynı, ancak anlam olarak farklı olmasıyla olumsuz transfer örneği taşımaktadır.

Bu transfer olguları çok dilli olmanın gereğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle L1, L2 ve L3 arasındaki ilişkiyi iyi kavramak gerekmektedir.

2.8. Anadil, Birinci Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil (L1, L2 ve L3) Arasındaki İlişki

Çalışmanın bu bölümünde L1, L2 ve L3'ün birbirlerine olan transfer olguları ve çok dilli olmanın diğer dilleri öğrenmedeki etkisi ele alınmaktadır.

Dil öğrenme ve edinme kuramları birbirinden farklılıklar göstermektedir. Dilin edinim boyutu düşünüldüğünde, dilin ilk olarak ailede duyulmasıyla gelişim gösterdiği söylenebilir. Dilin öğrenme boyutu ise, öğrencinin daha önceden maruz kaldığı girdileri bilişsel yapılar ile ilişkilendirerek işlemesine bağlıdır. Bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarını, farklı ÖS'ni, becerilerini, dile karşı olan tutumlarını kapsayabilir. Öğrenme, öğrencinin sonradan içinde bulunduğu bir öğrenme ortamını gerektirir ve eğitim programı çerçevesinde öğrenilir. Bu nedenle öğrenme kavramının doğuştan gelen bir özellik olmadığı, bunun önemli bir boyutunun okul edinci olduğu söylenebilir. Bütün bu süreçler dil öğrenimini ifade eder. Bu nedenle dil edinimi ve öğrenimi kavramları birbiriyle karıştırılmamalıdır.

Neden yabancı dil öğrenildiği sorusu üzerinde düşünüldüğünde, diller arası ilişkilerin boyutlarından söz edilebilir. "İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır." (Barın, 2004: 20)

Jimenez (2009 b) L1, L2 ve L3 kavramlarını anlamanın öneminden söz etmiştir. L1 'Muttersprache' ve L2 'Erstesprache' sıklıkla aynı anlamda kullanılır. L1 annenin konuştuğu ve çocuğun duyduğu ilk dildir ve edinilir. L2 ise, L1'in

edinimine benzerlik gösterir ve öğrenilir. Aynı şekilde L3 öğrenimi de, L1 edinimi ve L2 öğrenimi ile benzerlik gösterir.

Apeltauer (1997) çocukların üç veya dört yaşına kadar ikinci bir dilinde bulunduğu ortamda büyüdükleri zaman, kendi dünyalarına göre ilk dillerindeki benzer durumları keşfettiklerini belirtmiştir. Genellikle ikinci dili öğrenenler, ilk dilde öğrendikleri ve ihtiyaç duydukları deneyimleri ararlar. Neuner vd. (2009) araştırmalarına göre gramer konularını öğrenirken ikinci ve üçüncü yabancı dilin birbirlerine zemin hazırladıklarını, çok dilliliğin tek dilliliğe karşı büyük avantajlar taşıdığı, özellikle ikinci ve üçüncü yabancı dilin aynı dil ailesinden gelerek benzerlikler göstermesinin çok önemli bir faktör olduğundan söz etmiştir.

Özbay (2006) bireyin, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerinin çoğunu dinleme ya da okuma yolu ile öğrendiğini, kendi bilgi, düşünce ve duygularını da başkalarına, çoğunlukla konuşma ya da yazma yolu ile ilettiğini, bu nedenle L1 ediniminin, Türkçe dersi gibi diğer derslerin de temeli olduğunun unutulmaması gerektiğini vurgulamıştır. Anadil eğitimi öğrencinin kültürel kimliğine, dilsel ve ulusal değerlerine olan saygısının gelişimi açısından önemlidir. Anadilinin kurallarını doğru bilen bir öğrenci, diğer dillerin kurallarını öğrenirken daha verimli bir ilerleme kaydedebilir. Çocuğun anadil edinim sürecinde yapmış olduğu yanlışlar, ileride dil öğrenimini zedeleyebilir. Dolayısıyla anadilinin işlevsel özelliklerini iyi kavrayan bir öğrenci, diğer dilleri öğrenirken aldığı mesajları algısına daha doğru yerleştirebilir ve kullanabilir. Öğrenci, anadil eğitimi çalışmalarında hangi teknik ve yöntemleri kullandığına dair karar verebilir ve yabancı dil öğreniminde bu yöntemlerden faydalanabilir.

Klein (1992) L2'yi öğrenen bir kişinin, L3 öğrenmede olumlu transferlerin yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Neuner vd. (2009) çok dilliliğin, diller arası transferde çok önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Buna bağlı olarak öğrenen kişilerin L1'den olabileceği gibi, L2'den L3'e yakın benzerlikleri kullanarak pozitif transfer köprüsü kurabileceklerini belirtmiştir.

Özetle, Barın (2004) milletlerin birbirleri ile doğan ilişkilerinden ötürü yeni bir dil öğrenme ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir. Jimenez (2009 b) ise L1, L2 ve L3'ün birbirine benzerlik gösterebileceğini belirtmiştir. Apeltauer (1997) çocukların ilk dillerinde edinmiş oldukları deneyimleri ikinci dil öğrenirken faydalandıklarını vurgulamıştır. Yine Klein'da (1992) bu düşünceyi desteklemiştir. Neuner vd. (2009) aynı dil ailesinden gelen iki dilin birbirlerine olumlu aktarmalarda bulunabileceğini belirtmiştir. Özbay (2006) ana dil ediniminin, diğer dillerin öğrenilmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bu bölümde varılan sonuçlar, L1'in başka bir yabancı dili öğrenmede kaynak olduğu, L1, L1, L3 kavramlarının birbirlerinden farklı anlamlar taşıdığı ve birbirlerine olumlu transferlerde bulunduğu, çok dilli öğrenenlerin öğrenmeye açık ve ilgili olduğu şeklinde özetlenebilir. Dil ediniminin, öğrenme programı ve planına dahil olmadan, doğrudan aileden kazanılan bir kavram olduğu söylenebilir. Ancak öğrenme ve edinme kavramları birbirinden ayrı değerlendirilmemelidir. Her ikisi birbiri ile ilintili olup, kendisinden sonraki girdileri işlemede destekleyici niteliktedir. Hufeisen (2001) kronolojik bir faktör modeli tanımlar. Bu modelin ilk aşaması L1 edinimi ile başlar, L2 öğrenimi, L3 öğrenimi ve diğer yabancı diller ile devam eder. Dilden dile bu faktörlerin dinamik ve niteliksel bir öğrenme sürecini kapsadığını belirtir. Hufeisen'a göre bireyin farklı öğrenme ortamlarını keşfetmesi, öğrenme yeteneği tarafından kontrol edilir. Ayrıca bireyin yaşam tarzı, sahip olduğu bilişsel faktörler, ÖS, öğrenme deneyim ve motivasyonu öğrenmenin başlangıcıdır.

2.9. Yaşam Boyu Öğrenme

Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Dil öğrenmenin bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin yaşam boyunca devam etmesi, kişisel ve sosyal becerileri geliştirdiği gibi, öğrenenlerin kendilerini çeşitli eğitim fırsatları içerisinde bulmalarını sağlayabilir. Dil, toplumların ve kültürlerin değişmesiyle kendini yeniler. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme dil gelişimini takip etme yollarından biri olarak düşünülebilir.

Tosun (2006) yabancı dil öğreniminde eski ve yeni yöntemleri inceleyerek, L1 dışındaki bir dilin öğrenimi konusunda iletişim rolünün önemli olduğundan bahsetmiştir. Böylece öğrenciler ifade etmek istedikleri duygu ve düşünceleri anlatmak için doğru kalıbın nasıl seçileceğini öğrenirler. Yine Tosun'a göre bir dili sınıf dışında geliştirmenin başka yolları da bulunmaktadır. Dil öğretiminin çağdaş yaklaşımlarına göre öğrenciler, rol-yapma ve öğrencilik (simulation) çalışmalarıyla yaratıcı ve hayal gücüne dayanan öğrenme projeleri yapabilirler. Bu projeler, öğrencilerin incelemelerini bitirdiklerinde yapmak zorunda oldukları dil ödev ve uygulamalarının türleriyle yakından ilişkili olmaktadır. Böylece öğrenciler bağımsızlıklarını arttırır, iletişimciler olarak kendi işlevlerinin ne olacağını ve sınıf dışında hedeflerine ulaşmak için çalışan bir alet gibi dili kullanmayı öğrenirler. Aynı zamanda yabancı dille ilgili durumlarda bile dillerini konuşup geliştirmeleri için pek çok fırsatın olduğunu göreceklerdir. Bu neticelerden yola çıkarak öğretmenin başlıca rolünün öğrencilerin kendi anlayışlarını belirleyerek yeniden biçimlendirebilecekleri eğitim fırsatlarını yaratmaları olduğunu bulgulamıştır.

Özgüzel (2013) öğrencilerin doğru ÖS ile edinmiş oldukları öğrenme yolları sayesinde, yaşam boyu kullanacakları kimlik oluşumları ile özgüven kazandıklarını, bireyin kendini baskın grubun bireylerine eşit gördüğünü, iletişim alanında ve kariyer merdiveninde ekonomik açıdan başarılı olmak gibi farklı alanlarda artı değerler edindiğini belirtir. "Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor" (Ozil, 1991; aktaran İşcan, 2011: 29-36).

Işık (2013) Yabancı dil öğrenirken insanın beyninde dil edinimi için özelleşmiş bir dil edinim cihazı olduğunu ve doğuştan gelen potansiyelin bütün dil öğrenme olayını kontrol edip, yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı bu

potansiyelin aktif hale getirilmesinin çok önemli olduğunu, bu potansiyeli kazanan bireylerin yaşam boyu dili kullanabileceğini belirtmiştir.

Neuner vd. (2009) üç dil öğreniminin 'Tertiärsprachenlernen' uzun vadede hedeflenen amacının, günümüz dünyasında okul dışında kalan zamanlarda öğrencilerin ilgi ve becerilerine yönelik yaşam boyu üstlenilen bir görev olduğunu önemle vurgulamıştır. Öğrenciler yaşam boyu yabancı dil bilgilerini ilerletmek adına çalışabilirler.

Özetle, Tosun (2006), dil öğrenmenin öğrencilerin özerk işlevlerini yerine getirmede faydalı olduğundan bahsetmiştir. Ozil (1991) dil öğrenmenin benlik algısı oluşturduğuna değinmiştir. Işık (2013) ise dil öğrenme potansiyeli olan bireylerin yaşam boyu dil öğrenebileceklerini ifade etmiştir. Neuner vd. (2009) dil öğrenmenin yaşam boyu üstlenilen bir görev olduğunu belirtmiştir. Bu fikirler bağlamında bireylerin yaşam boyu kullanabilecekleri bir kimliğe dil aracılığıyla ulaşıp, yaşantılar edinebilecekleri görüşüne varılabilir. Bireyler hayatları boyunca birden fazla dil öğrenebilir ve bu seçimleri onların otonom öğrenme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir.

2.10. Otonom Öğrenme

Tezin bu bölümünde otonom öğrenme kavramının dil edinim sürecine etkisi ve öğrenme kuramlarıyla olan ilişkisi ele alınmaktadır. Çünkü otonom öğrenme öğrenenin dili kendiliğinden öğrenme sürecini ve yapısında var olan dil öğrenme sistemini kullanmasını ifade etmektedir.

Işık (2013) yetişkinlerin yabancı bir dilde bilgi ve becerilerini geliştirmeleri adına edinme ve öğrenme yolları olduğunu önemle vurgular. Ayrıca, edinme kavramının doğal dil kullanımını mümkün kılarak, kendine özgü bilinçaltı süreciyle öğrenmeyi sağladığını ifade etmektedir. "Dil Edinimi bir tohumun DNA'sındanki bilginin çevresel faktörler yardımıyla ortaya çıkmasına benzetilebilir. Aynı şekilde

dil öğrenimi için yapılması gereken de genetik yapımızda var olan dile has sistem ile uygun çevresel faktörleri, 'input' bir araya getirmektir" (Işık, 2013: 29).

Klein (1992) iletişim kurmanın insanın farkında olmadan kendiliğinden öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Çünkü dil edinimi bilinçli veya bilinçsiz bir süreç olabilir. Bilinçli öğrenmede kişisel kontrol çok önemlidir, ama bilinçsiz öğrenme kendiliğinden gelen bir süreç olarak kendi kendine, farkında olmadan öğrenmeyi gerçekleştirir.

Bimmel ve Rampillon (2000) öğrenenlerin kendilerine öğrenme kararlarını vermiş olmalarını özerk öğrenme olarak tanımlamıştır. Bundan yola çıkarak öğrenenlerin öğrenmeyi istemeleri, öğrenimlerini ilerletmeleri, hangi materyali ve yardımcı araçları kullandıkları, hangi öğrenme stratejisini uyguladıkları, yalnız mı yoksa başkaları ile mi öğrendikleri, öğrenme zamanlarına karar vermeleri ve kontrollü olmalarına değinmiş, öğrenenlerin iç disiplin, irade ve organizasyonlarının özerk öğrenme üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bimmel ve Rampillon özerk öğrenmenin davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarına dayalı olduğunu belirtmiştir. Bimmel ve Rampillon, Davranışçı öğrenme kuramının **(**Behavioristische Lerntheorien) etkiye karşı verilen tepkiyi konu edindiğini, bilişsel öğrenme kuramının (Kognitive Lerntheorien) insanın bilgiyi alma ve bunu işleme süreci üzerinde durmakta olduğunu, yapılandırmacı öğrenme kuramının ise (Konstruktivistische Lerntheorien) bireyselliğe önem verdiği üzerinde durmuştur. Yapılandırmacı öğrenme kuramında başkaları ile etkileşim ve bireysel öğrenme becerisi önem taşır.

Özetle, Işık (2013) dil ediniminin bireyin DNA'sındaki bilginin ortaya çıkarak, çevresel faktörler ile bir araya gelmesi olarak belirtmiştir. Klein (1992) dil ediniminin bilinçli ve bilinçsiz bir süreç olabileceğini ifade etmiştir. Bimmel ve Rampillon (2000) bireylerin öğrenme bilinciyle uygun yöntemleri uygulaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, otonom öğrenmenin kendiliğinden gelen bir süreç olduğu, bireylerin öğrenmeyi istemeleri ve iletişim kurmalarının otonom öğrenme sürecinde olumlu etkisinin bulunduğu, otonom

öğrenmenin bilişsel, davranışsal ve yapılandırmacı öğrenme teorilerine dayalı olduğu düşünülebilir.

Otonom öğrenme bireyin birden fazla dili girdi etmesi, işlemesi ve kendiliğinden kullanma becerisini ifade etmesidir. Bu kullanma becerilerinin, kişilerin ÖS ile orantılı olduğu söylenebilir.

2.11. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri (Lernstile und Lernstrategien)

Çalışmanın bu bölümünde, yabancı dil öğrenme bağlamında ÖS ve stratejileri kavramlarının tanımları, ÖS'nin bilinmesinin öğrenme ortamını nasıl etkilediği konusu ele alınacaktır.

"Kan grubunu bilmenin yaşam için önemi açıktır. Kan grubu kadar önemli olan öğrenme stilini de bilmek yaşamı oldukça kolaylaştıracaktır. Öğrenme stili kan grubu gibi doğuştan var olan ve bireyin hayatını derinden etkileyen karakteristik özelliğidir" (Tatar ve Tatar, 2007: 128). Karakteristik özellikler ÖS çeşitliliklerini arttırabilir ve bu çeşitlilik onları doğru bilgiye götürebilir. L1 ediniminin doğuştan gelerek, aile ve çevresel süreçlere dayalı gerçekleştiği söylenebilir. Öğrencilerin L1'deki ÖS çalışmaları konusunda farkındalık kazanmaları önemlidir. Çünkü daha sonra öğrenilen L2 ve L3'ün, L1'de kazanılan deneyim ve ÖS'ne bağlı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, L3 öğrenirken, L2'deki öğrenme modelleri ve kazanımların birbirleri arasında transfer sağladığı söylenebilir. ÖS'nin öğrenenlerin yaşam boyu dil gelişim süreçlerini ve kendiliğinden öğrenme metotlarını da etkileyebildiği düşünülebilir. "Öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Öğrenme stili, algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavramdır. Farklı boyutlara odaklanmak suretiyle öğrenme stillerine çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmaktadır ve farklı şekilde tanımlanmaktadır" (Cesur, 2008: 28). Gencel (2007) ÖS'nin biyolojik yönünü vurgulamakta, 'bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri' olarak ifade etmektedir. Öğrenenlerin ÖS'ni keşfetmesi

onların dil öğrenmek için doğru yöntemi bulmasını sağlayabilir. “Bir yabancı dil rahatlıkla öğrenilebilir. Tek yapılması gereken doğru yöntemi bulmaktır” (Işık, 2013: 131).

Bimmel ve Rampillon (2000) öğrenenlerin birçok öğrenme stratejisi keşfederek, kendileri için uygun olanı seçebileceklerini, her stratejinin her öğrenen için geçerli olmadığını, öğrenenlerin birçok strateji içerisinden amaçlarına uygun olanı seçtiklerini belirtmiştir.

Neuner vd. (2009) L2 ve L3’ün öğrenildiği derslerde doğru öğrenme metotlarının kullanılması iki dilin bir arada öğretiminin açılımı için oldukça önem taşımakta olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğreniminde bireylerin ÖS dikkate alındığında verimli sonuçlar elde edilebilir. “Bireyin okul çağına gelerek sistematik olarak eğitim almaya başlamasıyla birlikte onun bilgiyi ne şekilde öğrendiği sorusu da gündeme gelmektedir. Her birey farklı fizyolojik, psikolojik ve bilimsel yapıya sahiptir. Bu farklılık beraberinde değişik öğrenme stillerini de doğurmaktadır” (Özbay, 2006: 163).

Her insanın farklı bir ÖS’ne sahip olduğu bilinmelidir. “Herhangi bir sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireyler değil, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin bulunabileceği unutulmamalıdır” (Tatar, 2007: 128). Bu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğu zaman yöntem ve tekniklerin uygulanmasında da çeşitlilikler görülebilir. “Bazı yöntem ve tekniklerin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemek mümkündür” (Cesur, 2008: 3). Yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin öğretim ortamını da zenginleştirdiği söylenebilir. “Öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelinde, bireysel farklılıkların öğrenme ortamında bir zenginlik olduğu düşüncesi yatmaktadır” (Gencel, 2007: 121). ÖS’ne göre yabancı dil öğretimine yönelmek daha çok öğrenme merkezli olabilmeyi de getirebilir. “Öğrenme merkezli öğretim ortamlarına geçilmesi, öğrenen özelliklerine odaklanmayı da beraberinde getirmiştir. Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamları da çoğalmıştır. Bu süreçle birlikte bilgiye ulaşma yolları ve olanakları artmış ve öğrenmede bireysel özellik ve farklılıklar önem kazanmıştır.

Öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin ve öğretim teknolojisinin tüm öğrencilerde aynı sonucu vermemesi, öğrenme stillerine yönelmeyi beraberinde getirmiştir." (Lukow, 2002: 20).

Bireyin ÖS'ni bilmesi onu dil öğrenmeye teşvik ettiği gibi başarısının artmasına da yardımcı olabilir. "Öğrenme stilleri sistematik bir biçimde öğrencilere öğretildiğinde oldukça kısa bir süre içerisinde öğrenilenlerin miktarında ve hatırlanmasında artış görülmektedir. Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenme gücünün arttırmasına yardım eder. Eğer öğretmenin öğretme stiliyle öğrenenin öğrenme stilleri arasında yanlış bir eşleşme olursa bunun hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumsuz sonuçları vardır: Öğrenciler, derste sıkılabilirler ve dikkatlerini kaybedebilirler, sınavlardan zayıf alabilirler, dersten gözleri korkabilir ve hatta kendilerini bu alanda iyi hissetmeyerek dersi çalışmaktan vazgeçebilirler. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğrenme etkinlikleri arasındaki uyum, onların akademik başarısını yükseltmektedir" (Süral ve Sarıtaş, 2008: 32). Öğrenme başarısı ÖS ile orantılı olabilir. "Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, öğretim ortamları, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak tasarlandığında öğrenme başarısının arttığını göstermektedir" (Kılıç ve Karadeniz, 2004: 133). ÖS farkındalığı öğrenme ortamını zenginleştirebilir ve öğretenin bakış açısını da geliştirebilir. "Ayrıca, öğrenme stillerini bilmek ve öğrenme – öğretme etkinliklerini buna uygun tasarlamak, öğrenme güçlüğü var diye nitelendirdiğimiz pek çok öğrencinin gerçekte bir öğrenme güçlüğü olmadığını, uygun ortamlar ve uyarıcılar sunulduğunda böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini gösterebilir" (Özgür, 2005: 3). Bu konuda eğitimcilere önemli bir görev düştüğü söylenebilir. "Öğretmenler, öğrencilerinin hangi tür öğrenme stillerine sahip olduklarını bilmelidirler. Bu amaçla eğitim yılının başlangıcında tüm sınıflara öğrenme stili envanterleri uygulanmalıdır. Öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan öğretim yöntemleri geliştirilmelidir" (Tatar, 2007: 129). Yapılan çalışmalar öğretim sürecini hızlandırabilir ve bireyi geliştirdiği gibi öğretim ortamını da zenginleştirebilir. "Bu yaklaşımların doğuştan gelen ya da sonradan edinilen bilişsel ve duyuşsal nitelikli bir çok özelliği kapsayabileceği, fakat kullanımlarının doğal bir hız ve işlerlik kazanmış olması gerektiğini ifade etmiştir" (Sümer, 2015: 52).

Özetle, Cesur (2008) ÖS insan yaşamında çok boyutlu olduğunu ifade eder. Tatar (2007) ÖS'ni bilmenin öğrenenlerin yaşamına olumlu etkileri olduğunu belirtir. Işık'a (2013) göre yabancı dil öğrenmek doğru yöntemle kolay bir süreçtir. Bimmel ve Rampillon (2000) her öğrenme stratejisinin her birey için uygun olmadığını belirtir. Gencel'e (2007) göre bireysel farklılıklar öğrenme ortamında zenginliktir. Sümer (2015) ÖS'nin bilgiyi alıp, işleme sürecinde kişisel bir tercih olduğu görüşündedir.

Bu bulgulara dayalı olarak, ÖS'nin bireylere göre farklılık gösterdiği, ÖS belirli olan bireylerde daha verimli yabancı dil öğrenme ortamlarının sağlanabileceği görüşüne varılabilir. ÖS'nin bilinmesi uygun öğrenme ortamının oluşturulması için gerekliliktir.

2.11.1. Öğrenme Stillerinin Tanımı

Araştırmanın bu bölümünde ÖS kavramının tanımlarına yer verilmiştir.

"Nitelikli eğitimin önemli yollarından biri bireysel farklılıklara uygun öğrenme ortamı oluşturmaktır. Öğrencilerin genel özelliklerindeki farklılıklar, onların öğrenme süreçlerine yansımaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ve buna bağlı olarak öğrenme stillerinin incelenmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu stillere uygun eğitimin sunulması, kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir" (Gencel, 2007: 121).

"Bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl öğrendikleri ve bunlara etki eden etmenlerin ne olduğunun bilinmesinin, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecini kolaylaştırması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgili boyutta öğrenme stili, nasıl düşünmesi gerektiği konusunda ise eleştirel düşünme kavramı, bu soruların en azından bir kısmının açıklanmasına yardımcı olabilir. 'Öğrenme stili', bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Eğitim sürecinde bireylerin kazanmaları beklenen ve öğrenme

stilleri kadar önemli olan bir başka kavram, en genel biçimiyle, üst düzeyde bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreç olarak tanımlanan ‘eleştirel düşünme’dir. Bu sürecin, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamları için önemli ve gerekli olduğu kabul edilmektedir” (Güven ve Kürüm, 2006: 76).

Tatar (2007) eğitim ortamlarının öğrencilerin ÖS’ne uygun olarak düzenlenmesinin birçok yararı olduğuna değinmiştir. Bunlar genel olarak şöyle sıralanabilir:

a. Öğrencinin ve sistemin başarısı artar.
b. Öğrenci başarısızlığından kaynaklanan maddi kayıplar azalır.
c. Öğrencilerin kendine güveni artar.
d. Eğitimde esneklik artar.
e. Eğitimin öğrenci düzeyine uygunluğu sağlanır.

“Keefe, öğrenme stili kavramını ‘bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduklarının ve bu çevreye nasıl tepkide verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü’ biçiminde tanımlamaktadır. Gregorc ise ‘bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışlar’ı ÖS ile ilişkilendirmektedir. James ve Galbrait, ÖS duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu boyutlar, görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama ve kisiler arası iletişim kurma biçiminde sıralanmıştır” (Gencel, 2007: 121).

“Asch ve Witkin, alan bağımlı öğrenme stiline sahip olan bireylerde bireyin algılama ve performansı üzerinde dış çevre belirleyici iken, alan bağımsız öğrenme stiline sahip olan bireylerde çevredeki uyarıcılardan bağımsız bir algılama ve performans söz konusu olduğunu ifade etmiştir.” (Şimşek, 2004: 109)

“Jung’un tipolojisine göre insanlar karar verme süreçlerindeki eğilimlerine göre ikiye ayrılırlar; düşünürler ve hissedenler. Düşünürler objektif, mantık ve

analize dayanan kararlar verme eğilimi gösterirler. Şüphecidirler, kurallara dayalı karar verirler. Hissedenler ise değerlere ve diğerlerinin üzerindeki etkiye bağlı olarak öznel kararlar verme eğilimindedirler. Takdir edicidirler, kişisel ve insani koşulları göz önünde bulundururlar" (Veznedaroğulları ve Özgür, 2005: 6).

"Grasha ve Reichmann tarafından hazırlanan sınıflandırma üç gruptan oluşur. Bunlardan birincisi 'katılımcı – kaçınan' öğrenme stilindeki öğrenenleri kapsar. Bu kişilerin sınıf içerisindeki kisisel istekleri, tutumları, davranışları belirlenmiştir. Katılımcı kişiler derslerin içeriklerini öğrenmek isterler, her zaman öğrenmeye açıktırlar. Kaçınan öğrenciler ise, öğrenmeyi sevmedikleri gibi, derse karşı kapalı bir tutum sergilerler. İkinci grupta ise 'işbirlikli – yarışmacı' öğrenenler yer alır. Bu kişiler işbirligini ve grup çalışmasını tercih ederken, yarışmacı öğrenenler yarışmayı ve kazanmayı gerektiren oyunları tercih ederler. Üçüncü grupta yer alan kişiler ise, 'bağımsız – bağımlı' öğrenme stiline sahip olan öğrencilerdir, ögrenme çevresi ve bunun kontrol altına alınması ya da öğrenenin özgür hareket etmesi ile ilgili stillerdir" (Cesur, 2008: 28).

"Öğrenme stili bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde, öğrenme sürecinde bu stili devreye sokacaktır. Böylece, hem daha kolay, hem daha çabuk öğrenecek ve büyük bir olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı olacaktır. Yapılan araştırmalar, bireylerin baskın olan bir öğrenme stilinin yanında bir başka öğrenme stilinin de olduğunu göstermektedir. Yani, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stili olabilir. Bireyin birden çok öğrenme stili olduğunda, bunu kullanma dereceleri değişebilir" (Güven ve Kürüm, 2006: 77).

"Öğrencilerin öğrenme stillerinin ne olduğunu bilmesi ve öğretim etkinliklerini planlamada, eğitim ortamlarını düzenlemede, eğitim ortamında kullanılacak materyali seçmede, etkinliklere rehberlik yapmada öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir" (Cesur, 2008: 40).

Gencel (2007) bireysel farklılıklara uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasının öğrenme başarısını arttıracağını vurgulamıştır ve Keefe, Gregorch, James ve Galbrait'in ÖS kavramını nasıl tanımladıklarını belirtmiştir. Güven ve Kürüm (2006) bireylerin nasıl öğrendikleri ile ilgili boyuta bağlı olarak ÖS'nin önemini vurgulamıştır. Tatar (2007) ÖS'ne uygun eğitim ortamlarının nasıl etkilendiğinden bahsetmiştir. Cesur (2008) ÖS'nin bilinmesinin, eğitim ortamlarını düzenleme ve planlamada faydalı olduğuna değinmiştir. Bu görüşlere bağlı olarak ÖS sınıflandırılır.

2.11.2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Araştırmanın bu kısmında ÖS'nin bireysel farklılıklara göre sınıflandırılmasına yer verilmektedir.

Güven'e (2004) göre bireysel farklılıklar insanın tüm yaşamını etkisine aldığı gibi öğrenme ile ilgili süreçleri de etkiler. Herkes kendi özelliklerine göre bir şekilde öğrenmektedir. Çelik (2010) öğrenmek için birçok yol olduğunu ve bireyin duyduğu, düşündüğü, hissettiği müddetçe her şeyi öğrenebileceğini, ancak herkesin aynı şekilde öğrenemeyeceğini vurgulamıştır. Bireyin geçmiş yaşantısının, gelecek algısının öğrenme sürecini etkilemekte olduğunu ve bunun doğal sonucu olarak yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmakta olduğunu ifade etmiştir.

"Öğrenme Stiline Dayalı Eğitim-Öğretim, 'Eğer bireye kendi öğrenme özelliğine uygun eğitim öğretim ortamı hazırlanırsa, tüm bireyler öğrenmek istediği her şeyi öğrenebilir' düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği, kendi gizli ve özel yeteneklerini nasıl ortaya koyabileceği düşüncesi gelişmeye başlamıştır" (Ekici, 2003: 256; aktaran Adatepe, 2014). "Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu fertleri yetiştirebilmenin bir yolu da öğrenme- öğretme ortamlarını ve süreçlerini planlama ve tasarlamada bireysel farklılıkların önemsenmesidir" (Karadeniz, 2008: 175; aktaran Özhan, 2012).

2.11.2.1. Görsel Öğrenme Stili

Çalışmanın bu başlığı altında görsel öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliklerine yer verilmektedir.

"Görsel öğrenmeye sahip bireyler, karışıklık ve dağınıklıktan hiç hoşlanmazlar ve dağınık masada çalışmaktan rahatsız olurlar. Özel hayatlarında genellikle titiz ve düzenli kişiler olup görselliğe önem verirler. Öğrenme ortamlarını kendilerine göre düzenler, kalemtıraş, defter kitabını hazırladıktan sonra çalışmaya başlarlar. Çantaları, dolapları her zaman düzenli olup yazmayı sevmeseler bile defterlerini düzenli ve itinalı tutarlar. Bu özelliklerinden dolayı çevreleri tarafından çok sevilir, büyükleri ve öğretmenleri tarafından el üstünde tutulabilirler. Düz anlatım dediğimiz klasik öğretim yönteminden yeterince yararlanabilmeleri için dersin mutlaka görsel ürünler ile desteklenmesi gerekir. Renkli kalemler, Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlarlar." (Boydak, 2008 & Günaydın, 2011 & Kayacık, 2013; aktaran Uğur, 2014: 30).

"Fotoğraf ve çizimleri basılı içerikle tercih ederler. Sessiz ortamlarda çalışmalıdırlar. Sınıfta otururken cam kenarı veya kapıya yakın oturmamalı, önlere oturmalıdırlar. Öğrenmedeki güçlü yönleri; insanları, nesneleri ve resimleri gözlemleyerek öğrenirler. Çalışma alanlarını düzenlemekten hoşlanırlar. Gördüklerini hatırlarlar. Yazılı veya çizili açıklamaları takip ederler. Görsel sanatlar aktivitesi yapmaktan hoşlanırlar" (Carbo, 2008; aktaran Özdemir, 2013: 49).

Boydak (2008), Günaydın (2011) ve Kayacık (2013) görsel öğrenme stiline sahip bireylerin düzenli çalışma ortamına ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Carbo (2008) ise sınıfta en önde oturmayı tercih ettiklerini, nesneleri incelemekten hoşlandıklarını belirtmiştir. Bu görüşlere göre görsel öğrenme stiline sahip bireyler öğrenme ortamında görsel öğelerin yer almasını ve çevrelerinin düzenli olmasına eğilim gösterebilirler.

2.11.2.2. İşitsel Öğrenme Stili

Araştırmanın bu bölümünde işitsel öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliklerine yer verilmektedir.

"İşitsel öğrenmeye sahip bireyler, kişilerle sürekli iletişim halinde, güzel ve ahenkli konuşan, sohbet etmeyi ve birlikte çalışmayı seven, ses ve müziğe karşı duyarlı olup küçük yaşlardan itibaren kendi kendilerine konuşmayı seven kişilerdir. Yabancı dil alanında (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar" (Boydak, 2008; aktaran Uğur, 2014: 31).

"İşitsel okuma stiline sahip öğrencilere yönelik olarak uygulanacak aktiviteler; sözel raporlar veya sunumlar, görüşmeler yapabilirler, grup aktiviteleri için panel tartışmaları, ses kayıtları, şarkılar, müzikal performanslar, TV programları, sözel oyunlar, müziğin kullanıldığı drama sunumları, büyük ve küçük grup tartışmalarına katılmaktan hoşlanırlar" (Carbo, 2008: 1996a; aktaran Özdemir, 2013: 49).

"Duyduklarını daha kolay öğrenirler ve hatırlarlar. Konuşmaya erken yaşta başlarlar. Konuşma ve dinleme becerileri oldukça gelişmiştir. Ahenkli ve güzel konuşmalarıyla dikkat çekerler. Kelime dağarcıkları geniştir. Yabancı dil öğreniminde başarılıdırlar. Gözle okuma sırasında hiçbir şey anlamayabilirler. Bilgi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Bu nedenle en azından kendi kulağının duyabileceği bir sesle okumasına izin verilmelidir. Tek başına ders çalışmak yerine birileriyle çalışmayı tercih ederler. Grup çalışmalarında okuma ve dinleme imkânları oldukları için iyi öğrenirler. Çalışırken bulundukları ortamdaki gürültüden rahatsız olabilirler fakat kendileri yüksek sesle çalışırlar. Çalışırken not alma alışkanlıkları yoktur. Noktalama işaretleri ve imla hataları yapmaya yatkındırlar" (Boydak, 2008 & Günaydın, 2011 & Ersoy, 2003; aktaran Kayacık, 2013: 21).

Boydak (2008) işitsel öğrenme odaklı bireylerin iletişim kurmada başarılı olduklarını, müziğe karşı duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Carbo (2008) ise bu

öğrenme stiline sahip bireylerin sözel aktivitelerde başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Boydak (2008), Günaydın (2011) ve Ersoy'a (2003) göre işitsel öğrenenlerin yabancı dil öğrenmede aktif olup, dinlediklerini okuduklarına göre daha hızlı algılamaktadırlar. Bu görüşlere göre işitsel öğrenme stiline sahip bireylerin dil becerileri yüksektir. Bu bireyler dinleyerek, iletişim kurarak, grup çalışmaları yaparak öğrenebilir, yaptıklarını sunmaktan hoşlanırlar. Buna bağlı olarak duyduklarını öğrenmede başarılı oldukları söylenebilir.

2.11.2.3. Kinestetik/Dokunsal Öğrenme Stili

Tezin bu bölümünde kinestetik/dokunsal öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliklerine yer verilmektedir.

"Dokunsal öğrenmeye sahip bireyler, oldukça hareketli olup yaparak, yaşayarak öğrenirler. Sınıfta; tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek gibi öğretmenin vermiş olduğu görevleri yapmaya isteklidirler. Uzun süre oturmayı gerektiren durumlarda oldukça zorlanırlar. Klasik eğitim öğretim yöntemlerinde eğer uygun şekilde yönlendirilmezse problem çıkarabilirler. Bu nedenle okul ortamında yaramaz ve tembel öğrenci olarak tanınabilir ya da zeki olmadıkları ileri sürülebilir. Dersin klasik yöntemlerle sunulması veya harita, fotoğraf şema gibi araçlar ne kadar renkli ve canlı olursa olsun görsel malzemelerle ile zenginleştirilen öğretim teknikleri kinestetik/dokunsal öğrenciye öğrenme sürecinde hedeflenen katkı sağlamaz. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanacakları, yaparak-yaşayarak, öğrenme faaliyetlerinin birebir içinde bulunduğu öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir" (Boydak, 2008 ve Günaydın, 2011 ve Erol, 2013 ve Kayacık, 2013; aktaran Uğur, 2014: 31).

"Dokunsal öğrenen öğrenciler, çizim yaparlar, eğitimsel oyunlar oynarlar, modeller yaparlar ve bir şey yapmaları için yönergeleri takip etme fırsatı verilen bilgiler olduğunda bunlardan yararlanırlar. Eğitimsel araçları kullanmaktan veya aktif olarak katıldıkları derslerden hoşlanırlar. Öğretim sırasında yoğun şekilde not

alırlar ancak bunları sıklıkla kullanmazlar" (Carbo, 2008; aktaran Özdemir, 2013: 50).

"Çalışırken ellerinde kitap ile ileri geri yürürler ve yüksek sesle okurlar. Kendi istedikleri yerde ve şekilde çalışırlar. Yatarak ve uzanarak çalışmayı tercih edebilirler. Biraz hareket eder, biraz çalışırlar. Evde eşyalar yardımı ile nesnelere dokunarak çalışmak hoşlarına gider" (Vural, 2005; aktaran Kayacık, 2013: 22).

Boydak (2008), Günaydın (2011), Erol(2013), Kayacık(2013) dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme ortamında hareketli olduğundan bahsetmiştir. Carbo (2008) bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin derste çok fazla not aldıklarını ama kullanmadıklarını belirtmiştir. Vural (2005) ise dokunsal öğrenme stiline sahip bireylerin nesnelere dokunmaktan hoşlandıklarını ifade etmiştir. Bu görüşlere yönelik dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler sınıfta bedensel olarak hareket etmeyi tercih edebilir, yaparak ve yaşayarak öğrenebilirler. Kolb, bireylerin bu farklı ÖS'ne bağlı olarak yaşantısal öğrenme kuramına dayalı dört farklı öğrenme stilini tanımlanmıştır. Bunlar 'hissederek, izleyerek, düşünerek, yaparak' öğrenmedir.

2.11.2.4. Kolb Öğrenme Stilleri

Çalışmanın bu kısmında Kolb ÖS'ne dayalı dört farklı ÖS'ne yönelik özellikler ele alınmaktadır.

"Kolb yaşantısal öğrenme kuramına dayalı 4 öğrenme stili bir döngü şeklindedir. Bu öğrenme stilIeri içinde de 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Her bir öğrenme biçimini belirleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, Somut yaşantı için 'hissederek', yansıtıcı gözlem için 'izleyerek', soyut kavramsallaştırma için 'düşünerek', aktif yaşantı için 'yaparak' öğrenmedir. Ancak, bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir biçim bulunmaktadır. Her bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçimin bileşenidir" (Akkoyunlu, 1995: 107).

Gencel (2007) Kolb kuramına göre, insanların hayatları boyunca dört temel alanda geliştiğini ifade etmiştir;

1. Duygusal (duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi)
2. Simgesel (bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi)
3. Davranışsal (hareket etme ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi)
4. Algısal (gözlem yeteneklerinin gelişmesi).

"Kolb'un öğrenme modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ve öğrenme stili envanteri ile bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığı belirlenir. Bu döngü içerisinde 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization) ve Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience)'dır. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, Somut Yaşantı için 'Hissederek', Yansıtıcı Gözlem için 'izleyerek' Soyut Kavramsallaştırma için 'Düşünerek', Aktif Yaşantı için "Yaparak" öğrenmedir. Ancak bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir biçim bulunmamaktadır. Her bir bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçimin bileşenidir" (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37-38).

Kolb (1984) Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi 'Hissederek': Yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ile hissetmek önemlidir, düşünmek ise çok önemli değildir. Sorunların çözümünde düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip olan bireyler, öteki bireylerle bir arada bulunmaktan mutluluk duyarlar. Her türlü görüş ve düşüncelere açıktırlar.

Kolb (1984) Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi 'Gözleyerek': Yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireyler; genellikle düşünce ve olayları duyguları, sezgileri aracılığı ile anlama, kendi duygu ve düşüncelerine güvenme, sabırlı ve tarafsız olma, dikkatli düşünerek karar verme, tatbiki uygulamalar yerine

olayın özünü kavrama, doğrunun ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorularına cevap aramaya çalışma gibi davranışlarda başarı gösterirler.

Kolb (1984) Soyut Kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi 'Düşünerek': Deneyimsel öğrenme döngüsünün üçüncü aşamasıdır. Mantık ve düşünceler duygulardan daha önemlidir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra, harekete geçmeyi düşünürler, böylece düşünerek öğrenme gerçekleşir. Böylece kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşımı kullanma daha fazla önem kazanmaktadır

Kolb (1984) Aktif Yaşantı Öğrenme Biçimi 'Yaparak': Deneyimsel öğrenme döngüsünün son aşamasıdır. Aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan bireyler başladıkları bir işi tamamlamak ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılıdırlar. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler ve yapılan işlerin sonucu da önemlidir" (bkz. Kayacık, 2013: 30).

"Kolb Öğrenme Stili Modelinin Güçlü Yanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Uygulamaya dönük tespitler sağlar.
- Kişisel ve takım çalışmalarında kullanılabilir.
- Tek bir derse ve sınıf düzeyine uygulanabileceği gibi tüm seviyelerdeki programlarda da kullanılabilir.
- Tüm disiplin alanlarında uygulanabilir.
- Farklı sınıf ortamları geliştirmede yardımcı olur.
- Etkili öğrenme için farklı öğrenme stillerinin birleştirildiği yollardan haberdar olunmasını sağlar.
- Öğrencilerden geri bildirim almada, cesaretlendirmenin önemini açıkça ortaya koyar ve onlara geri bildirim sağlayarak öğrenmelerini güçlendirir.
- Bir derste kullanılan öğretim yöntemlerinin sıralanmasını sağlar, öğretmenlere hali hazırda neler yapıldığına dair teorik bir açıklama sağlar ve sonra

bu tecrübelerin nasıl geliştirileceğini gösterir" (Kılıç, 2002; aktaran Kayacık, 2013: 38).

Kolb (1984) öğrenme kuramına göre insanların duygusal, davranışsal, simgesel, algısal ÖS'ne sahip olduklarını belirtmiştir. Kayacık (2013) ise Kolb'un ÖS'nin güçlü yanları olduğunu, öğretmenlerin ders ortamını belirlemesinde etkili kıldığı üzerinde durmuştur. Bu görüşlere göre, ÖS'nin öğrenenin bireysel özelliklerine göre değişiklik gösterdiği, ÖS'ni belirlemenin öğrenme ortamını olumlu yönde geliştirebileceği söylenebilir.

2.11.2.5. Gregorch Öğrenme Stili Modeli

Araştırmanın bu bölümünde Gregorch öğrenme stili modeline yer verilmektedir.

"Gregorc öğrenme stilinin, algısal tercihler ve sıralama tercihi olmak üzere iki boyutu vardır. Gregorc'a göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve ardışık (doğrusal) ya da (doğrusal olmayan) random yani dağınık bir biçimde örgütleme yeteneği vardır. Algılama somut ve soyut olarak iki şekilde gerçekleşir. Somut algılamada beş duyu organıyla algılanması esastır. Bu özellikteki kişiler sol beyinli kişiler olarak isimlendirilir. Soyut algılamada ise sezgiye, zekâya dayalı algılama söz konusudur. Bu özellikteki bireyler sağ beyinli kişiler olarak isimlendirilir. Bu modelin diğer bir boyutu da beynin sağ ve sol yarı kürelerinin çalışma özellikleri ile ilgilidir. Ardışıklık beynin sol yarı küresine, random ise beynin sağ yarı küresine atfedilir. Beynin iki yarı küresinin bilgileri alma ve düzenleme şekilleri birbirinden farklıdır" (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; aktaran Koç, 2010: 19).

Koç, Gregroch'un öğrenme stili modellerine göre, insanların farklı zihinlere sahip olduğundan dolayı, sağ veya sol beyinlerini kullanarak farklı örgütleme ve çalışma biçimleri olduğunu ifade etmiştir.

2.11.2.6. Felder ve Silverman'ın Öğrenme Modelleri

Araştırmanın bu bölümünde Felder ve Silverman'ın öğrenme modellerine yer verilmektedir.

"Felder ve Silverman öğrenme stillerinin işitsel ve görsel, sezgisel, tümevarım ve tümdengelim, aktif ve yansıtıcı, ardışık ve bütünsel olarak ayrıldıklarını ifade etmiştir. Görsel öğrenen bireyler gördüklerini unutmaz, işitsel öğrenenler duydukları aracılığıyla öğrenir. Sezgisel öğrenenler deneyerek öğrenirler. Kurallar ve ilkeler onlar için önemlidir. Tümevarım ile öğrenenler örneklerden ve ayrıntılardan kurallara yönelerek öğrenir, tümdengelim ile öğrenenler ise kurallardan yola çıkarak örnekleri inceyerek öğrenirler. Aktif öğrenen bireyler yaparak yaşayarak öğrenirler, grup çalışmalarında yetkindirler. Yansıtıcı öğrenenler kendilerine verilen konularda düşünerek öğrenir. Ardışık öğrenenler sorunları aşama aşama çözerek öğrenir. Bütünsel öğrenenler ise sorunları bütün olarak ele alır ve çözüm üreterek öğrenirler" (Bengiç, 2008: 36-37).

Bengiç, Felder ve Silvermann'ın öğrenme modellerine göre, insanların yaparak yaşayarak, düşünerek, aşama aşama çözerek, bütünü gözlemleyerek, deneyerek, örneklerden kurallara yönelerek, kurallardan örnekleri bularak öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu görüşe göre bireylerin farklı ÖS'ne sahip olabileceği kanısına varılabilir.

2.11.2.7. Grasha- Reichmann Öğrenme Stili Modeli

Araştırmanın bu bölümünde Grasha – Reichmann'ın öğrenme stili modellerine yer verilmektedir.

"Grasha – Reichmann'ın öğrenme stili modelleri bağımlı-bağımsız, katılımcı-pasif, işbirlikli - rekabetçi olarak ayrılmaktadır. Bağımsız öğrenme stiline sahip bireyler kendilerine güvenir ve kendi kendilerine problem çözebilirler. Bağımlı öğrenme stiline sahip olan bireyler ise kendilerine verilen bilgiler doğrultusunda

öğrenmeyi yeterli bulur ve yol gösterici bir kişiye ihtiyaç duyarlar. Katılımcı bireyler yapılan çalışmalarda aktif rol oynamaktan hoşlanırlar. Pasif öğrenenler ise çalışmalarda katılımcı olmayı istemezler. İşbirlikli kişiler grup çalışmalarından başarılı olabilirler. Rekabetçi bireyler ise grup çalışmalarında en iyi olma düşüncesi ile çalışırlar" (Kural, 2009: 29-30).

Kural, Grasha – Reichmann'ın ÖS modeline göre, bireylerin yapılan çalışmalarda aktif veya pasif olarak, desteğe ihtiyaç duyarak veya duymayarak problem çözebileceklerini ifade etmiştir. Bu görüşlere göre, bireylerin ÖS'ne ve problem çözme becerilerine göre farklı yöntemleri olduğu düşüncesine varılabilir.

Bu çalışma da Kolb ÖS envanteri ölçüt olarak kullanılmıştır, çünkü Kolb öğrenme modeli tanımlamalarla kısıtlı kalmayıp, hissetme, izleme, düşünme, uygulama gibi dört farklı öğrenme döngüsüne hitap ederek, bireylere envater yoluyla hangi döngüde olduklarını sunmaktadır. Kolb ÖS envanterinin kullanılmasının en güçlü gerekçelerinden biri alan yazında geniş bir tarama yapılması, çok fazla araştırmacının Kolb envanterini tercih etmiş olması, geçerlik ve güvenirlik düzeyinin yüksek olmasıdır. Kolb envanterinin en güçlü yanlarından biri araştırma yapılan alanda bireysel veya topluluğa uygulanabilir olmasıdır. Tüm disiplinlere, seviyelere ve derslere, farklı ÖS bir araya getirilip uygulanabilir. Uygulama sonrası geribildirim vererek, öğrenme ortamına yenilikçi fikirler sunup, ortamı geliştirip, değiştirebilen yönünün olması en avantajlı yönlerinden biridir. Hem öğrenme ortamı, hem de öğrenenler ve öğreticiler olumlu yönde değişim gösterebilmektedir. Turan (2009) "10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleriyle Uygunluğunun İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, Kolb envanterini kullanarak, öğretmenlerin derste öğrencilerin ÖS'ni dikkate almadığını gözlemlemiş, öğrenme stili öğretim yöntemleri uygunluğu ile gerçekleşen bir öğretim ortamının öğretim süreci ve öğrenci başarısında daha etkili olabileceği sonucuna varmıştır. Bu durum Kolb envanterinin öğrenme ortamını değiştirip, geliştirmeye yönelik olumlu geri dönütler sunduğunu göstermektedir. Kayacık (2013) "Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir

Çalışma" adlı yüksek lisans tezinde Kolb ÖS envanterini, Ankara'nın altı farklı ilçesindeki 11 farklı okulda okuyan 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını belirlemek için kullanmıştır. Öğrencilerin ödev yapma stillerinin, motivasyonlarının öğrenim gördükleri okul, sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Kolb envanterinin bu çalışmada farklı yaş, okul ve cinsiyet gruplarındaki öğrenenlere uygulanabilirliği görülmektedir. Çünkü Kolb envanteri bireylere uygulanabildiği gibi topluluklara da uygulanabilmekte ve neticeleri değerlendirilerek geliştirilebilen bir öğretim ortamı elde etme fırsatını sunabilmektedir. Köroğlu (2015) "Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlikleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde Kolb ÖS envanteri kullanılmış ve özel alan yeterlikleri algılarında cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen bölüm, öğrenim şekli, genel not ortalaması ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadaki rolüyle Kolb envanterinin, farklı cinsiyet, öğreten ve öğrenim veren bireylere hitap ettiği söylenebilir. Envanter sonucuna göre öğrenme ortamında anlamlı değişikliklerin sebebi belirlenerek, öğrenme ortamını geliştirmek adına ne tür yenilikçi fikirler sunulacağı düşünülebilir. Güven (2004) "Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinde Kolb envanteri kullanarak, çalışma yaptığı ortaöğretim öğrencileri grubunun özümleyici, ayırt edici, dönüştürücü ÖS'ne sahip oldukları neticesine varmıştır. ÖS ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kolb envanteri bu araştırmada öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini tanımaları, öğrenme ortamında kullanılan stratejilerin bilinmesi, uygun stratejilerin seçilmesi ve kullanılması konusunda yol gösterici olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye yönelik hangi özellikleri olduğunu keşfetmeleri ve farkında olmaları konusunda anlamlı sonuçlar sunmuştur. Araştırmanın konusu bağlamında birbirine yakın iki öğe olan ÖS ve öğrenme stratejilerinin birbirlerini tamamladığı gerçeğini ortaya koyulmuştur. Son yıllarda öğrenme stratejileri ve ÖS kavramları ayrı ayrı çalışmalarda yürütülmektedir. Ancak, Kolb envanterinin de desteği ile bu iki kavramı bir arada içeren bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma ile, Kolb envanterinin yenilikçi yönüne destek olunmuştur. Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, Kolb ÖS envanteri kendi ilkelerine dayalı sonuçlar vermektedir.

Envanterin anlamlı ve tutarlı yapısı, bu çalışmada kullanılmasının en önemli nedenlerinden biridir.

2.12. Farklı Öğrenme Stillerine Yönelik Ara Değerlendirme

Araştırmanın alan yazın bölümünde çeşitli ÖS olabileceği görüşlerine yer verilmiştir. Bu ÖS'nin genel özelliklerine bakıldığında birbirinden farklı ÖS olduğu söylenebilir.

Görsel ÖS'ne sahip bireyler düzenli, titiz ve gözlemleyerek öğrenirlerken, işitsel ÖS'ne sahip bireyler duyduklarını daha çabuk hatırlayarak, konuşma becerilerini kullanabilecekleri aktivitelerin içerisinde daha fazla yer almayı severler. Çalışma ortamları sesli olabilir. Kinestetik/ Dokunsal ÖS'ne sahip bireyler klasik öğrenme ortamlarında bulunmak istemezler, öğrenme ortamları hareketlidir ve yaparak ve yaşayarak öğrenmekten hoşlanırlar. Kolb ÖS'ne göre bireyler dört temel alanda gelişir ve öğrenir. Ancak bireyin ÖS bu dört temel biçimin bileşeni olarak kabul edilmektedir. İlk öğrenme biçimi somut yaşantı öğrenmedir. Buna hissederek öğrenme de denmektedir. Bu bireyler sezgilerine ve hislerine güvenirler. Öğrenme ortamındaki görüş ve düşünceler onlar için önemlidir. İkinci öğrenme biçimi yansıtıcı gözlem öğrenme biçimidir. Gözleyerek öğrenme olarak ta söylenmektedir. Mantıksal analizler, düşünceler ve bilimsek yaklaşım önemlidir. Dördüncü öğrenme biçimi ise, aktif yaşantı öğrenmedir. Buna yaparak öğrenme de denir. Bu bireyler öğrenme ortamının içerisinde aktif olmayı, risk almayı ve uygulamayı tercih ederler.

Gregorch ÖS modeline göre ise öğrenme beyni somut veya somut olarak örgütleme ile ilgilidir. Öğrenenler sağ ve sol beyinli kişiler olarak ayrılır. Sağ beyinli kişiler sezgilere ve duygulara önem verirken, sol beyinli kişiler mantıksal analizler yapabilen özelliklere sahiptir.

Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre görsel öğrenen bireyler gördüklerini hafızalarında tutar ve saklar, işitsel öğrenenler duyduklarıyla öğrenirler.

Sezgisel öğrenenler hislerine önem vererek öğrenirler. Tümevarım ile öğrenenler örneklerden ve ayrıntılardan kurallara yönelerek öğrenirler, tümdengelim ile öğrenenler ise kurallardan yola çıkarak örnekleri inceyerek öğrenirler. Aktif öğrenenler yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Yansıtıcı öğrenenler söz konusu konular üzerinde düşünüp, fikir üreterek öğrenirler. Ardışık öğrenenler sorunları kademe kademe çözerek öğrenirler. Bütünsel öğrenenler ise sorunları bütün olarak ele alır ve çözüm üreterek öğrenirler. Grasha – Reichmann'ın ÖS modeline göre, bağımsız öğrenme stiline sahip bireyler kendilerine güvenmekte ve problem çözebilmektedirler. Bağımlı öğrenme stiline sahip olan bireyler kendilerine verilen bilgiler doğrultusunda öğrenmeyi yeterli bulur ve her zaman yol gösterici kişilere ihtiyaç duyarlar. Katılımcı bireyler yapılan çalışmalarda aktif olmayı isterler. Pasif öğrenenler ise çalışmalarda katılımcı değillerdir. İşbirlikli kişiler grup çalışmalarında başarılıdırlar. Rekabetçi bireyler ise grup çalışmalarında en iyi olma düşüncesi ile çalışırlar.

Tüm ÖS bireylerin birbirinden farklı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir. Buna bağlı olarak, ÖS'nin belirlenmesi öğrenme ortamını ve çalışmalarını daha verimli hale getirebilir. Bu nedenle eğitimcilerin öğrenme de bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurması önemli olabilir. L1 edinimi doğuştan kazanılmaktadır, ancak kendisinden sonraki öğrenilen dillere kolaylıklar sağlayabilir. Yine L2 öğreniminden sonra L3 öğrenimi öğrenenlere ve öğretenlere diller arası transferler aracılığıyla bazı kolaylıklar sağlayabilir. Bunu yapabilmek için bireyler, kendilerinde var olan yabancı dil deneyiminden etkili ve sistematik bir şekilde yararlanabilirler. L3 dersinde L2 veya L1 deneyim ve benzerliklerinden faydalanılması öğrencilerin motivasyonunu arttırıp ve dil öğrenme korkularını ve önyargılarını azaltabilir. Sahip olunan deneyimler öğrencilerin ÖS'nin farkında olmalarını sağlayabilir. Doğru ÖS yoluyla diller birbiri için geçiş aracı olabilir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde ilk olarak evren ve örneklem açıklanmıştır. Ardından araştırma sorusu ve alt sorulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırma ortamı ve katılımcılar tanıtılmıştır ve sırasıyla araştırmacı ve araştırmacının rolü, verilerin toplanması, araştırmanın modeli ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye'de özel okulda dört, beş, altıncı sınıflarında okuyan ve L1 (Türkçe) edinen, L2 (İngilizce) öğrenen, L3 (Almanca) öğrenen öğrencilerdir.

Araştırmanın örneklemi, Özel Edirne Beykent Kolejinde dört, beş, altıncı sınıflarında L1 (Türkçe) edinen, L2 (İngilizce) öğrenen, L3 (Almanca) öğrenen öğrenciden (n= 111) oluşmaktadır.

Amaçlı örnekleme nitel araştırmaya özgü bir yöntemdir. Araştırma için amaca uygun bir ortam ve katılımcılar belirlerken kimin ya da neyin örnekleneceği ve bunların sayısı ile ilgili kararların verilmesi gerekmektedir. Katılımcıların seçiminde esas alınmış olan kriterler aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenler: Türkçe, Almanca ve İngilizce bölümlerinde görev yapan 3 öğretmen ile bireysel görüşme yapılmıştır. Yüksek lisans eğitimi almakta olan tüm öğretmenler gönüllük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmışlardır.

Öğrenciler: 6. sınıfta okuyan 8 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin katılımcı olmaları daha fazla tecrübeleri olmaları açısından önemlidir. Ayrıca yaş grubu olarak daha büyük oldukları için, ÖS'nin biraz daha farkında olup, L1, L2 ve L3 arası karşılaştırma yapabiliyor olmaları açısından araştırmacıya daha iyi katkı sağlamışlardır. En az 3 yıl bu okulda öğrenci olması şartını yerine getiren 6. sınıf öğrencileri seçilmiştir. 6. sınıfta okuyan 8 öğrenci ile ilk olarak bireysel

görüşme yapılmış, daha sonra alınan bilgileri doğrulamak amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

3.2 Araştırma Sorusu

Bu araştırmanın sorusu şu şekilde ifade edildi: "ÖS kavramı L3 eğitiminde nasıl ele alınmaktadır?" Bu probleme ilişkin olarak aşağıdaki alt soruların cevapları aranarak araştırmaya yön verildi.

3.2.1.Alt sorular:

1.Okuldaki L3 eğitiminin genel amacı nedir?

2. L3 eğitimi konusunda okulda yapılan etkinlikler, uygulamalar ve içerikleri nelerdir?

3. L3 eğitimi uygulamaları ne kadar zaman almaktadır?

4. ÖS konusunda nasıl bir yol izlenmektedir?

3.3. Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2015 yılından beri Trakya Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisidir. 2015-2017 yılları arasında araştırma yaptığı özel okulda 4., 5. ve 6. sınıfların Almanca öğretmeni olarak görev almıştır. Araştırmacı, verileri katılımcı ve gözlemci olarak toplamıştır. Araştırmacı bilimsel bilgiye ulaşabilmek için olabildiğince nesnel bir tutum sergilemiştir.

3.4. Araştırma Yapılan Okulun Konumu

Araştırma yapılan Özel Edirne Beykent Koleji'nde 2006 yılından beri Uluslararası Bakalorya (IB) Programı uygulanmaktadır. Türkiye´de Bakalorya programı MEB gerekliliklerine uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Özel Edirne Beykent Koleji, öğrencilerin Bakalorya programının içeriği ve önemi konusunda gerekli bilgiyi kazanmalarını; Zamanlarını en verimli biçimde kullanarak kendilerine en uygun çalışma yöntem ve tekniklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı; Araştırma

yapma becerilerini geliştirmeyi; Yazma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı ve böylece etkili, akıcı bir dille yazılar yazabilir, sözlü yorumlar sunabilir düzeye gelmelerini; Bağımsız ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi; Bireysel gelişimlerine, okullarına, toplumlarına ve çevreye duydukları sorumluluk bilincini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Açık fikirli, kendi kültürlerini anlayarak bunlara değer veren, başka kişilerin ve toplulukların değerlerini ve geleneklerini de önemsemeyi hedefleyen Özel Edirne Beykent Koleji öğrencileri Türkçe'yi L1, İngilizce'yi L2, Almancayı ise L3 olarak öğrenmektedirler. Disiplinler arası çalışmalarla L1, L2 ve L3 derslerinin içerikleri, IB öğrenen profili kazanımlarına sahip öğrencilerin yetiştirilmesine yöneliktir. Bu doğrultuda araştırmacı, bilgili, düşünen, iletişim kurabilen, ilke sahibi, açık fikirli, duyarlı, risk alan, dengeli, düşünceli öğrenciler yetiştirilmesi planlanmıştır. Her öğretim yılı başında eski ve yeni öğretmenlere IB programı hakkında seminerler verilmekte ve öğretmenlerin akademik gelişimlerine katkıda bulunulmaktadır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada nicel veriler Akkoyunlu ve Aşkar (1993) tarafından çevrilen Kolb ÖS Envanteri ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Kolb ÖS Envanteri 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin L1, L2 ve L3'teki ÖS'ni belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ise öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, L1, L2 ve L3 bilgilerini, L1, L2 ve L3'teki başarı durumlarını, L1, L2 ve L3 ÖS yeterliliklerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu nicel verinin dışında anket sonrasında öğrencilere konuyla ilgili nitel veri toplamak amaçlı iki tane açık uçlu soru sorulmuştur. İkinci yabancı dilde ÖS'nin belirlenmesine yönelik diğer nitel verileri L1, L2 ve L3 derslerinde öğrenmenler ve öğrenciler üzerinde düzenli gözlem stratejileri aracılığıyla toplandı. Ayrıca öğrencilerin kendi oluşturdukları görsel ürünler betimlendi. Öğretmenler ile sadece bireysel görüşmeler, öğrencilerle ise hem bireysel hem de odak grup görüşmeleri yapıldı. Yapılan görüşmeler araştırmacının defterine not edildi ve ses kaydı yapıldı. Bu çalışmalara ek olarak iç geçerliliği sağlamak için sınıf ortamlarında katılımcı bir diğer araştırmacının da gözleme dayalı

veri toplamasına ve bulgunun karşılaştırmasına olanak sağlandı. Yapılan bu dış gözlemler yine araştırmacının defterine not edildi. Araştırmacı tarafından içerik analizi gereği nitel verilerin kavramsallaştırılması için yapılan tüm çalışmalar değerlendirilerek, temalara, alt temalara karar verildi. Nitel veriler nicel verilerin açıklayıcı ve doğrulayıcı etki alanı açısından değerlendirildi.

Akkoyunlu ve Aşkar (1993) tarafından çevrilen ve güvenirlik geçerliliği test edilen Kolb envanterinin L1, L2 ve L3 için kullanımı uzman kişi tarafından SPSS 22.0 paket programı yardımı ile şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 1: *L1, L2 ve L3 İçin Uygulanan Kolb Envanterinin Güvenirlik Katsayıları*

L1	0,932
L2	0,9484
L3	0,952

Kolb Envanterinin güvenirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir. Cronbach's alfa katsayısı ölçeğin güvenirlik düzeyini vermektedir. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmektedir ve katsayının 0,700'den büyük olması ölçeğin güvenirliğini göstermektedir.

Kolb Envanteri ile ilgili işlemin ardından araştırmacı tarafından geliştirilen iki açık uçlu soru sorulmuştur. Bu soruların amacı öğrencilerin yapılan çalışma ile ilgili görüşlerini almaktır. Bu sorular:

1.Soru: Bu anketi doldurmak size neler hissettirdi?

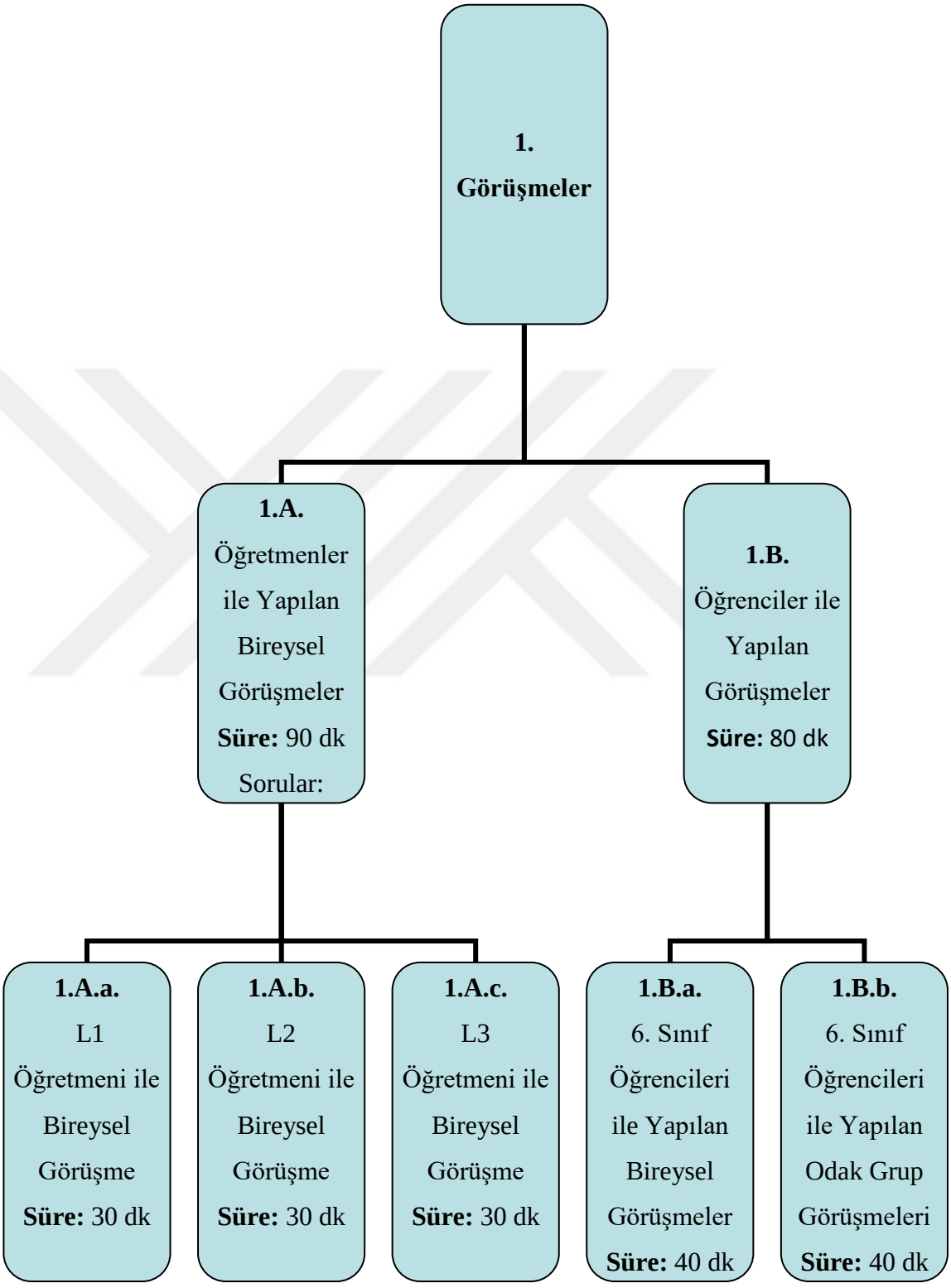
2.Soru: Kişinin öğrenme stili anadili, birinci yabancı dili ve ikinci yabancı diline göre değişkenlik göstermeli midir? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Aşağıda nitel araştırmanın seyrine yönelik başlıklara yer verilmiştir.

Görüşmeler:

Aşağıda araştırmada yapılan görüşmelere yönelik bilgilere yer verilmektedir. (bkz. Şema 1)

Şema 1: Araştırmacının Yaptığı Görüşmelere Yönelik Açıklamalar



1. A. Öğretmenler ile Yapılan Bireysel Görüşmeler: Öncelikle L1, L2 ve L3 öğretmenleri ile bireysel görüşmeler yapılmış ve araştırmacının defterine not edilmiş ve ses kaydı yapılmıştır. Görüşme öncesinde farklı konulardan bir sohbet ortamı oluşturulmuş, katılımcının rahat bir ortamda, neşeli ve keyifli olmasının ardından araştırma soruları ile ilgili genel olarak bilgi verilmiş ve anlaşılmayan bir konu olup olmadığı özellikle sorulmuştur.

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorular araştırmanın problemi, soru ve alt sorularını belirlemeye yöneliktir. Bu sorular L1, L2 ve L3 öğretmenlerinin ÖS'ne olan yaklaşımlarını tespit etmek amaçlı oluşturulmuş sorulardır. Aşağıdaki görüşme soruları, görüşülen öğretmenlere göre belirtilmiştir.

1.A.a. (L1) Türkçe Öğretmenine Yöneltilen Sorular:

1-) Dil öğretirken seçtiğiniz bir yöntem var mı?
2-) Her öğrencinin farklı ÖS var mıdır?
3-) L1 öğrenmenin ÖS ile ne ilişkisi olabilir?
4-) L1 öğretirken ÖS'ne yönelik uyguladığınız yöntemler var mı?

1.A.b. (L2) İngilizce Öğretmenine Yöneltilen Sorular:

1-) Dil öğretirken seçtiğiniz bir yöntem var mı?
2-) Her öğrencinin farklı ÖS var mıdır?
3-) L2 öğrenmenin ÖS ile ne ilişkisi olabilir?
4-) L2 öğretirken ÖS'ne yönelik uyguladığınız yöntemler var mı?

1.A.c. (L3) Almanca Öğretmenine Yöneltilen Sorular:

1-) Dil öğretirken seçtiğiniz bir yöntem var mı?
2-) Her öğrencinin farklı ÖS var mıdır?
3-) L3 öğrenmenin ÖS ile ne ilişkisi olabilir?
4-) L3 öğretirken ÖS'ne yönelik uyguladığınız yöntemler var mı?

Görüşülen öğretmenlerin ses kayıtları alınmış ve görüşme ile ilgili notlar araştırmacının defterinde 37 sayfa olarak toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşme süresi 30 dakika ile sınırlı tutulmuştur.

1.B. Öğrenciler ile Yapılan Görüşmeler:

1.B.a. Öğrenciler ile Yapılan Bireysel Görüşmeler: Öğrencilerin L1, L2 ve L3 derslerinde ÖS farkındalıkları hakkında bilgi edinmek için bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye eğlenceli bir ortam havasında başlanmıştır, katılımcıların kendini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın amacıyla ilgili öğrencilere gerekli açıklama da bulunulmuştur. Görüşmeye katılan 6. sınıf öğrencilerine L1, L2 ve L3 derslerinde ÖS farkındalıkları dolaylı olarak sorulmuştur. Görüşülen öğrencilerin ses kayıtları alınmıştır. Yapılan görüşmeler araştırmacının defterinde 8 sayfa olarak toplanmıştır. Bireysel görüşme süresi 40 dakika ile sınırlı tutulmuştur.

6. Sınıf Öğrencilerine Bireysel Görüşmelerde Sorulan Sorular:

1-) ÖS konusunda ne düşünüyorsun?

2-) L1, L2 ve L3 derslerinde ÖS'ne hitap eden örnekler ile karşılaşıyor musun?

3-) Öğrenme stilini bilmek sence ne kazandırır?

1.B.b. Öğrenciler ile Yapılan Odak Grup Görüşmeleri: 6. sınıf öğrencileriyle L1, L2 ve L3 derslerinde ÖS farkındalıkları hakkında bilgi edinmek için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan görüşmeler araştırmacının defterinde 16 sayfa olarak toplanmıştır. Odak grup görüşme süresi 40 dakika ile sınırlı tutulmuştur.

6. Sınıf Odak Grup Görüşmelerinde Sorulan Sorular:

1-) Her öğrencinin dersi öğrenmek için kullandığı bir stil var mıdır?

2-) Sizin derslerde kullandığınız bir stil var mı?

3-) Öğrenirken insanın bir stili olması önemli mi? Neden?

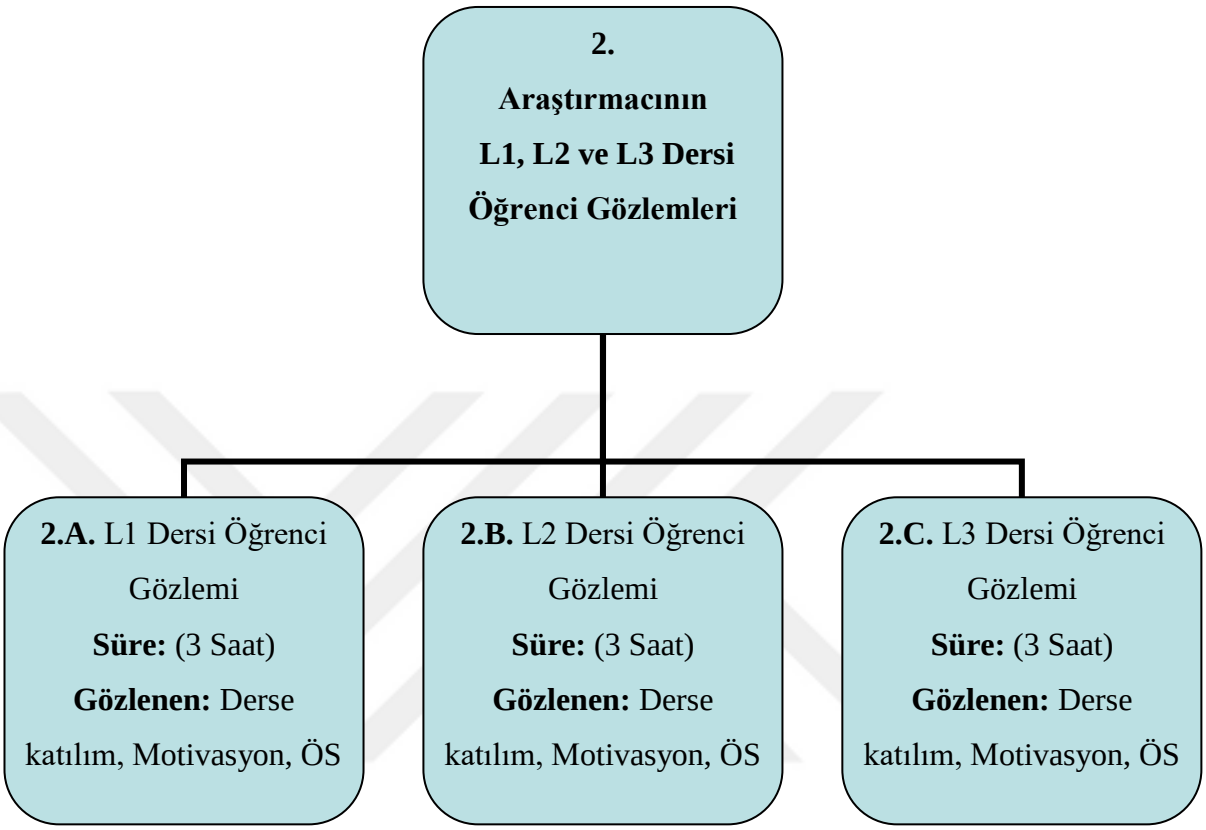
4-) Türkçe, İngilizce ve Almanca derslerinde kullandığınız bir stil veya farklı stiller var mı?

5-) Türkçe, İngilizce ve Almanca öğretmenlerinizin derste ÖS'nize benzer bir yöntem kullandığı oldu mu?

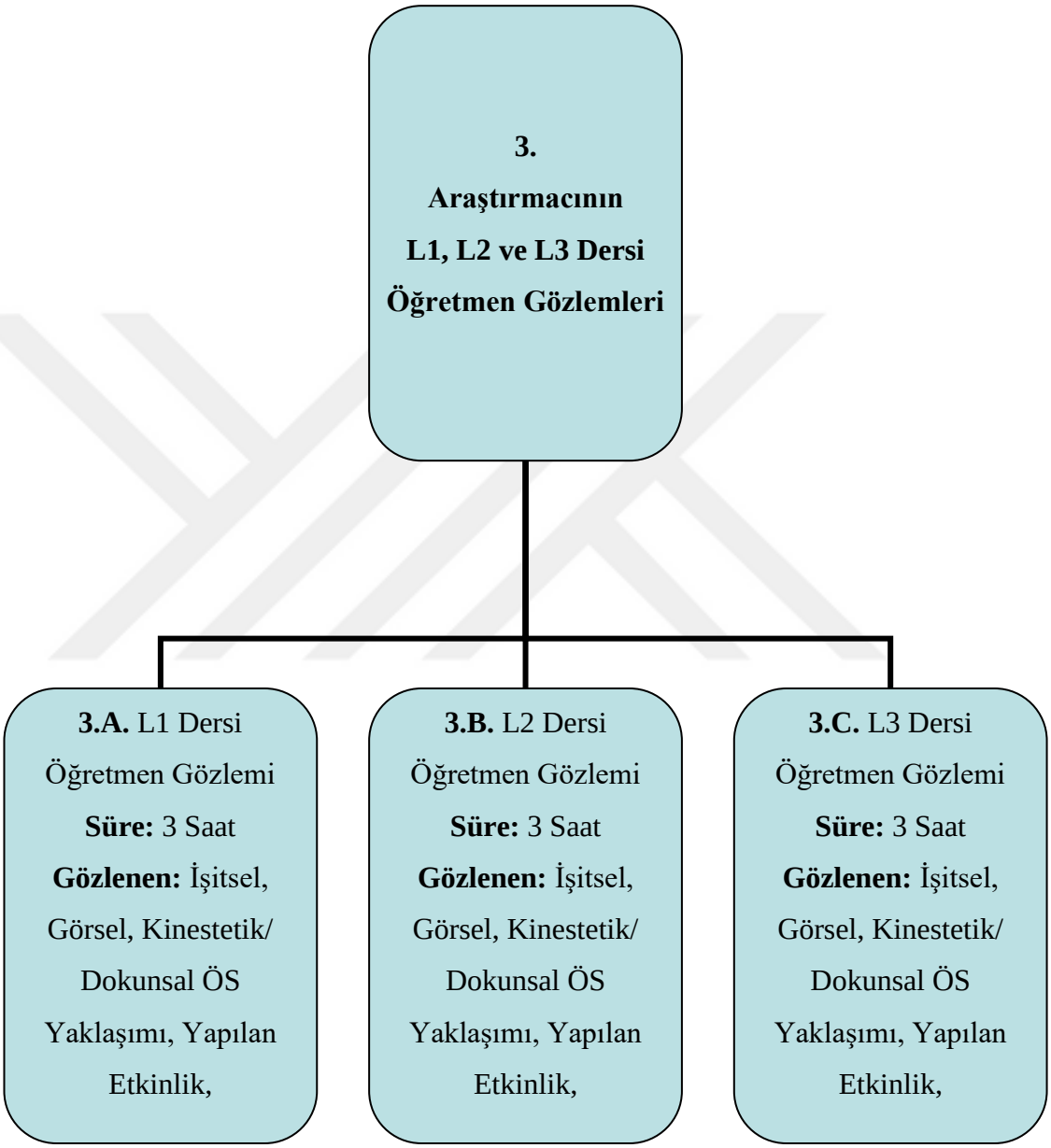
Belgeler: Araştırmacı veri kaynağı çeşitlemesi için, L3 dersine girdiği 4. sınıflarda, öğrencilerin "meslekler" konusunu özgün bir biçimde sunmalarını istemiştir. Sunuma istekleri doğrultusunda 9 öğrenci katılmıştır. Sunum yapan öğrencilerin her birine 5 dakika sunum süresi verilmiş olup, ortalama 45 dakika sürmüştür. Sunumda öğrencilerin hangi sunum yöntemini seçtikleri değerlendirilmiş, öğrenci çalışmaları toplanmıştır.

Gözlemler: Sınıf ortamlarında katılımcı bir araştırmacının da gözleme dayalı veri toplamasına ve bulguları karşılaştırmasına olanak sağlandı. Katılımcı araştırma yapılan okulda Almanca öğretmenidir, 5. sınıfların L1, L2 ve L3 derslerine katılarak öğrencilerin ÖS, motivasyonları, derse katılımları ve öğretmenlerin ÖS yaklaşımları, ders etkinlikleri konusunda gözlemler yaparak araştırmacının defterine not almıştır. L1, L2 ve L3 dersleri için yapılan öğretmen ve öğrenci gözlemleri 18 saat sürmüştür. Aşağıda yapılan gözlemlere ait şemalar yer almaktadır.

Şema 2: Araştırmacının Öğrencilerin ÖS'ne Yönelik Ders Gözlemlerini İçeren Açıklamalar



Şema 3: Araştırmacının ÖS Stilleri Yaklaşımlarına Yönelik L1, L2 ve L3 Dersi Öğretmen Gözlemleri



Etik: 2015- 2016 eğitim ve öğretim yılının başında okul müdürlüğüne tez öneri formunun bir örneği verilerek izin talebinde bulunulmuştur. Talep mail ortamında iletilmiştir. Ancak yazılı bir izin yerine okul müdürü tarafından sözlü iznin yeterli olacağı bizzat araştırmacıya bildirilmiştir. Araştırmacı verilen bu sözlü izni yaptığı görüşmeler öncesinde katılımcılara bildirmiş ve onların da onayını almıştır. Nitel araştırmacı verilerin toplaması, analizi ve raporlama sürecinde etik sorunlarla karşılaşılabilir. Durum çalışmalarında katılımcıların kimliklerinin gizlenip gizlenmeyeceği konusu etik bir sorun olarak ortaya çıkabilir. Bu araştırma da etik konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Yin (2003) bazı mazeretler nedeniyle araştırma da gizliliğe başvurulabileceği görüşündedir. Bu düşünceden hareketle Yin, durum çalıştırmasında ismi geçen kişilerin davranışlarında ve akademik kimliklerinde değişiklik oluşturma risklerinin olabileceğini, bu nedenle ideal kimliklerin tanımlanmasının çalışma da amaç olduğundan, kişi isimlerinin açıklanmasının gereksiz olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, durum çalışması için katılımcıları özel bir okuldan seçmesi nedeniyle gizlilikle ilgili önlemler almıştır.

3.6. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özel bir okulda 4., 5. ve 6. sınıfta okuyan L1, L2 ve L3 derslerinde öğrencilerin ÖS'ni gözlemlemek için yıl içerisinde öğrencilere uygulanmakta olup, ders içeriklerini destekleyici niteliktedir. Bu araştırma, durum çalışması olarak desenlenmiş nitel bir çalışma modelidir. Nitel bir araştırma deseni olan durum çalışmaları bilimsel araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Eğitim ile ilgili konuların çok yönlü özelliğinden dolayı, durum çalışması birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir. "Bir durum çalışmasının veri analizinde farklı birçok araç ve teknikle ilgili bilgi sahibi olmak bu süreci oldukça kolaylaştırır. Kullanılacak stratejiler ve teknikler belirlenmediğinde ise bu süreç oldukça zorludur. Bir durum çalışmasında neyin nasıl analiz edileceği ile ilgili genel bir analitik stratejinin bulunması mutlaka gereklidir" (Türkoğlu, 2015: 43). Yin'e göre (2003) durum çalışmasının tercih edilme sebebi sosyal yapıların incelenmesine bağlıdır.

Araştırmacı durumu sorgulama aşamasında, neden ve nasıl sorularını sorar. Böylece araştırmacı var olan bir durumu çok yönlü olarak ele alabilir. Bu araştırmada olduğu gibi sadece ÖS'ne bakılmayıp, onun öğretmen ve öğrenciye bağlı olarak sınıf ortamındaki konumunun, öneminin, farkındalığının ve geliştirilebilecek yönlerinin ele alınması, konunun birden fazla boyutla irdelendiğini gösterebilir.

Araştırma sorularını, verilerini ve sonuçlarını birbirine bağlayan mantıksal bir kurgu ile çalışılmıştır. Araştırma deseninde, çalışmanın amacına, örnek olayın neden seçildiğine, çalışılacak soruların ve toplanacak verilerin neler olduğuna, sonuçların nasıl analiz edildiğine yer verilmiştir. Bu desenin temel işlevi toplanan veriler üzerinden araştırma sorularına yanıtlar bulmaktır. Yıldırım ve Şimşek (2013), Yin'in (1984, 2014) modelinden etkilenerek, durum çalışmasını yaparken izlenebilecek aşamaları sekiz başlık altında sıralamıştır:

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi
2. Araştırma alt problemlerinin geliştirilmesi
3. Analiz biriminin saptanması
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
6. Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verinin analiz edilmesi ve raporlaştırılması
8. Durum çalışmasının raporlaştırılması

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanması için kullanılan Kolb ÖS Envanteri ve Kişisel Bilgi formundan elde edilen verilerin çözümlemeleri, SPSS 22.0 paket programı yardımı ile uzman bir kişi tarafından yapılmıştır. Analizin kaynağı "Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım" (bkz. Tavşancıl, 2005). Toplanan verilerin frekansı T değeri ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizleri;

- Çalışma grubunun demografik özellikleri
- 4.,5. ve 6. sınıflarda L1, L2 ve L3'ün yüzdelik oranı
- Cinsiyete göre L1, L2 ve L3 'ün yüzdelik oranı
- 4.,5. ve 6. Sınıflarda L1, L2 ve L3'ün ortalama başarı durumunun yüzdelik oranı
- Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Nitel araştırmalarda veri analizi bulgulara ve sonuçlara ulaşmayı sağlayan önemli bir süreçtir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre her nitel araştırmanın farklı özellikleri olabilir ve bu özellikler yeni, yaratıcı yaklaşımları ortaya çıkarabilir. Buna bağlı olarak, durum çalışmasının nasıl analiz edileceği ile ilgili strateji ve yöntemleri belirlemenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yin'e (2003) göre nitel araştırma verilerini analiz etmek çok önemli bir süreçtir. Çünkü araştırmacı nasıl değerlendireceğini bilmezse analiz yapamaz. Bu nedenle Yin, durum çalışmasında toplanan kanıtlarla, analitik düşünülerek, dikkatli değerlendirmeler yapılabilmesinin önemli olduğu üzerinde durmuştur. Her araştırmacının kendisine özgü bir sistem geliştirmesi gerektiği görüşündedir. Bu araştırmaya dahil olan L1, L2 ve L3 öğretmenlerinin dersleri hem araştırmacı, hem de araştırmacının dışında bir katılımcı tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan bireysel görüşmeler sonucu elde edilen veriler, ders gözlemlerinden elde edilen veriler ile karşılaştırılarak ÖS yaklaşımı konusunda, araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yine araştırmacı, 6. sınıf öğrencileri ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bilgileri doğrulamak amacıyla aynı öğrenciler ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmelerin sonucunda öğrencilerin bireysel ve grup içerisinde ÖS konusundaki görüşlerinin tutarlılığı incelenmiştir. Araştırmacı 4. sınıf öğrencilerinin ürünlerini incelerken ÖS çeşitliliğini de sunmak istemiştir. Böylece araştırmacı, öğrencilerin ÖS çeşitliliği ile öğretmenlerin ÖS konusundaki yaklaşımlarını karşılaştırma fırsatı elde etmiştir.

Araştırmanın Raporlandırılması: Araştırmaya katılan farklı kaynaklardan elde edilen veriler (görüşmeler, gözlemler, belgeler) biriktirilmiş olup, analiz edilerek

okuyucuya sunulmuştur. Yapılan planlama, analiz ve raporlaştırma araştırma probleminin cevabını da vermektedir. Araştırma da yer alan verilerin betimlenmesi, raporun bütünlüğünü bozmaması açısından kısa ve öz şekilde belirtilmiştir. Rapor için araştırmanın her bölümünün neyi kapsadığına dair özetler tutulmuş, konu başlıkları, alt sorulara ilişkin ipuçlarına yer verilmiştir. Yin (2003) durum çalışmasında dört farklı raporlama formatından söz etmektedir. Bunlar:

1. Klasik tek durum raporu: Kitabı andıran uzun metinlerden oluşur.
2. Klasik çoklu durum raporu: Her bir durum ayrı ayrı bölümleri içerir.
3. Soru-cevaplı durum raporu: Durum çalışmasındaki sorulara verilen cevaplara göre bir sıralama vardır. Okunulabilir olması açısından kısaltılmıştır.
4. Karşılaştırmalı durum raporu: Bu rapor türü çoklu durum çalışmaları için kullanılabilir. Ayrı bölümleri olup, durumların karşılaştırılmasına yöneliktir.
Bu araştırmada soru-cevaplı durum raporu kullanılmıştır. (bkz. Yin, 2003)

Geçerlik Güvenirlik: Bu araştırma da durum çalışması gerçekleştirilirken düzenli gözlem ve görüşmeler yapıldı. Veri kaynağı çeşitlemesi için, öğrenci ürünleri analiz edildi. Elde edilen bulguların teyit edilmesi için odak görüşmeler yapıldı. Bağlamı tüm yönleriyle anlamak ve tanımlamak için düzenli gözlemler gerçekleştirildi. Uzun süreli çalışma sahası oluşturularak, katılımcıların araştırmacılara karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlandı. Bu sayede çalışmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışıldı. Bu durum aynı zamanda araştırmanın daha detaylı yapılmasına olanak sağladı. Bunlara ek olarak, araştırma yapılan özel okulda Almanca öğretmenliği yapan bir katılımcının da sınıf ortamında veri toplaması ve gözlem yaparak bulguları karşılaştırması çalışmanın güvenirliğini arttırdı.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

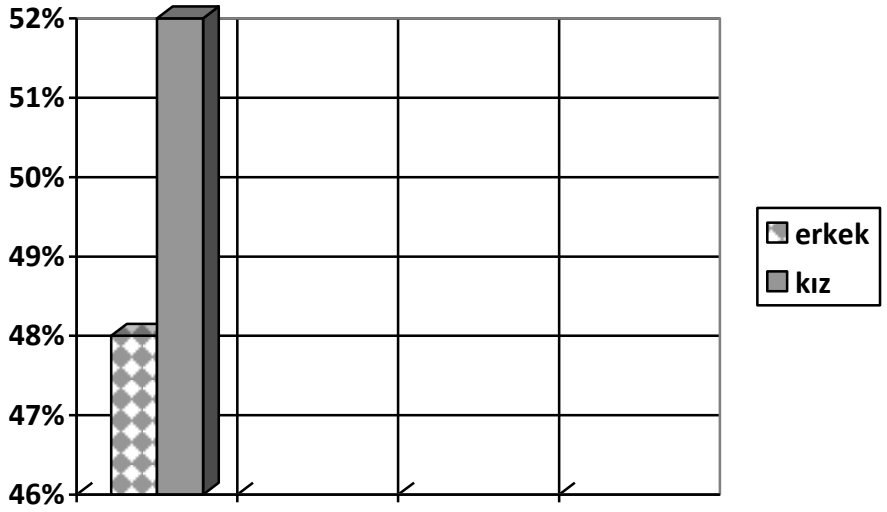
4.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. 4., 5. ve 6. Sınıflarda Okuyan Deneklerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yüzdeleri

Tablo 2: *Cinsiyet*

		n	**%**
Cinsiyet	**Kız**	**58**	**52,3**
	Erkek	53	47,7

Grafik 1: *Cinsiyet*

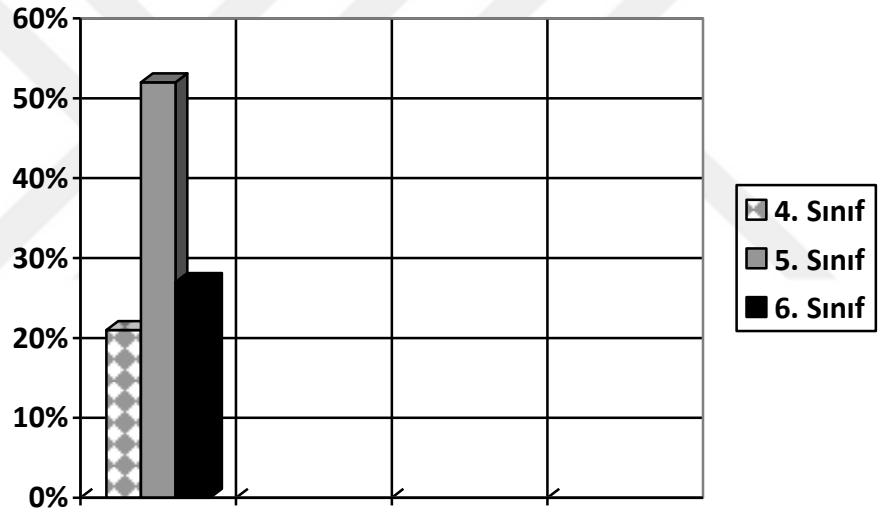


Ankete katılan 111 öğrencinin %52,3'ü kız, %47,7'si erkektir. Cinsiyet netlerinin orantısal olduğu görülmektedir.

Tablo 3: *Sınıf Dağılımı*

Sınıf	**n**	**%**
4. Sınıf	23	20,7
5. Sınıf	**58**	**52,3**
6. Sınıf	30	27,0
Toplam	111	100

Grafik 2: *Sınıf Dağılımı*

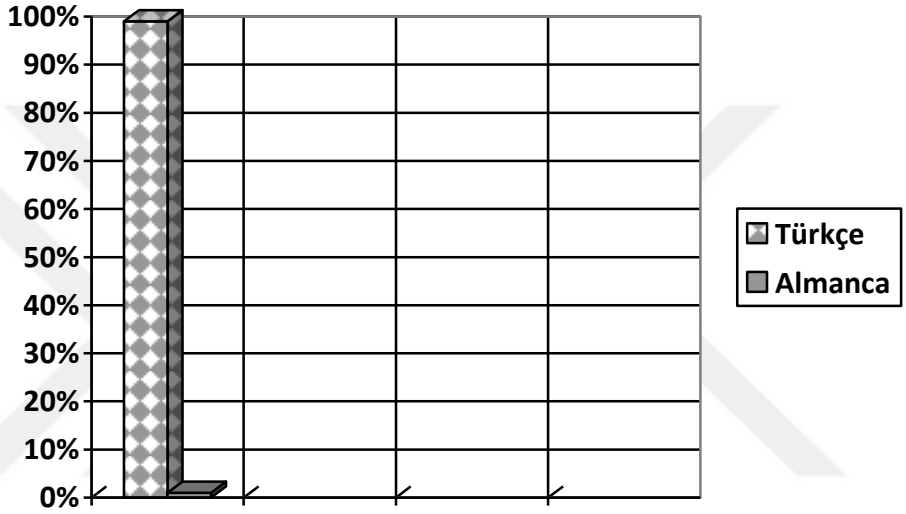


Katılımcıların %20,7'si 4. sınıf, %52,3'ü 5. sınıf, %27,0'ı 6. sınıf öğrencisidir. Öğrenciler arasında yaş grupları açısından farklılıklar bulunmaktadır. 4. sınıf öğrencileri 10-11, 5. sınıf öğrencileri 11-12, 6. Sınıflar ise 12-13 yaşları arasındadır.

Tablo 4: *Deneklerin Anadilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
Anadiliniz	**Türkçe**	**110**	**99,1**
	Almanca	1	0,9

Grafik 3: *Deneklerin Anadilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

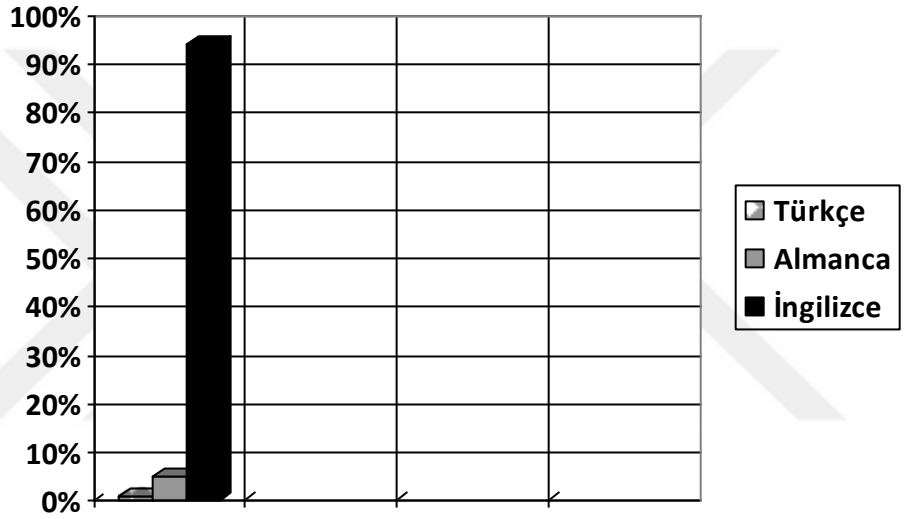


Tablo 4, ankete katılan 111 öğrencinin %99,1'i L1'inin Türkçe olduğunu, %0,9'u Almanca olduğunu göstermektedir. Bu veriden hareketle denek grubunun L1'inin bir kişi hariç hepsinin Türkçe olduğunu göstermektedir. Çalışmanın homojen bir L1 grubuna hitap ettiği söylenebilir.

Tablo 5: *Deneklerin Birinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
Birinci Yabancı Diliniz	Türkçe	1	,9
	İngilizce	**104**	**93,7**
	Almanca	6	5,4

Grafik 4: *Deneklerin Birinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

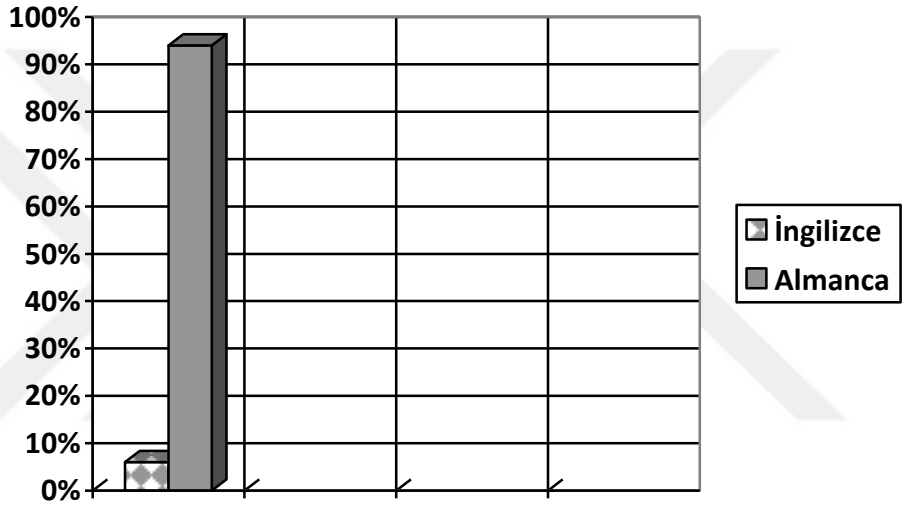


Tablo 5'e göre katılımcıların %93,7'sinin L2'si İngilizce, %5,4'ünün Almanca, %0,9'unun Türkçe olduğu yüzdelik oranlarda görülmektedir. Bu veriden hareketle denek grubunun L2'sinin 7 kişi hariç hepsinin İngilizce olduğu görülmektedir.

Tablo 6: *Deneklerin İkinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
İkinci Yabancı	İngilizce	7	6,3
Diliniz	**Almanca**	**104**	**93,7**

Grafik 5: *Deneklerin İkinci Yabancı Dilini Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

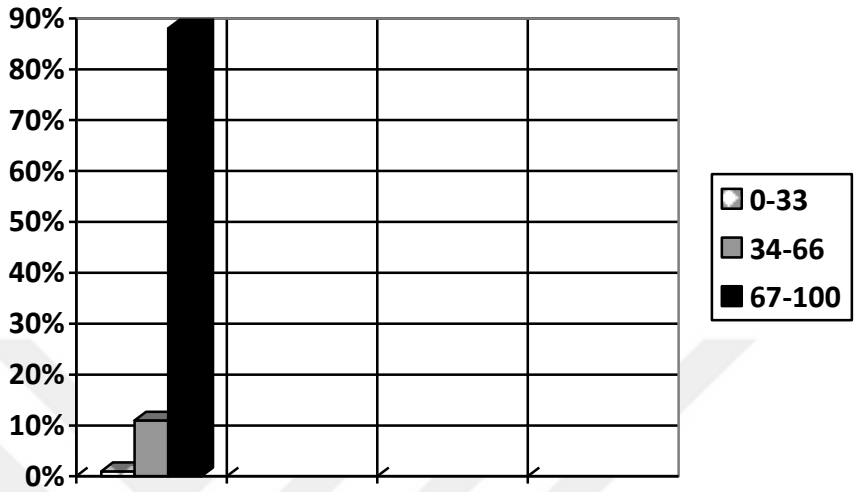


Ankete katılan 111 öğrencinin %6,3'ünün L3'ünün İngilizce, %93,7'sinin Almanca olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Bu veriye göre denek grubunun L3'ünün 7 kişi hariç hepsinin Almanca olduğu görülmektedir.

Tablo 7: *Deneklerin Türkçe Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
Türkçe dersi	0-33	1	,9
ortalama başarı	34-66	12	10,8
durumu	**67-100**	**98**	**88,3**

Grafik 6:*Deneklerin Türkçe Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

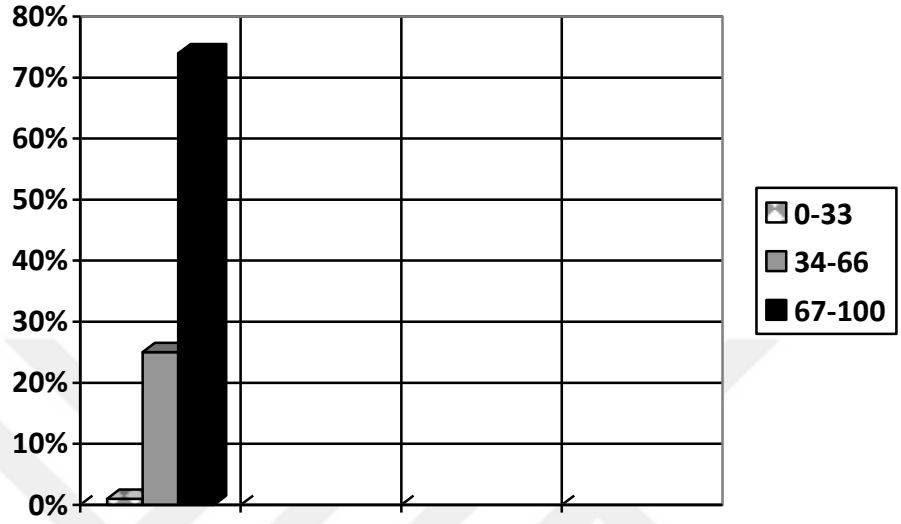


Ankete katılan 111 öğrencinin %88,3'ünün Türkçe dersi başarı durumunu 67-100 aralığında, %10,8'i 34-66 aralığında, %0,9'u 0-33 aralığında değerlendirmektedir. Öğrencilerin kendilerini daha çok 67-100 başarı aralığında değerlendirerek, Türkçe dersinde kendilerini başarılı değerlendirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 8: *Deneklerin İngilizce Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
İngilizce dersi	0-33	1	,9
ortalama başarı	34-66	28	25,2
durumu	**67-100**	**82**	**73,9**

Grafik 7: *Deneklerin İngilizce Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

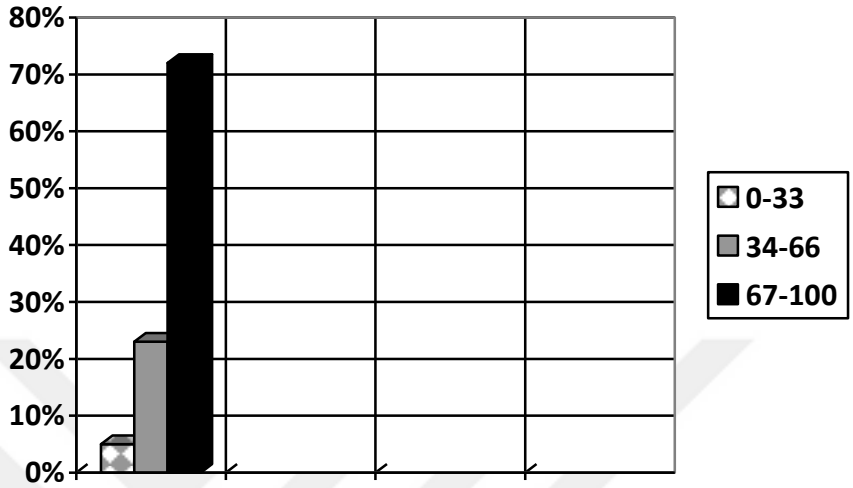


Öğrencilerin %73,9'u İngilizce dersi ortalama başarı durumunu 67-100 aralığında, %25,2'si 34-66 aralığında, %0,9'u 0-33 aralığında değerlendirmektedir. Katılımcıların çoğu İngilizce dersi başarı durumlarını göz önüne aldıklarında kendilerini 67-100 aralığında değerlendirerek, ortalama başarı durumlarını yüksek olarak belirtmişlerdir.

Tablo 9: *Deneklerin Almanca Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
Almanca dersi	0-33	5	4,5
ortalama başarı	34-66	25	22,5
durumu	**67-100**	**81**	**73,0**

Grafik 8:*Deneklerin Almanca Dersi Ortama Başarı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

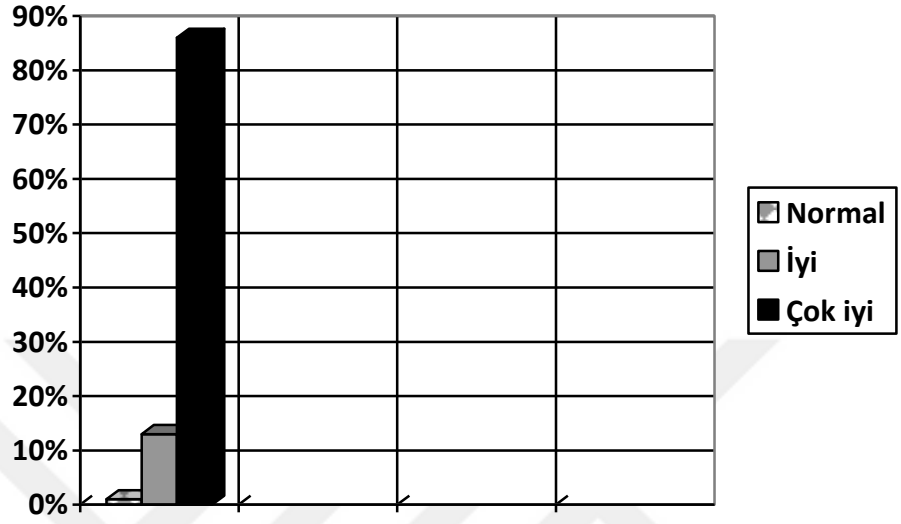


Ankete katılan 111 öğrencinin %73,0'ı Almanca dersi ortalama başarı durumunu 67-100 aralığında, %22,5'i 34-66 aralığında, %4,5'i 0-33 aralığında değerlendirmektedir. Katılımcıların çoğunluğu kendilerini Almanca dersinde ortalama olarak değerlendirdiklerinde başarılı bulduğunu belirtmişlerdir. Bu durum L1 ve L2'de de aynı sonucu göstermektedir.

Tablo 10: *Deneklerin Anadil Öz Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		N	**%**
Anadil ÖS yeterliliğim	Normal	1	,9
	İyi	14	12,6
	Çok iyi	**96**	**86,5**

Grafik 9: *Deneklerin Anadil Öz Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

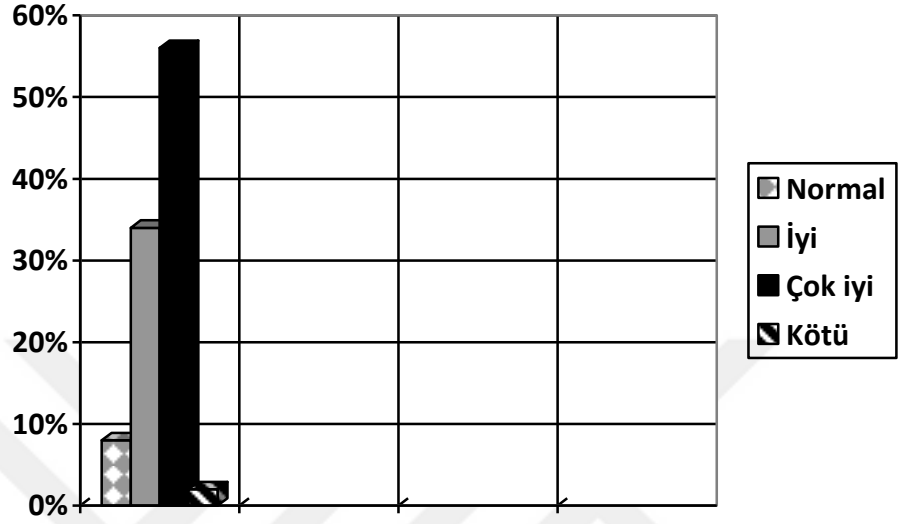


Ankete katılan 111 öğrencinin %86,5'inin L1 ÖS yeterliliği çok iyi, %12,6'sının iyi, %0,9'unun normaldir. Öğrencilerin çoğunluğu L1'de ÖS yeterliliklerini çok iyi görmektedir.

Tablo 11: *Deneklerin İngilizce Öz Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
İngilizce ÖS yeterliliğim	Kötü	2	1,8
	Normal	9	8,1
	İyi	38	34,2
	Çok iyi	**62**	**55,9**

Grafik 10: *Deneklerin İngilizce ÖS Yeterliliği Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

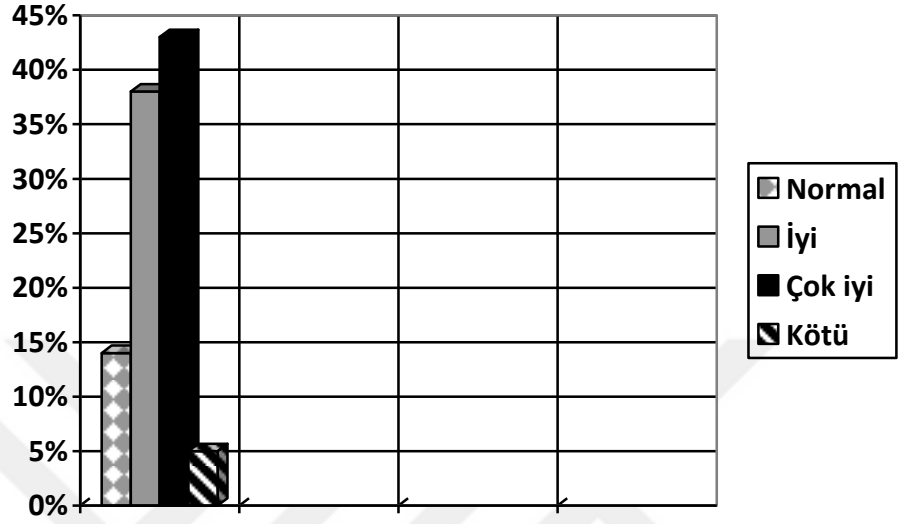


Katılımcıların %55,9'unun İngilizce ÖS yeterliliği çok iyi, %34,2'sinin iyi, %8,1'inin normal, %1,8'inin kötüdür. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunluğu İngilizce ÖS yeterliliklerini çok iyi olarak değerlendirmektedir.

Tablo 12: *Deneklerin Almanca ÖS Yeterliliği Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

		n	**%**
Almanca ÖS yeterliliğim	Kötü	6	5,4
	Normal	16	14,4
	İyi	42	37,8
	Çok iyi	**47**	**42,3**

Grafik 11: *Deneklerin Almanca ÖS Yeterliliği Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*



Öğrencilerin %42,3'ünün Almanca ÖS yeterliliği çok iyi, %37,8'inin iyi, %14,4'ünün normal, %5,4'ünün kötüdür. Katılımcıların çoğunluğu Almanca ÖS yeterliliklerini iyi ve çok iyi olarak değerlendirmektedir.

Tablo 16 dan itibaren birçok tablo kaymıştır, düzeltmelisin, metin formatından çıkmamalı

4.2.Deneklerin L1, L2 ve L3'te Kolb Envanterine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Tablo 13: *Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken Duyguların Öğrenmeye Katılımı Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Duygularımı da öğrenmeye katarım.	En az	9	8,1	14	12,6	15	15
	Biraz	7	6,3	27	24,3	26	26
	Orta	24	21,6	30	27,0	30	30
	Çok	**71**	**64,0**	**40**	**36,0**	**40**	**40**

Ankete katılan 111 öğrencinin %64,0'ı L1 öğrenirken duygularını çok katmakta, %21,6'sı orta, %6,3'ü biraz, %8,1'i en az katmaktadır. Katılımcıların %36,0'ı İngilizce öğrenirken duygularını öğrenmeye çok katmakta, %27,0'ı orta, %24,3'ü biraz, %12,6'sı en az katmaktadır. Katılımcıların %40'ı Almanca öğrenirken duygularını öğrenmeye çok katmakta, %30'u orta, %26'sı biraz, %15'i en az katmaktadır. Tablo 13'e göre öğrencilerin L1 öğrenirken duygularını öğrenmeye daha fazla kattıkları, bu durumun en az L2 öğrenmede etkili olmaktadır. Öğrencilerin L1 öğrenirken, L2 ve L3'e göre duygularını daha fazla öğrenmeye kattıkları görülmektedir. L2 ve L3'te öğrenirken duyguların benzer oranlarda kullanıldığı sonucuna varılmaktadır.

Tablo 14: *Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken Öğrenilen Fikirler Üzerinde Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.	En az	1	,9	3	2,7	15	15
	Biraz	8	7,2	10	9,0	26	26
	Orta	19	17,1	29	26,1	30	30
	Çok	**83**	**74,8**	**69**	**62,2**	**40**	**40**

Ankete katılan 111 öğrencinin %74,8'i L1 öğrenirken öğrendiği fikirler üzerinde düşünmeyi çok sevmekte, %17,1'in orta, %7,2'si biraz, %0,9'u en az sevmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %62,2'si İngilizce öğrenirken öğrendiği fikirler üzerinde düşünmeyi çok sevmekte, %26,1'i orta, %9,0'ı biraz, %2,7'si en az sevmektedir. Ankete katılanların %40'ı Almanca öğrenirken öğrendiği fikirler üzerinde çok düşünmekte, %30'u orta, %26'sı biraz, %15'i en az düşünmektedir. Tablo 14'e bakıldığında öğrencilerin öğrenirken, L1'de öğrendiği fikirler üzerinde düşünmeyi daha çok sevdiği, ancak L3'te bu oranın daha az olduğu görülmektedir. L1 ve L2 öğrenirken, öğrenilen fikirler üzerinde benzer oranlarda

öğrenilen fikirler üzerinde düşünmeyi sevdiği, ancak L3'te bu durumun daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 15: *Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken Birşeyler Yapıyor Olma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.	En az	2	1,8	3	2,7	7	6,3
	Biraz	3	2,7	5	4,5	5	4,5
	Orta	11	9,9	16	14,4	19	17,1
	Çok	**95**	**85,6**	**87**	**78,4**	**80**	**72,1**

Ankete katılan 111 öğrencinin %85,6'sının L1 öğrenirken birşeyler yapıyor olmaktan çok hoşlanmakta, %9,9'u orta, %2,7'si biraz, %1,8'inin en az hoşlanmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %78,4'ü İngilizce öğrenirken birşeyler yapıyor olmaktan çok hoşlanmakta, %14,4'ü orta, %4,5'i biraz, %2,7'si en az hoşlanmaktadır. Ankete katılanların %72,1'i Almanca öğrenirken birşeyler yapıyor olmaktan çok hoşlanmakta, %17,1'i orta, %4,5'i biraz, %6,3'ü en az hoşlanmaktadır. Tablo 15'e göre öğrencilerin öğrenirken L1'de birşeyler yapıyor olmaktan L2 ve L3'e göre daha fazla hoşlandıkları sonucuna varılmaktadır. L1öğrenirken katılımcıların birşeyler yapıyor olmaktan, L2 ve L3'e göre daha fazla hoşlandıkları sonucuna varılmaktadır. Ancak L2 ve L3'te bu durum benzer oranlardadır.

Tablo 16: *Deneklerin L1, L2 ve L3 Öğrenirken İzleme ve Dinleme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.	En az	2	1,8	1	,9	2	1,8
	Biraz	5	4,5	7	6,3	9	8,1
	Orta	20	18,0	16	14,4	22	19,8
	Çok	**84**	**75,7**	**87**	**78,4**	**78**	**70,3**

Ankete katılan 111 öğrencinin %75,7'sinin L1 öğrenirken izlemekten ve dinlenmekten çok hoşlanmakta, %18,0'ı orta, %4,5'i biraz, %1,8'i en az hoşlanmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %78,4'ü İngilizce öğrenirken izlemekten ve dinlemekten çok hoşlanmakta, %14,4'ü orta, %6,3'ü biraz, %0,9'u en az hoşlanmaktadır. Ankete katılanların %70,3'ü Almanca öğrenirken izlemekten ve dinlemekten çok hoşlanmakta, %19,8'i orta, %8.1'i biraz, %1.8'i en az hoşlanmaktadır. Tablo 16'ya göre katılımcıların öğrenirken L1, L2 ve L3 öğrenmede izlemekten ve dinlemekten eşit oranlarda hoşlandıkları neticesine varılmaktadır. L1, L2 ve L3 öğrenirken katılımcıların benzer oranlarda izlemek ve dinlemekten hoşlandıkları görülmektedir.

Tablo 17: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Dinleyerek ve İzleyerek Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Dikkatle izlemek ve dinlemektir.	En az	4	3,6	4	3,6	6	5,4
	Biraz	7	6,3	10	9,0	8	7,2
	Orta	15	13,5	23	20,7	21	18,9
	Çok	**85**	**76,6**	**74**	**66,7**	**76**	**68,5**

Ankete katılan 111 öğrencinin L1'de en iyi öğrenme yolu olarak %76,6'sı çok dikkatle izlemekte ve dinlemekte, %13,5'i orta, %6.3'ü biraz, %,6'sı en az dikkatle izlemekte ve dinlemektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak %66,7'si çok dikkatle izlemekte ve dinlemekte, %20,7'si orta, %9,0'ı biraz, %3,6'sı en az dikkatle izlemekte ve dinlemektedir. Ankete katılanların Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak %68,5'i çok dikkatle izlemekte ve dinlemekte, %18,9'u orta, %7,2'si biraz, %5,4'ü en az dikkatle izlemekte ve dinlemektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken, L2 ve L3'e göre daha fazla dikkatle izledikleri ve dinledikleri görülmektedir. L2 ve L3'te ise bu durumun sonuçları benzerlik göstermektedir.

Tablo 18: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Kendi Mantığı ile Yorumlayarak Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Kendi mantığımla yorumlamaktır.	En az	5	4,5	6	5,4	8	7,2
	Biraz	8	7,2	15	13,5	11	9,9
	Orta	25	22,5	26	23,4	35	31,5
	Çok	**73**	**65,8**	**64**	**57,7**	**57**	**51,4**

Ankete katılan 111 öğrencinin L1'de en iyi öğrenme yolu olarak %65,8'i kendi mantığıyla çok yorumlamakta, %22,5'i orta, %7,2'si biraz, %4,5'i en az kendi mantığıyla yorumlamaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak %57,7'si kendi mantığıyla çok yorumlamakta, %23,4'ü orta, %13,5'i biraz, %5,4'ü en az kendi mantığıyla yorumlamaktadır. Ankete katılanların öğrencinin Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak %51,4'ü kendi mantığıyla çok yorumlamakta, %31,5'i orta, %9,9'u biraz, %7,2'si en az kendi mantığıyla yorumlamaktadır. Katılımcıların L1 ve L2 öğrenirken L3'e göre bilgileri kendi mantığı çerçevelerinde daha fazla yorumladıkları görülmektedir.

Tablo 19: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Duygularına ve Sezgilerime Güvenerek Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.	En az	3	2,7	5	4,5	7	6,3
	Biraz	11	9,9	11	9,9	15	13,5
	Orta	26	23,4	32	28,8	31	27,9
	Çok	**71**	**64,0**	**63**	**56,8**	**58**	**52,3**

Ankete katılan 111 öğrencinin L1'de en iyi öğrenme yolu olarak %64,0'ı duygularına ve sezgilerine çok güvenmekte, %23,4'ü orta, %9,9'u biraz, %2,7'si duygularına ve sezgilerine en az güvenmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak %56,8'i duygularına ve sezgilerine çok güvenmekte, %28,8'i orta, %9,9'u biraz, %4,5'i duygularına ve sezgilerine en az güvenmektedir. Ankete katılanların Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak %52,3'ü duygularına ve sezgilerine çok güvenmekte, %27,9'u orta, %13,5'i biraz, %4,5'i duygularına ve sezgilerine en az güvenmektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken L2 ve L3'e göre duygularına ve sezgilerine daha fazla güvendikleri görülmektedir.

Tablo 20: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Çok Çalışıp Başararak Öğrenme Yolu Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Çok çalışıp birşeyleri başarmaktır.	En az	4	3,6	4	3,6	4	3,6
	Biraz	4	3,6	10	9,0	10	9,0
	Orta	20	18,0	18	16,2	18	16,2
	Çok	**83**	**74,8**	**79**	**71,2**	**79**	**71,2**

Ankete katılan 111 öğrencinin L1'de en iyi öğrenme yolu olarak %74,8'i çok çalışıp birşeyleri başarmaya çok, %18,0'ı orta, %3,6'sı biraz, %3,6'sı çok çalışıp birşeyleri başarmaya en az katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak %71,2'si çok çalışıp birşeyleri başarmaya çok, %16,2'si orta, %9,0'ı biraz, %3,6'sı çok çalışıp birşeyleri başarmaya en az katılmaktadır. Ankete katılanların L1'de en iyi öğrenme yolu olarak %71,2'si çok çalışıp birşeyleri başarmaya çok, %16,2'si orta, %9,0'ı biraz, %63,6'sı çok çalışıp birşeyleri başarmaya en az katılmaktadır. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 öğrenirken benzer oranlarda çok çalışarak birşeyleri başarmayı hedefledikleri görülmektedir.

Tablo 21: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Mantığa Uygun Sonucu Bulma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.	En az	2	1,8			4	3,6
	Biraz	4	3,6	11	9,9	6	5,4
	Orta	19	17,1	23	20,7	29	26,1
	Çok	**86**	**77,5**	**77**	**69,4**	**72**	**64,9**

Ankete katılan 111 öğrencinin %77,5'i L1'de öğrenirken, mantığına uygun olan sonucu bulmaya çok çalışmakta, %17,1'i orta, %3,6'sı biraz, %1,8'i mantığına uygun olan sonucu bulmaya en az çalışmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %69,4'ü İngilizce öğrenirken, mantığına uygun olan sonucu bulmaya çok çalışmakta, %20,7'si orta, %9,9'u mantığına uygun olan sonucu biraz bulmaya çalışmaktadır. Mantığına uygun olan sonucu en az bulmaya çalışan öğrenci yoktur. Ankete katılanların %64,9'u Almanca öğrenirken mantığına uygun olan sonucu bulmaya çok çalışmakta, %26,1'i orta, %5,4 biraz, %3,6'sı En az çalışmaktadır. Öğrencilerin L1 öğrenirken, L2 ve L3'e göre mantığına daha fazla uyan sonuçları bulmaya çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 22: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenmede Sorumlu Olma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.	En az	3	2,7	5	4,5	7	6,3
	Biraz	5	4,5	10	9,0	6	5,4
	Orta	25	22,5	24	21,6	24	21,6
	Çok	**78**	**70,3**	**72**	**64,9**	**74**	**66,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %70,3'ü L1'de öğrenirken, öğrenmede sorumlu olduğunu çok hissetmekte, %22,5'i orta, %4,5'i biraz, %2,7'si öğrenmede sorumlu olduğunu en az hissetmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %64,9'u İngilizce öğrenirken, öğrenmede sorumlu olduğunu çok hissetmekte, %21,6'sı orta, %9,0'ı biraz, %4,5'i öğrenmede sorumlu olduğunu en az hissetmektedir. Ankete katılanların %66,7'si Almanca öğrenirken, öğrenmede sorumlu olduğunu çok hissetmekte, %21,6'sı orta, %5,4'ü biraz, %6,3'ü öğrenmede sorumlu olduğunu en az hissetmektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken kendilerini L2'ye göre daha sorumlu hissettikleri görülmektedir. L2 ve L3'te bu durum benzerlik göstermektedir.

Tablo 23: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Derse Katılmadan Dinleme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Derse katılmadan sessizce dinlerim	**En az**	**60**	**54,1**	**55**	**49,5**	**51**	**45,9**
	Biraz	9	8,1	16	14,4	17	15,3
	Orta	17	15,3	17	15,3	19	17,1
	Çok	25	22,5	23	20,7	24	21,6

Ankete katılan 111 öğrencinin %22,5'i L1'de öğrenirken, derse katılmadan çok sessizce dinlemekte, %15,3'ü orta, %8,1'i biraz, %54,1'i derse katılmadan en az sessizce dinlemektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %20,7'si İngilizce öğrenirken, derse katılmadan çok sessizce dinlemekte, %15,3'ü orta, %14,4'ü biraz, %49,5'i derse katılmadan en az sessizce dinlemektedir. Ankete katılanların %21,6'sı Almanca öğrenirken, derse katılmadan çok sessizce dinlemekte, %17,1'i orta, %15,3'ü biraz, %45,9'u derse katılmadan en az sessizce dinlemektedir. Öğrencilerin L1, L2 ve L3'te öğrenirken derse katılmadan benzer oranlarda sessizce dinledikleri görülmektedir.

Tablo 24: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Derse Katılma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Derse yoğun bir şekilde katılırım.	En az	11	9,9	11	9,9	14	12,6
	Biraz	9	8,1	11	9,9	19	17,1
	Orta	27	24,3	24	21,6	17	15,3
	Çok	**64**	**57,7**	**65**	**58,6**	**61**	**55,0**

Ankete katılan 111 öğrencinin %57,7'si L1'de öğrenirken derse çok yoğun bir şekilde katılmakta, %24,3'ü orta, %8,1'i biraz, %9,9'u öğrenirken derse en az katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %58,6'sı İngilizce öğrenirken derse çok yoğun bir şekilde katılmakta, %21,6'sı orta, %9,9'u biraz, %9,9'u öğrenirken derse en az katılmaktadır. Ankete katılanların %55,0'ı Almanca öğrenirken derse çok yoğun bir şekilde katılmakta, %15,3'ü orta, %17,1'i biraz, %12,6'sı öğrenirken derse en az katılmaktadır. Öğrencilerin öğrenirken L1, L2 ve L3'te benzer oranlarda derse yoğun şekilde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 25: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Duygularla Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Duygularımla öğrenirim.	En az	18	16,2	17	15,3	22	19,8
	Biraz	17	15,3	22	19,8	18	16,2
	Orta	22	19,8	26	23,4	22	19,8
	Çok	**54**	**48,6**	**46**	**41,4**	**49**	**44,1**

Ankete katılan 111 öğrencinin %48,6'sı L1'inin en iyi duygularla öğrenildiğine çok katılmakta, %19,8'i orta, %15,3'ü biraz, %16,2'si en az katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %41,4'ü İngilizce'nin en iyi duygularla öğrenildiğine çok katılmakta, %23,4'ü orta, %19,8'i biraz, %15,3'ü en az katılmaktadır. Ankete katılanların %44,1'i Almanca'nın en iyi duygularla öğrenildiğine çok katılmakta, %19,8'i orta, %16,2'si biraz, %19,8'i en az katılmaktadır. Katılımcıların öğrenirken, L1, L2 ve L3'te benzer oranlarda duygularıyla öğrenme yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 26: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Yaparak Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Yaparak öğrenirim.	En az	3	2,7	1	,9	4	3,6
	Biraz	6	5,4	9	8,1	9	8,1
	Orta	25	22,5	21	18,9	24	21,6
	Çok	**77**	**69,4**	**80**	**72,1**	**74**	**66,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %69,4'ü L1'inin en iyi yaparak öğrenildiğine çok katılmakta, %22,5'i orta, %5,4'ü biraz, %2,7'si en az katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %72,1'i İngilizce'nin en iyi yaparak öğrenildiğine çok katılmakta, %18,9'u orta, %8,1'i biraz, %0,9'u en az katılmaktadır. Ankete katılanların %66,7'si Almanca'nın en iyi yaparak öğrenildiğine çok katılmakta, %21,6'sı orta, %8,1'i biraz, %3,6'sı en az katılmaktadır. Öğrencilerin L2'de öğrenirken, L3'e göre daha fazla yaparak öğrendikleri, L1 ve L3'te bu durumun benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 27: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü İzleyerek Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
İzleyerek öğrenirim.	En az	4	3,6	5	4,5	4	3,6
	Biraz	8	7,2	11	9,9	15	13,5
	Orta	27	24,3	27	24,3	33	29,7
	Çok	**72**	**64,9**	**68**	**61,3**	**59**	**53,2**

Ankete katılan 111 öğrencinin %64,9'u L1'inin en iyi izleyerek öğrenildiğine çok katılmakta, %24,3'ü orta, %7,2'si biraz, 3,6'sı en az katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %61,3'ü İngilizce'nin en iyi izleyerek öğrenildiğine çok katılmakta, %24,3'ü orta, %9,9'u biraz, 4,5'i en az katılmaktadır. Ankete katılanların %53,2'si Almanca'nın en iyi izleyerek öğrenildiğine çok katılmakta, %29,7'si orta, %13,5'i biraz, 3,6'sı en az katılmaktadır. Öğrencilerin L1, L2 öğrenirken L3'e göre daha fazla izleyerek öğrendikleri görülmektedir.

Tablo 28: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Düşünerek Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.	En az	3	2,7	6	5,4	7	6,3
	Biraz	9	8,1	7	6,3	9	8,1
	Orta	24	21,6	26	23,4	24	21,6
	Çok	**75**	**67,6**	**72**	**64,9**	**71**	**64,0**

Ankete katılan 111 öğrencinin %67,6'sı L1'inin en iyi fikirler üzerinde düşünerek öğrenildiğine çok katılmakta, %21,6'sı orta, %8,'i biraz, 2,7'si en az katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %64,9'u İngilizce'nin en iyi fikirler üzerinde düşünerek öğrenildiğine çok katılmakta, %23,4'ü orta, %6,3'ü biraz, 5,4'ü en az katılmaktadır. Ankete katılanların %64,0'ı Almanca'nın en iyi fikirler üzerinde düşünerek öğrenildiğine çok katılmakta, %20,6'sı orta, %8,1'i biraz, 6,3'ü en az katılmaktadır. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 öğrenirken benzer oranlarda fikirler üzerinde düşünerek öğrendikleri görülmektedir.

Tablo 29: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Açıklık Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konuyla ilgili yeni fikirlere/bilgilere açığım.	En az	4	3,6	4	3,6	5	4,5
	Biraz	6	5,4	8	7,2	9	8,1
	Orta	12	10,8	18	16,2	19	17,1
	Çok	**89**	**80,2**	**81**	**73,0**	**78**	**70,3**

Ankete katılan 111 öğrencinin %80,2'si L1'i öğrenirken konuyla ilgili yeni fikirlere ve bilgilere çok açık olmakta, %10,8'i orta, %5,4'ü biraz, %3,6'sı en az açık

olmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %73,0'ı İngilizce öğrenirken konuyla ilgili yeni fikirlere ve bilgilere çok açık olmakta, %16,2'si orta, %7,2'si biraz, %3,6'sı en az açık olmaktadır. Ankete katılanların %70,3'ü Almanca öğrenirken konuyla ilgili yeni fikirlere ve bilgilere çok açık olmakta, %17,1'i orta, %8,1'i biraz, %4,5'i en az açık olmaktadır. Katılımcıların L1 öğrenirken L3 ve L2'ye göre konuyla ilgili yeni fikirlere ve bilgilere daha açık olduğu görülmektedir. Ancak L2 ve L3 bu konuda benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 30: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Konuyu Her Yönüyle Ele Alma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.	En az	4	3,6	4	3,6	7	6,3
	Biraz	7	6,3	12	10,8	9	8,1
	Orta	30	27,0	25	22,5	31	27,9
	Çok	**70**	**63,1**	**70**	**63,1**	**64**	**57,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %63,1'i L1'i öğrenirken konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla çok ele almakta, %10,8'i orta, %5,4'ü biraz, %3,6'sı en az ele almaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %63,1'i İngilizce öğrenirken konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla çok ele almakta, %22,5'i orta, %10,8'i biraz, %3,6'sı en az ele almaktadır. Ankete katılanların %57,7'si Almanca öğrenirken konuyu her yönüyle/ ayrıntılarıyla çok ele almakta, %27,9'u orta, %8,1'i biraz, %6,3'ü en az ele almaktadır. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 öğrenirken konuyu her yönüyle ve ayrıntılarıyla benzer oranlarda ele aldıkları görülmektedir.

Tablo 31: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Konuyu Bölümlere Ayırma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.	En az	14	12,6	17	15,3	16	14,4
	Biraz	10	9,0	11	9,9	11	9,9
	Orta	19	17,1	17	15,3	29	26,1
	Çok	**68**	**61,3**	**66**	**59,5**	**55**	**49,5**

Ankete katılan 111 öğrencinin %61,3'ü L1'i öğrenirken konuyu kendi içerisinde küçük bölümlere ayırmakta, %17,1'i orta, %9,0'ı biraz, %12,6'sı en az ayırmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %59,5'i İngilizce öğrenirken konuyu kendi içerisinde küçük bölümlere ayırmakta, %15,3'ü orta, %9,9'u biraz, %15,3'ü en az ayırmaktadır. Ankete katılanların %49,5'i Almanca öğrenirken konuyu kendi içerisinde küçük bölümlere ayırmakta, %26,1'i orta, %9,9'u biraz, %14,4'ü en az ayırmaktadır. Katılımcıların L1 öğrenirken L3'e göre daha fazla konuyu kendi içerisinde küçük bölümlere ayırdığı, aynı durumun L2'de L3'e göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 32: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenilenleri Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım.	En az	14	12,6	4	3,6	5	4,5
	Biraz	10	9,0	4	3,6	7	6,3
	Orta	19	17,1	15	13,5	20	18,0
	Çok	**68**	**61,3**	**88**	**79,3**	**79**	**71,2**

Ankete katılan 111 öğrencinin %79,3'ü L1'i öğrenirken konuyla ilgili öğrendiği şeyleri yapmaktan/uygulamaktan çok hoşlanmakta, %13,5'i orta, %7,2'si en az hoşlanmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %79,3'ü İngilizce öğrenirken konuyla ilgili öğrendiği şeyleri yapmaktan/uygulamaktan çok hoşlanmakta, %13,5'i orta, %3,6'sı biraz, %3,6'sı en az hoşlanmaktadır. Ankete katılanların %71,2'si Almanca öğrenirken konuyla ilgili öğrendiği şeyleri yapmaktan/ uygulamaktan çok hoşlanmakta, %18,0'ı orta, %6,3'ü biraz, %4,5'i en az hoşlanmaktadır. Öğrencilerin L2 öğrenirken L3 ve L1'e göre daha fazla konuyla ilgili öğrendiği şeyleri uygulamaktan hoşlandığı, ancak L3'te de bu durumun L1'e oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 33: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Gözlem Yapma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Gözlem yapan biriyim.	En az	7	6,3	10	9,0	8	7,2
	Biraz	10	9,0	10	9,0	12	10,8
	Orta	17	15,3	16	14,4	20	18,0
	Çok	**77**	**69,4**	**75**	**67,6**	**71**	**64,0**

Ankete katılan 111 öğrencinin %69,4'ü L1'i öğrenirken çok gözlem yapmakta, %15,3'ü orta, %9,0'ı biraz, %6,3'ü en az gözlem yapmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %67,6'sı İngilizce öğrenirken çok gözlem yapmakta, %14,4'ü orta, %9,0'ı biraz, %9,0'ı en az gözlem yapmaktadır. Ankete katılanların %64,0'ı Almanca öğrenirken çok gözlem yapmakta, %18,0'ı orta, %10,8'i biraz, %7,2'si en az gözlem yapmaktadır. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 öğrenirken benzer oranlarda gözlem yaptıkları görülmektedir.

Tablo 34: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenmeye Katılma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Öğrenmeye katılan biriyim.	En az	5	4,5	7	6,3	7	6,3
	Biraz	3	2,7	6	5,4	8	7,2
	Orta	19	17,1	12	10,8	18	16,2
	Çok	**84**	**75,7**	**86**	**77,5**	**78**	**70,3**

Ankete katılan 111 öğrencinin %75,7'si L1'i öğrenirken öğrenmeye çok katılmakta, %17,1'i orta, %2,7'si biraz, %4,5'si öğrenmeye en az katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %77,5'i İngilizce öğrenirken öğrenmeye çok katılmakta, %10,8'i orta, %5,4'ü biraz, %6,3'ü öğrenmeye en az katılmaktadır. Ankete katılanların %70,3'ü Almanca öğrenirken öğrenmeye çok katılmakta, %16,2'si orta, %7,2'si biraz, %6,3'ü öğrenmeye en az katılmaktadır. Öğrencilerin L2 öğrenirken L3'e göre daha fazla öğrenmeye katıldıkları görülmektedir. Bu durum L1 ve L2 öğrenmede benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 35: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Duyguları Kullanma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Duygularıyla hareket eden biriyim.	En az	13	11,7	14	12,6	17	15,3
	Biraz	11	9,9	14	12,6	15	13,5
	Orta	26	23,4	27	24,3	24	21,6
	Çok	**61**	**55,0**	**56**	**50,5**	**55**	**49,5**

Ankete katılan 111 öğrencinin %55,0'ı L1'i öğrenirken duygularıyla çok hareket etmekte, %23,4'ü orta, %9,9'u biraz, %11,7'si duygularıyla en az hareket

etmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %50,5'i İngilizce öğrenirken duygularıyla çok hareket etmekte, %24,3'ü orta, %12,6'sı biraz, %12,6'sı duygularıyla en az hareket etmektedir. Ankete katılanların %49,5'i Almanca öğrenirken duygularıyla çok hareket etmekte, %21,6'sı orta, %13,5'i biraz, %15,3'ü duygularıyla en az hareket etmektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken, L3'e göre daha fazla duygularıyla hareket ettikleri, ancak L2 ve L3 öğrenmede bu durumun benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Tablo 36: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Mantığı Kullanma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mantıklı davranan biriyim.	En az			3	2,7	2	1,8
	Biraz	6	5,4	5	4,5	13	11,7
	Orta	21	18,9	17	15,3	15	13,5
	Çok	**84**	**75,7**	**86**	**77,5**	**81**	**73,0**

Ankete katılan 111 öğrencinin %75,7'si L1'i öğrenirken çok mantıklı davranmakta, %18,9'u orta, %5,4'ü biraz mantıklı davranmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %77,5'i İngilizce öğrenirken çok mantıklı davranmakta, %15,3'ü orta, %4,5'i biraz, %2,7'si en az mantıklı davranmaktadır. Ankete katılanların %73,0'ı Almanca öğrenirken çok mantıklı davranmakta, %13,5'ü orta, %11,7'si biraz, %1,8'i en az mantıklı davranmaktadır. Katılımcıların L2 öğrenirken, L3'e göre daha fazla mantıklı davrandıkları, L1 ve L2 öğrenmede durumun benzer özellikler gösterdiği, yine L1 ve L3'te durumun benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Tablo 37: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak Gözlem Yapma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.	En az	6	5,4	8	7,2	7	6,3
	Biraz	12	10,8	12	10,8	11	9,9
	Orta	18	16,2	15	13,5	22	19,8
	Çok	**75**	**67,6**	**76**	**68,5**	**71**	**64,0**

Ankete katılan 111 öğrencinin %67,6'sinin L1'de en iyi öğrenme yolu, konuyla ilgili çok gözlem yapmaktadır, %16,2'sinin orta, %16,2'sinin biraz, %5,4'ünün konuyla ilgili en az gözlem yapmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %68,5'sinin İngilizce'de en iyi öğrenme yolu, konuyla ilgili çok gözlem yapmaktadır, %13,5'i orta, %10,8'i biraz, %7,2'si konuyla ilgili en az gözlem yapmaktadır. Ankete katılanların %64,0'ının Almanca'da en iyi öğrenme yolu, konuyla ilgili çok gözlem yapmaktadır, %19,8'i orta, %9,9'u biraz, %6,3'ü konuyla ilgili en az gözlem yapmaktadır. Öğrencilerin en iyi öğrenme yolu olarak L1, L2 ve L3'te konuyla ilgili benzer oranlarda gözlem yaptıkları görülmektedir.

Tablo 38: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak İletişim Kurma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.	En az	5	4,5	8	7,2	8	7,2
	Biraz	12	10,8	8	7,2	9	8,1
	Orta	17	15,3	25	22,5	25	22,5
	Çok	**77**	**69,4**	**70**	**63,1**	**69**	**62,2**

Ankete katılan 111 öğrencinin %69,4'ü L1'de en iyi öğrenme yolu olarak, insanlarla konuyla ilgili çok konuşmakta ve iletişim kurmaktadır, %15,3'i orta, %10,8'i biraz, %4,5'i konuyla ilgili en az konuşmakta ve iletişim kurmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %63,1'i İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak, insanlarla konuyla ilgili çok konuşmakta ve iletişim kurmaktadır, %22,5'i orta, %17,2'si biraz, %7,2'si konuyla ilgili en az konuşmakta ve iletişim kurmaktadır. Ankete katılanların %62,2'si Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak, insanlarla konuyla ilgili çok konuşmakta ve iletişim kurmaktadır, %22,5'i orta, %8,1'i biraz, %7,2'si konuyla ilgili en az konuşmakta ve iletişim kurmaktadır. Öğrencilerin en iyi öğrenme yolu olarak L1'de L3'e göre daha fazla insanlarla iletişim kurma yolunu tercih ettikleri, yine L1 öğrenme yolunda L2'ye göre iletişimi daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ancak L2 ve L3'te bu durum benzer oranlardadır.

Tablo 39: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak Temel Fikirleri Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.	En az	7	6,3	10	9,0	8	7,2
	Biraz	8	7,2	6	5,4	10	9,0
	Orta	22	19,8	30	27,0	30	27,0
	Çok	**74**	**66,7**	**65**	**58,6**	**63**	**56,8**

Ankete katılan 111 öğrencinin %66,7'si L1'de en iyi öğrenme yolu olarak, konunun dayandığı temel fikirleri çok düşünmekte, %19,8'i orta, %7,2'si biraz, %6,3'ü konunun dayandığı temel fikirleri en az düşünmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %58,6'sı İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak, konunun dayandığı temel fikirleri çok düşünmekte, %27,0'ı orta, %5,4'ü biraz, %9,0'ı konunun dayandığı temel fikirleri en az düşünmektedir. Ankete katılanların %56,8'i Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak, konunun dayandığı temel fikirleri çok düşünmekte, %27,0'ı orta, %9,0'ı biraz, %7,2'si konunun dayandığı temel fikirleri en az düşünmektedir. Öğrencilerin en iyi öğrenme yolu olarak, L1'de L3 ve L2'ye

göre konunun dayandığı temel fikirler üzerinde düşünmeyi daha fazla tercih ettikleri, ancak L2 ve L3'te bu durumun benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Tablo 40: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü En İyi Öğrenme Yolu Olarak Deneme ve Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.	En az	1	,9	6	5,4	10	9,0
	Biraz	7	6,3	8	7,2	6	5,4
	Orta	19	17,1	22	19,8	19	17,1
	Çok	**84**	**75,7**	**75**	**67,6**	**76**	**68,5**

Ankete katılan 111 öğrencinin %75,7'si L1'de en iyi öğrenme yolu olarak, konuyla ilgili çok deneme ve uygulama yapmakta, %17,1'i orta, %6,3'ü biraz, %0,9'u,konuyla ilgili en az deneme ve uygulama yapmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %67,6'sı İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak, konuyla ilgili çok deneme ve uygulama yapmakta, %19,8'i orta, %7,2'si biraz, %5,40'ü konuyla ilgili en az deneme ve uygulama yapmaktadır. Ankete katılanların %68,5'i Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak, konuyla ilgili çok deneme ve uygulama yapmakta, %17,1'i orta, %5,4'ü biraz, %9,0'ı konuyla ilgili en az deneme ve uygulama yapmaktadır. Öğrencilerin en iyi öğrenme yolu olarak L1'de, L2 ve L3'e göre daha fazla konuyla ilgili deneme ve uygulama yaptıkları görülmektedir. Bu durum L2 ve L3'te benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 41: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Çalışma Sonuçları Görme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Çalışmanın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.	En az	2	1,8	3	2,7	3	2,7
	Biraz	5	4,5	5	4,5	4	3,6
	Orta	13	11,7	14	12,6	20	18,0
	Çok	**91**	**82,0**	**89**	**80,2**	**84**	**75,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %82,0'ı L1 öğrenirken, çalışmanın sonuçlarını görmekten çok hoşlanmakta, %11,7'si orta, %4,5'i biraz, %1,8'i en az görmekten hoşlanmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %80,2'si İngilizce öğrenirken, çalışmanın sonuçlarını görmekten çok hoşlanmakta, %12,6'sı orta, %4,5'i biraz, %2,7'si görmekten en az hoşlanmaktadır. Ankete katılanların %75,7'si Almanca öğrenirken, çalışmanın sonuçlarını görmekten çok hoşlanmakta, %18,0'ı orta, %3,6'sı biraz, %2,7'si çalışmanın sonuçlarını görmekten en az hoşlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenirken, L1 ve L2'de, L3'e göre çalışmanın sonuçlarını görmekten daha fazla hoşlandıkları görülmektedir. Ancak bu durum L1 ve L2'de benzer oranlardadır.

Tablo 42: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Temel Fikirleri Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.	En az	2	1,8	3	2,7	5	4,5
	Biraz	5	4,5	8	7,2	10	9,0
	Orta	27	24,3	19	17,1	23	20,7
	Çok	**77**	**69,4**	**81**	**73,0**	**73**	**65,8**

Ankete katılan 111 öğrencinin %69,4'ü L1öğrenirken konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi çok sevmekte, %24,3'ü orta, %4,5'i biraz, %1,8'i düşünmeyi en az sevmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %73,0'ı İngilizce öğrenirken konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi çok sevmekte, %17,1'i orta, %7,2'si biraz, %2,7'si düşünmeyi en az sevmektedir. Ankete katılanların %65,8'i Almanca öğrenirken konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi çok sevmekte, %20,7'si orta, %9,0'ı biraz, %4,5'i düşünmeyi en az sevmektedir. Öğrencilerin öğrenirken, L2'de L3'e göre daha fazla konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi sevdikleri görülmektedir. Ancak L1 ve L3'te bu durum benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 43: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Acele Etme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Acele etmekten hoşlanmam.	En az	12	10,8	13	11,7	14	12,6
	Biraz	8	7,2	8	7,2	10	9,0
	Orta	22	19,8	27	24,3	23	20,7
	Çok	**69**	**62,2**	**63**	**56,8**	**64**	**57,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %62,2'si L1 öğrenirken acele etmekten çok hoşlanmaz, %19,8'i orta, %7,2'si biraz, %10,8'i acele etmekten en az hoşlanmaz. Ankete katılan tüm öğrencilerin %56,8'i İngilizce öğrenirken acele etmekten çok hoşlanmaz, %24,3'ü orta, %7,2'si biraz, %11,7'si acele etmekten en az hoşlanmaz. Ankete katılanların %57,7'si Almanca öğrenirken acele etmekten çok hoşlanmaz, %20,7'si orta, %9,0'ı biraz, %12,6'sı acele etmekten en az hoşlanmaz. Öğrencilerin L1'de öğrenirken, L3'e göre daha fazla acele ettikleri, ancak L2 ve L3'te bu durumun benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 44: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenme İşinin İçinde Bulunma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.	En az	6	5,4	9	8,1	9	8,1
	Biraz	4	3,6	4	3,6	8	7,2
	Orta	23	20,7	31	27,9	28	25,2
	Çok	**78**	**70,3**	**67**	**60,4**	**66**	**59,5**

Ankete katılan 111 öğrencinin %70,3'ü L1 öğrenirken kendini öğrenme işinin içinde çok hissetmekte, %20,7'si orta, %3,6'sı biraz, %5,4'ü en az hissetmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %60,4'ü İngilizce öğrenirken kendini öğrenme işinin içinde çok hissetmekte, %27,9'u orta, %3,6'sı biraz, %8,1'i en az hissetmektedir. Ankete katılanların %59,5'i Almanca öğrenirken kendini öğrenme işinin içinde çok hissetmekte, %25,2'si orta, %7,2'si biraz, %8,1'i en az hissetmektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken kendilerini L2 ve L3'e göre çok fazla öğrenme işinin içinde hissettikleri, ancak L2 ve L3'te bu durumun benzer oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 45: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü İzleyerek Öğrenme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
İzlemektir.	En az	10	9,0	9	8,1	11	9,9
	Biraz	8	7,2	12	10,8	11	9,9
	Orta	18	16,2	22	19,8	21	18,9
	Çok	**75**	**67,6**	**68**	**61,3**	**68**	**61,3**

Ankete katılan 111 öğrencinin %67,6'sı L1'de en iyi öğrenme yolu olarak çok izlemekte, %16,2'si orta, %7,2'si biraz, %9,0'ı en az izlemektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %61,3'ü İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak çok izlemekte, %19,8'i orta, %10,8'i biraz, %8,1'i en az izlemektedir. Ankete katılanların %61,3'ü Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak çok izlemekte, %18,9'u orta, %9,9'u biraz, %9,9'u en az izlemektedir. Öğrencilerin L1'de en iyi öğrenme yolu olarak L2 ve L3'e göre daha fazla izlediği görülmektedir.

Tablo 46: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Hissettiklerini Dikkate Alma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Hissettiklerimi dikkate almaktır.	En az	6	5,4	5	4,5	8	7,2
	Biraz	11	9,9	12	10,8	11	9,9
	Orta	19	17,1	26	23,4	27	24,3
	Çok	**75**	**67,6**	**68**	**61,3**	**65**	**58,6**

Ankete katılan 111 öğrencinin %67,6'sı L1'de en iyi öğrenme yolu olarak hissettiklerini çok dikkate almakta, %17,1'i orta, 9,9'u biraz, 5,4'ü en az dikkate almaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %61,3'ü İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak hissettiklerini çok dikkate almakta, %23,4'ü orta, 10,8'i biraz, 4,5'i en az dikkate almaktadır. Ankete katılanların %58,6'sı Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak hissettiklerini çok dikkate almakta, %24,3'ü orta, 9,9'u biraz, 7,2'si en az dikkate almaktadır. Öğrencilerin L1'de L3'e göre daha fazla hissettiklerini dikkate aldıkları, ancak L2 ve L3'te durumun daha benzer oranlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 47: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenirken Öğrendiklerini Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Öğrendiklerimi uygulamaktır.	En az	6	5,4	5	4,5	5	4,5
	Biraz	11	9,9	9	8,1	16	14,4
	Orta	19	17,1	21	18,9	15	13,5
	Çok	**75**	**67,6**	**76**	**68,5**	**75**	**67,6**

Ankete katılan 111 öğrencinin %67,6'sı L1'de en iyi öğrenme yolu olarak öğrendiklerini çok uygulamaktadır, %17,1'i orta, %9,9'u biraz, %5,4'ü en az uygulamaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %68,5'i İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak öğrendiklerini çok uygulamaktadır, %18,9'u orta, %8,1'i biraz, %4,5'i en az uygulamaktadır. Ankete katılanların %67,6'sı İ Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak öğrendiklerini çok uygulamaktadır, %13,5'i orta, %14,4'ü biraz, %4,5'i en az uygulamaktadır. Öğrencilerin en iyi öğrenme yolu olarak L1, L2 ve L3'te benzer oranlarda öğrendiklerini uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 48: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Düşüncelerini Dikkate Alma Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.	En az	6	5,4	5	4,5	9	8,1
	Biraz	9	8,1	14	12,6	18	16,2
	Orta	16	14,4	20	18,0	15	13,5
	Çok	**80**	**72,1**	**72**	**64,9**	**69**	**62,2**

Ankete katılan 111 öğrencinin %72,1'i L1'de en iyi öğrenme yolu olarak, kendi düşüncelerini çok dikkate almakta, %14,4'ü orta, %8,1'i biraz, %5,4'ü en az

dikkate almaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %64,9'u İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak, kendi düşüncelerini çok dikkate almakta, %18,0'ı orta, %12,6'sı biraz, %4,5'i en az dikkate almaktadır. Ankete katılanların %62,2'si Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak, kendi düşüncelerini çok dikkate almakta, %13,5'i orta, %16,2'si biraz, %8,1'i en az dikkate almaktadır. Öğrencilerin L1'de L2 ve L3'e göre en iyi öğrenme yolu olarak kendi düşüncelerini daha fazla dikkate aldıkları görülmektedir.

Tablo 49: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Çekingenlik Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Çekingen biri olurum.	**En az**	**50**	**45,0**	**49**	**44,1**	**52**	**46,8**
	Biraz	15	13,5	16	14,4	10	9,0
	Orta	17	15,3	16	14,4	17	15,3
	Çok	29	26,1	30	27,0	32	28,8

Ankete katılan 111 öğrencinin %26,1'i L1 öğrenirken çok çekingen biri olmakta, %15,3'ü orta, %13,5'i biraz, %45,0'ı en az çekingen biri olmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %27,0'ı İngilizce öğrenirken çok çekingen biri olmakta, %14,4'ü orta, %14,4'ü biraz, %44,1'i en az çekingen biri olmaktadır. Ankete katılanların %28,8'i Almanca öğrenirken çok çekingen biri olmakta, %15,3'ü orta, %9,0'ı biraz, %46,8'i en az çekingen biri olmaktadır. Öğrencilerin L1, L2 ve L3'te öğrenirken benzer oranlarda çekingen davrandıkları, ancak anket genelinde çok az katılımcının çekingen olduğu görülmektedir.

Tablo 50: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Sorgulamama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.	**En az**	**41**	**36,9**	**41**	**36,9**	**37**	**33,3**
	Biraz	14	12,6	19	17,1	18	16,2
	Orta	20	18,0	17	15,3	21	18,9
	Çok	36	32,4	34	30,6	35	31,5

Ankete katılan 111 öğrencinin %32,4'ü L1 öğrenirken öğrendiklerini sorgulamadan çok kabul etmekte, %18,0'i orta, %12,6'sı biraz, %36,9'u en az kabul etmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %30,6'sı İngilizce öğrenirken öğrendiklerini sorgulamadan çok kabul etmekte, %15,3'ü orta, %17,1'i biraz, %36,9'u en az kabul etmektedir. Ankete katılanların %30,6'sı Almanca öğrenirken öğrendiklerini sorgulamadan çok kabul etmekte, %18,9'ü orta, %16,2'si biraz, %33,3'u en az kabul etmektedir. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 öğrenirken öğrendiklerini benzer oranlarda sorgulamadan kabul ettikleri görülmektedir.

Tablo 51: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Sorumluluk Bilinci Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Sorumluluklarımı bilen biriyim.	En az	5	4,5	6	5,4	6	5,4
	Biraz	7	6,3	12	10,8	9	8,1
	Orta	19	17,1	14	12,6	22	19,8
	Çok	**80**	**72,1**	**79**	**71,2**	**74**	**66,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %72,1'i L1 öğrenirken sorumluluklarını çok bilmekte, %17,1'i orta, %6,3'ü biraz, %4,5'i en az bilmektedir. Ankete katılan tüm

öğrencilerin %71,2'si İngilizce öğrenirken sorumluluklarını çok bilmekte, %12,6'sı orta, %10,8'i biraz, %5,4'ü en az bilmektedir. Ankete katılanların %66,7'si İ Almanca öğrenirken sorumluluklarını çok bilmekte, %19,8'si orta, %8,1'i biraz, %5,4'ü en az bilmektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken, L3'e göre daha fazla sorumluluk bilinci taşıdıkları görülmektedir. Bu durum L1 ve L2'de benzer oranlardadır.

Tablo 52: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Düşünme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.	En az	6	5,4	7	6,3	6	5,4
	Biraz	5	4,5	14	12,6	13	11,7
	Orta	22	19,8	18	16,2	18	16,2
	Çok	**78**	**70,3**	**72**	**64,9**	**74**	**66,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %70,3'ü L1 öğrenirken öğrendiği şeyler üzerinde çok düşünmekte, %19,8'i orta, %4,5'i biraz, %5,4'ü en az düşünmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %64,9'u İngilizce öğrenirken öğrendiği şeyler üzerinde çok düşünmekte, %16,2'si orta, %12,6'sı biraz, %6,3'ü en az düşünmektedir. Ankete katılanların %66,7'si Almanca öğrenirken öğrendiği şeyler üzerinde çok düşünmekte, %16,2'si orta, %11,7'si biraz, %5,4'ü en az düşünmektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken L2'ye göre daha fazla öğrendiği şeyler üzerinde düşündükleri, ancak L2 ve L3'te bu durumun benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Tablo 53: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrenirken Derse Katılım Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Derse katılırım.	En az	11	9,9	13	11,7	15	13,5
	Biraz	6	5,4	6	5,4	7	6,3
	Orta	18	16,2	16	14,4	22	19,8
	Çok	**76**	**68,5**	**76**	**68,5**	**67**	**60,4**

Ankete katılan 111 öğrencinin %68,5'i L1 öğrenirken derse çok katılmakta, %16,2'si orta, 5,4'ü biraz, %9,9'u en az derse katılmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %68,5'i İngilizce öğrenirken derse çok katılmakta, %14,4'ü orta, 5,4'ü biraz, %11,7'si en az derse katılmaktadır. Ankete katılanların %60,4'ü Almanca öğrenirken derse çok katılmakta, %19,8'i orta, 6,3'ü biraz, %13,5'i derse en az katılmaktadır. Öğrencilerin L1 ve L2 öğrenirken, L3'e göre derse daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 54: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Derse Katılmama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Derse katılmadan izlerim.	**En az**	**51**	**45,9**	**53**	**47,7**	**51**	**45,9**
	Biraz	10	9,0	10	9,0	11	9,9
	Orta	12	10,8	13	11,7	13	11,7
	Çok	38	34,2	35	31,5	36	32,4

Ankete katılan 111 öğrencinin %34,2'sı L1 öğrenirken derse çok katılmadan izlemekte, %10,8'i orta, %9,0'ı biraz, %45,9'u en az katılmadan izlemektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %31,5'i İngilizce öğrenirken derse çok katılmadan

izlemekte, %11,7'si orta, %9,0'ı biraz, %47,7'si en az katılmadan izlemektedir. Ankete katılanların %32,4'i Almanca öğrenirken derse çok katılmadan izlemekte, %11,7'si orta, %9,9'u biraz, %45,9'u en az katılmadan izlemektedir. Öğrenciler L1, L2 ve L3 öğrenirken benzer oranlarda derse katılmadan izledikleri görülmektedir.

Tablo 55: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Öğrendiklerini Değerlendirme Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Öğrendiklerimi değerlendiririm.	En az	9	8,1	9	8,1	11	9,9
	Biraz	7	6,3	13	11,7	11	9,9
	Orta	17	15,3	18	16,2	23	20,7
	Çok	**78**	**70,3**	**71**	**64,0**	**66**	**59,5**

Ankete katılan 111 öğrencinin %70,3'ü L1 öğrenirken öğrendiklerini çok değerlendirmekte, %15,3'ü orta, %6,3'ü biraz, %8,1'i en az değerlendirmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin %64,0'ı İngilizce öğrenirken öğrendiklerini çok değerlendirmekte, %16,2'si orta, %11,7'si biraz, %8,1'i en az değerlendirmektedir. Ankete katılanların %59,5'i Almanca öğrenirken öğrendiklerini çok değerlendirmekte, %20,7'si orta, %9,9'u biraz, %9,9'u en az değerlendirmektedir. Öğrencilerin L1 öğrenirken, L2 ve L3'e göre daha fazla öğrendiklerini değerlendirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda L2 öğrenirken de L3'e göre daha fazla öğrendiklerini değerlendirmektedirler.

Tablo 56: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Aktiflik Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

Öğrenirken		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Aktif olmaktan hoşlanırım.	En az	6	5,4	7	6,3	9	8,1
	Biraz	7	6,3	14	12,6	7	6,3
	Orta	14	12,6	18	16,2	22	19,8
	Çok	**84**	**75,7**	**72**	**64,9**	**73**	**65,8**

Ankete katılan 111 öğrencinin %75,7'si L1 öğrenirken aktif olmaktan çok hoşlanmakta, %12,6'sı orta, %6,3'ü biraz, %5,4'ü en az aktif olmaktan hoşlanmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %65,8'i İngilizce öğrenirken aktif olmaktan çok hoşlanmakta, %19,8'i orta, %6,3'ü biraz, %8,1'i en az aktif olmaktan hoşlanmaktadır. Ankete katılanların%65,8'i Almanca öğrenirken aktif olmaktan çok hoşlanmakta, %19,8'i orta, %6,3'ü biraz, %8,1'i en az aktif olmaktan hoşlanmaktadır. Öğrencilerin L1 öğrenirken, L2 ve L3'e göre daha fazla aktif olmaktan hoşlandıkları, ancak L2 ve L3'te bu durumun benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Tablo 57: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Konuların Tek Tek Ele Alınması Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.	En az	7	6,3	7	6,3	12	10,8
	Biraz	13	11,7	15	13,5	9	8,1
	Orta	24	21,6	24	21,6	26	23,4
	Çok	**67**	**60,4**	**65**	**58,6**	**64**	**57,7**

Ankete katılan 111 öğrencinin %60,4'ü L1'de en iyi öğrenme yolu olarak anlatılan fikirleri (konuları) tek tek çok ele almakta, %21,6'sı orta, %11,7'si biraz, %6,3'ü konuları tek tek en az ele almaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %58,6'sı İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak anlatılan fikirleri (konuları) tek tek çok ele almakta, %21,6'sı orta, %13,5'i biraz, %6,3'ü konuları tek tek ele en az almaktadır. Ankete katılanların %57,7'si Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak anlatılan fikirleri (konuları) tek tek çok ele almakta, %23,4'ü orta, %8,1'i biraz, %10,8'i konuları tek tek ele en az almaktadır. Öğrencilerin L1, L2 ve L3'te benzer oranlarda anlatılan fikirleri tek tek ele aldıkları görülmektedir.

Tablo 58: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Yeni Fikirlere Açıklık Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.	En az	6	5,4	9	8,1	7	6,3
	Biraz	5	4,5	5	4,5	7	6,3
	Orta	17	15,3	14	12,6	15	13,5
	Çok	**83**	**74,8**	**83**	**74,8**	**82**	**73,9**

Ankete katılan 111 öğrencinin %74,8'i L1'de en iyi öğrenme yolu olarak, yeni fikirleri öğrenmeye çok açık olmakta, %15,3'ü orta, %4,5'i biraz, %5,4'ü yeni fikirleri öğrenmede en az açık olmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %74,8'i İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak, yeni fikirleri öğrenmeye çok açık olmakta, %12,6'sı orta, %4,5'i biraz, %8,1'i yeni fikirleri öğrenmede en az açık olmaktadır. Ankete katılanların %73,9'u Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak, yeni fikirleri öğrenmeye çok açık olmakta, %13,5'i orta, %6,3'ü biraz, %6,3'ü yeni fikirleri öğrenmede en az açık olmaktadır. Öğrencilerin en iyi öğrenme yolu olarak L1, L2 ve L3'te benzer oranlarda yeni fikirleri öğrenmeye açık oldukları görülmektedir.

Tablo 59: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Dikkat Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Dikkatli olmaktır.	En az	5	4,5	5	4,5	8	7,2
	Biraz	9	8,1	6	5,4	7	6,3
	Orta	15	13,5	19	17,1	13	11,7
	Çok	**82**	**73,9**	**81**	**73,0**	**83**	**74,8**

Ankete katılan 111 öğrencinin %73,9'u L1'de en iyi öğrenme yolu olarak çok dikkatli olmakta, %13,5'i orta, %8,1'i biraz, %4,5'i en az dikkatli olmaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %73,0'ı İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak çok dikkatli olmakta, %17,1'i orta, %5,4'ü biraz, %4,5'i en az dikkatli olmaktadır. Ankete katılanların %74,8'i İ Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak çok dikkatli olmakta, %11,7'si orta, %6,3'ü biraz, %7,2'si en az dikkatli olmaktadır. Öğrencilerin benzer oranlarda L1, L2 ve L3'te en iyi öğrenme yollarında dikkatli oldukları verisine ulaşılmaktadır.

Tablo 60: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ü Öğrenirken Uygulama Durumunu Yüzdelik Dilimde Gösteren Veriler*

En iyi öğrenme yolum		**Anadili (L1)**		**İngilizce (L2)**		**Almanca (L3)**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Anlatılanları uygulamaktır.	En az	7	6,3	5	4,5	8	7,2
	Biraz	6	5,4	11	9,9	13	11,7
	Orta	22	19,8	17	15,3	13	11,7
	Çok	**76**	**68,5**	**78**	**70,3**	**77**	**69,4**

Ankete katılan 111 öğrencinin %68,5', L1'de en iyi öğrenme yolu olarak anlatılanları çok uygulamakta, %19,8'i orta, %5,4'ü biraz, %6,3'ü anlatılanları en az

uygulamaktadır. Ankete katılan tüm öğrencilerin %70,3'ü İngilizce'de en iyi öğrenme yolu olarak anlatılanları çok uygulamakta, %15,3'ü orta, %9,9'u biraz, %4,5'i anlatılanları en az uygulamaktadır. Ankete katılanların %69,4'ü Almanca'da en iyi öğrenme yolu olarak anlatılanları çok uygulamakta, %11,7'si orta, %11,7'si biraz, %7,2'si anlatılanları en az uygulamaktadır. Öğrencilerin en iyi öğrenme yolu olarak L1, L2 ve L3'te anlatılanları benzer oranlarda uyguladıkları görülmektedir.

4.3.Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde elde edilen verilerin (görüşme, gözlem, belgeler) analizleri üç grupta yorumlanmıştır. Bu analizlerin yorumlanması, araştırmacının öğretim verdiği okuldaki gözlem ve deneyimleri ile birleştirilmiştir. Bu sayede L3'de ÖS'nin nasıl ele alındığı anlaşılır bir şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretme Yöntemine Yönelik Bulgular

Araştırmacının sorusu: Dil öğretirken seçtiğiniz bir yöntem var mı?

L1 Öğretmeni: "Eğitimde göz önünde bulundurulması gereken en önemli şeyin öğrenci ihtiyacı olduğu görüşündeyim. Ancak eğitim sistemi şu anda bir sektör halini aldığından ötürü, özel okul yönetiminin ihtiyaçlarını daha çok önemsemek durumunda kalıyoruz. Aslında bu durum velinin ihtiyaçlarıyla bağlantılı. Bu da bizi sürekli yeni yöntemlere, stratejilere yönlendiriyor. Aslında hem iyi bir öğrenme ortamı kazandırmak için, hem de akademik başarıyı sağlamak için iyi yöntemler seçilmelidir. Benim seçtiğim yöntemler sürekli değişiyor. Çünkü her geçen yıl nesil değişiyor ve beklentiler de değişiyor. Bu sebeple yöntemlerimi zenginleştiriyorum."

L2 Öğretmeni: "Öğretmenin bir yöntemi olmalı, eğer olmazsa öğrenci boşu boşuna oturur. Mesela hiçbir planı olmayan, öğrenciye nasıl yaklaşacağı konusunda fikri olmayan bir öğretmen düşünemiyorum. Mutlaka herkesin bir yöntemi vardır.

Benimde bazı kullandığım yöntemler var. Zaten bu yöntemleri ister istemez deneyimlerle ediniyor insan."

L3 Öğretmeni: "Eğer özel bir okulda birinci yabancı dil öğretmeni olsaydım, durumum çok daha farklı olurdu. Ancak Almanca öğretirken, hem ders saatimin az olması nedeniyle, hem de akılda kalıcı olabilmem için mutlaka farklı yöntemler seçmem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü özel okulda farklılıklar yaratmak zorundayız. Şahsen bunun için dersime yönelik öğrenciye, veliye hitap edecek etkinlikler arıyorum."

Bu bölümde araştırmanın birinci sorusuna verilen cevaplar, özel bir okulda öğretme yöntemine yönelik sorumlulukların fazla ve yoğun olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşmelerinde elde edilen analizlere göre özel okul idareci, veli ve öğrencilerinin öğretme yöntem ve teknikleri konusunda beklentilerinin yüksek olduğu neticesine varılmaktadır. Öğretmenlerin mesleğini sevmesi, sistemli ve düzenli olmasının önemli olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre sahip olunan iş disipliniyle bağlantılı olarak, özel okulun çalışma şartlarından dolayı da sürekli yöntem arayışı içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır.

4.3.2. Öğretmen Görüşüne Göre Farklı Öğrenme Stillerine Yönelik Bulgular

Araştırmacının sorusu: Her öğrencinin farklı ÖS var mıdır?

L1 Öğretmeni: "Bu soruyu duyduğum ilk an aklıma sınıfımdaki öğrenciler geldi. Gerçekten de hepsi farklı öğreniyorlar. Mesela bazen derste kitap okutuyorum. Bazı çocuklar okumak istemiyor, ya da okudukları metnin içeriğini tam anlayamıyorlar. Ancak okuttuğum kitabı aynı çocuk televizyonda izlediği zaman daha çok hoşuna gidiyor, onunla ilgili yorum yapıyor, içeriğini hemen anlatıyor. Ben çocukların farklı öğrenme stilleri olduğu görüşündeyim."

L2 Öğretmeni: "Öğrenciler tek tip olamaz, bence hepsinin farklı tarzı var. Bu zaten çok doğal bir süreç. Çocuklar çok özeller, hepsine aynı tastan yemek verebiliriz ama

farklı kaşıkları seçmeleri doğal bir durum. Yetiştirilme tarzı, aile ortamı, zekâ bence bunların hepsi öğrenmeyi de etkiliyor."

L3 Öğretmeni: "Evet her öğrencinin farklı öğrenme stilleri vardır. Nasıl her insanın dış görünüşü farklıysa, öğrenme stilleri de farklı olabilir. Doğaldır, olabilir."

Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusuna verilen cevaplar, öğrencilerin farklı ÖS'ne sahip olabileceği ve buna bağlı olarak öğretmenlerin farklı ÖS'ne dayalı faaliyetlere yer verdikleri bulgularına varılmıştır. Verilen cevaplar öğretmenlere yöneltilen dördüncü sorunun da cevabını destekler niteliktedir. Öğretmenler, her öğrencinin farklı ÖS olabileceği görüşündedirler.

4.3.3. Öğretmenlere Göre L1, L2 ve L3 Öğrenmenin Öğrenme Stilleriyle İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmacının sorusu: L1 öğrenmenin ÖS ile ne ilişkisi olabilir?

L1 Öğretmeni: "Dil öğrenmenin ayrıcalık olduğu görüşündeyim. Her öğrenci dil öğrenecek diye bir durum yok. Bu nedenle her öğrencinin farklı zekâlara da sahip olduğunu söylemem gerekir. Benim öğrencilerimin neredeyse hepsinin anadili Türkçe, ancak yine de öğrenmeleri gereken dolu şey var. Bu öğrenmeleri gereken bilgileri de öğretirken tabi ki öğrenme stillerinin neler olduğuna dikkat ederek öğretmeliyim. Çünkü her çocuğun bilgiyi alış, işleyiş biçimi gerçekten çok farklı olabiliyor. Her öğrenciye aynı muameleyi yapamazsınız. Öğretmenlik kimliği de zaten bu noktada ortaya çıkıyor. Öğrencinin ihtiyacının ne olduğunu anlayamazsanız, öğretmenlik yapamazsınız. Çünkü bu mesleğin bir yönü de öğrencinin ne istediğini anlamaktan geçer. Öğrenme stili söz konusuysa, bana gelen kişinin neye ihtiyacı olduğunu anlamalıyım. Dil öğretmek veya başka bir dersi öğretmek olsun, hiç fark etmez, burada önemli olan öğretilen dersin öğrenme stillerine uygun verilmesidir. Bahsettiğim örnekteki gibi, öğrenci kitabı okuyup anlayamıyor ya da eğlenemiyor ama filmini izleyince hem eğleniyor, hem de daha iyi anlıyor. Bu gibi daha birçok örneği görmezden gelemem, aksine bu çocuklar benim dersimin içeriğini de farkında

olmadan güzelleştiriyor. Onlar sayesinde dersimde farklı ders anlatım metotları kullanıyorum."

Araştırmacının sorusu: L2 öğrenmenin ÖS ile ne ilişkisi olabilir?
L2 Öğretmeni: "Yabancı dil öğrenmek çağın bir gereği haline geldi. Bu nedenle veliler haftalık ders saati daha çok olması sebebiyle çocuklarını özel okulda verilen eğitime yönlendiriyorlar. Ancak bazen her çocuğun dil becerisi olamayacağını düşünemeyenler olabiliyor. Öğrenme stilleri de buna çok benziyor. Öğrencilerin bir konuyu alış biçimleri şekilden şekle girebilir. Yani kimisi duyar öğrenir, kimisi izler, konuşur, yazar, çizer. Bunların hepsi bence birer öğrenme stili. İngilizce öğrenmenin öğrenme stiliyle bağlantısı var. Neticede bu da bir ders ve nasıl öğretildiği, kime öğretildiği oldukça önemli."

Araştırmacının sorusu: L3 öğrenmenin ÖS ile ne ilişkisi olabilir?
L3 Öğretmeni: "Öğrenme stillerine göre verilen eğitim her zaman başarıyı daha da arttırır. Çünkü buna önem veren bir öğretmen, öğrencinin nasıl başarılı olabileceği yolunu da keşfeder ve öğrenciyi yönlendirebilir. Çocukların çoğu nasıl öğrendiklerini bilmiyorlar, kendileri için en doğru yolun ne olabileceğini bilmiyorlar. Bu nedenle öğretmenin dikkati çok önemli. Almanca dersinde öğrencilerimin bazıları haftalık ders saati az olmasından dolayı derse karşı olumsuz tutum sergileyebiliyorlar. Ancak bende onların birbirinden farklı öğrenme stillerini düşünerek, her ders onlara sabit bir yöntem uygulamak yerine farklı teknikler uygulamaya çalışıyorum. Böyle yaptığım zaman çocukların daha mutlu olduklarını görüyorum. Kendilerini daha iyi ifade ediyorlar."

Bu bölümde araştırmanın üçüncü sorusuna verilen cevaplar, öğretmenlerin dil öğrenme ile ÖS arasında doğrudan bağlantı olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir. Öğretmen cevaplarına göre, ÖS'nin öğrencilerde farklılık gösterdiği ve dil öğrenmeyi etkilediği bulgularına varılabilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine Göre Uyguladıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular

Araştırmacının sorusu: L1 öğretirken ÖS'ne yönelik uyguladığınız yöntemler var mı?

L1 Öğretmeni: "Türkçe dersinde çeşitli yöntemlere yer vermeye çalışıyorum. Böylece çocuklar hem eğleniyor, hem de öğreniyor. Tahtanın karşısına geçip konuyu sıradan bir şekilde anlatmak yerine, her dersin konusuna özgü anlatım veya sunum tekniklerinden faydalanıyorum. Yine burada özel okul sisteminin getirdiği bir durumdan söz ettiğimde, bu öğrenciler için olumlu bir durum. Onlar öğrendiklerini okulun imkanları sayesinde gerçek hayata taşıyabiliyorlar. Mesela öğrencilere genel dilbilgisi kurallarını anlatıyorum, onlardan bu kurallara uygun şiir veya kompozisyon yazmalarını istiyorum. Daha sonra çocukların kendi yazdıkları bu çalışmaları okul toplumuna sunabilecekleri bir dergide yayınlamalarını istiyorum. Bu öğrencileri oldukça motive eden bir çalışma oluyor. Kimi öğrenci şiir veya kompozisyon yazarak kendini ifade ediyor, kimi çizdiği karikatürler ile bunu yapmış oluyor. Yani dilbilgisi kuralları Türkçe'ni kullanıldığı her yerde aynı, sadece kullanım stili değişebiliyor. Öğrenci çizerek seviyorsa kendini öyle ifade ediyor, ama yazmayı seviyorsa da yazıyor."

Araştırmacının sorusu: L2 öğretirken ÖS'ne yönelik uyguladığınız yöntemler var mı?

L2 Öğretmeni: "İngilizce öğretirken bütün öğrenme stillerini uygulamak zorundayım. Çünkü dil öğretimi birçok beceriyi içinde barındırıyor. Çocuk dili öğrenirken okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi becerileri beraberinde öğrenmeli. Dolayısıyla her beceriyi derste uygulamam mümkün. Zaten çocukların genel seviyelerine bakıldığından, bazı çocukların iyi konuşurken, bazılarının kendini yazarak daha iyi ifade ettiğini ayrımını görebiliyorum. Bu durum zaten kendi kendine öğrenme stillerinin farklı olabileceğini gösteriyor."

Araştırmacının sorusu: L3 öğretirken ÖS'ne yönelik uyguladığınız yöntemler var mı?

L3 Öğretmeni: "Tabi ki bazı yöntemler uyguluyorum. Bunu yapmamın sebebi ders ortamının daha verimli geçmesi. Almanca öğrenen çocuklar zaman zaman İngilizce' de öğrendikleri kelime ve cümle yapılarının benzerliklerinden bahsediyorlar. Ben bazen çocuklara İngilizce –Almanca karşılaştırmalı ders anlatıyorum. Birinci yabancı dilleri İngilizce' den faydalanmak kimi zaman gerçekten işe yarıyor. Bunun dışında bol bol okuma, yazma, konuşma çalışmaları yapıyorum."

Bu bölümde araştırmanın dördüncü sorusuna verilen cevaplara göre öğretmenlerin derslerinde farklı ÖS'ne yönelik yöntemleri uyguladıkları ve bu stilleri öğrencilere göre belirledikleri bulgusuna varılabilir. Öğretmenler öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu sayede eğitim kalitesinin de artacağı görüşündedirler. L3 öğretmeni derslerinde İngilizcedeki dilsel benzerliklerden faydalanarak ders anlattığından söz ederek, dersinde diller arası transfer aktarımı yaptığı bulgusuna varılabilir.

4.3.5. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 Derslerinde Öğrenme Stilleri Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formundaki iki açık uçlu soru aracılığı ile 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerine anket ve ÖS konusundaki düşünceleri öğrenilmiştir. Öğrencilerin araştırma amacına yönelik vermiş oldukları bazı cevaplara araştırmanın bu kısmında yer verilmiştir.

"Bu anketi doldurmak size neler hissettirdi" araştırmanın birinci açık uçlu sorusudur. Bu soruya bazı öğrenciler aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

Öğrenci 1: “Öğrenme Stillerimi gördüm.”
Öğrenci 2: “Bu anketi doldurmak bana çok eğlenceli geldi.”
Öğrenci 3: “Heyecan, mutluluk ve sevinç hissettirdi.”
Öğrenci 4: “Heyecan ve mutluluk hissettirdi ve sorumluluğun önemini anladım.”
Öğrenci 5: “Bana mutluluk verdi çünkü kendimi açıklayıcı biri olarak görmekten mutluluk duyuyorum.”
Öğrenci 6: “Mutlu hissettim. Güzel şeyler hissettim.”
Öğrenci 7: “Ben normalde kendimi değerlendirirken mutlu hissederim.”
Öğrenci 8: “Bu anket beni güzel hissettirdi çünkü kendimi açık bir şekilde derste ne yapıyorsam öyle anlattım.”
Öğrenci 9: “Bu anketi doldururken kendimi farklı hissettim, çünkü yaşadıklarımı güvendiğim ve tanıdığım birine anlatır gibiydim.”
Öğrenci 10: “Belirli bir değişiklik oldu.”
Öğrenci 11: “Üşengeçlik ama eğlenceli.”
Öğrenci 12: “Heyecan.”
Öğrenci 13: “Sorgulamak, merak, heyecan, endişe gibi.”
Öğrenci 14: “Duygularımı ve düşüncelerimi gördüm.”
Öğrenci 15: “Mutluluk ve neşe hissettirdi.”
Öğrenci 16: “Kendimi keşfe çıktığım bir test çözdüm.”

Yukarıda cevabına yer verilmemiş araştırmaya katılan çoğu öğrenci de aynı görüşü destekler nitelikte ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadelere göre öğrencilerin bu bilimsel çalışmaya katılırken eğlendikleri, mutlu oldukları düşünülebilir. Ayrıca öğrenciler ÖS’ni keşfetmeye yönelik deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir (bkz. Öğrenci 1, 5, 7, 14, 16).

“Kişinin öğrenme stili anadili, birinci yabancı dili ve ikinci yabancı diline göre değişkenlik göstermeli midir? Gerekçeleriyle yazınız” araştırmanın ikinci açık uçlu sorusudur. Katılımcı öğrenciler sorunun içeriği ile daha detaylı açıklama istemişlerdir. Bu açıklama ile öğrenciler ÖS, L1, L2 ve L3 konularında da araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Bu soruya yönelik olarak ÖS L1, L2 ve L3’te değişkenlik göstermemelidir diyen bazı öğrenciler bulunmaktadır. Bu konuda

açık ve anlaşılır ifadeler kullanan bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Bu öğrenci görüşlerine göre, her dilin öğrenildiği tek bir ÖS vardır. Bu nedenle farklı dilleri öğrenirken ÖS değişiklik göstermemektedir.

Öğrenci 1: "Göstermez. Çünkü diller birbirine karıştırılmamalıdır."
Öğrenci 2: "Ben İngilizce'yi yazarak öğreniyorum. Ama Almanca'yı da yazarak öğrenmek istiyorum. Bence göstermemeli."
Öğrenci 3: "Herkesin zekası farklıdır. O zaman öğrenme stili zekayı belirler. Belki de göstermemelidir."
Öğrenci 4: "Hayır göstermez."
Öğrenci 5: "Bence farklılık çok göstermemelidir."
Öğrenci 6: " Her insan özeldir. Öğrenme stilim değişemez."
Öğrenci 7: "Türkçe: Nasıl öğrendiğimi hatırlamıyorum. İngilizce: Şarkı söyleyerek öğrendim. Almanca: Okuyarak ve şarkı söyleyerek anlıyorum. Demek ki bazen değişir bazen değişmez."
Öğrenci 8: "Bence hayır çünkü dil değişmez."
Öğrenci 9: "Değişkenlik göstermemeli. Çünkü her dilin öğrenme şekli aynı olursa hepsi kolay öğrenilir ve o konuda daha iyi bir fikri olur."
Öğrenci 10: "Anadili nasıl öğrendiyse öyle olmalıdır."
Öğrenci 11: "Değiştirmemeli. Türkçe yazarak ise yabancı dilde yazarak olur."

Aynı soruya yönelik olarak ÖS L1, L2 ve L3'te benzerlik ve değişkenlik göstermelidir diyen bazı öğrenciler de bulunmaktadır. Yine bu konuda en belirgin ifadelere yer vermiş olan öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Bu öğrencilerin düşüncelerine göre, farklı dilleri öğrenirken ÖS değişiklik gösterebilir.

Öğrenci 10: "Öğrenme stili bana duygularımı anımsattı. Duygularım gibi değişkenlik gösterir."
Öğrenci 11: "Ben Türkçe'yi (anadilimi) konuşarak ve duyarak, kendi kendime öğrendim. İngilizce'yi (1. yabancı dili) yazarak, okuyarak, konuşarak, dinleyerek ve izleyerek öğreniyorum. Ama Almanca'yı (2. yabancı dili) yazarak ve okuyarak daha rahat öğreniyorum."

Öğrenci 12: "Ben anadilim olan Türkçe'yi duyarak, okuyarak, yazarak ve izleyerek öğrendim. Ancak İngilizce ve Almanca'yı bunları çok fazla yaparak öğrendim. Özellikle duyarak çünkü telaffuz iki dilde de çok farklı."
Öğrenci 13: "Ben Türkçe'yi duyarak ve dinleyerek öğrendim. İngilizce ve Almanca'yı da dinleyerek, izleyerek, şarkı söyleyerek öğrendim."
Öğrenci 14: "Bazen değişkenlik göstermelidir. Mesela Türkçeyi çok iyi yapıp, İngilizce ve Almanca vb. öğrendiğimiz dilleri iyi yapmak bazen değişkenlik gösterebilir."
Öğrenci 15: "Göstermelidir. Çünkü herkes farklıdır. Her dil de öyle."
Öğrenci 16: "Bence öğrenme stilleri farklı olmalı."

Ankete katılan bazı öğrencilerin düşüncelerine göre ÖS, farklı dilleri öğrenirken değişiklik gösterebilir. Ancak diller arasında benzer ÖS'nin de kullanılabileceğini ifade eden öğrenci görüşleri de bulunmaktadır (bkz. Öğrenci 11, 12, 13).

Araştırmaya katılan 8 öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu öğrencilerin hepsi L1, L2 ve L3 derslerinde öğrenirken kendilerine ait stilleri olduğunu ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak bazı öğrenciler öğretmenlerinin derslerde ÖS'ne yönelik yöntemler kullandığını da belirtmişlerdir.

Öğrenci 1: "Ben her dersi seviyorum. Sevdiğim için çalışıyorum ve çalışırken genelde okurum, çok yazmam. Mesela sınavlara çalışırken de aynı şekilde okuyorum sonra sınavdan iyi not alıyorum. Derslerde de okurken iyi anlarım."

Öğrenci 2: "Özellikle yabancı dil derslerinde film izlemekten çok hoşlanıyorum. Öğretmen bazen bize film açıyor. O zaman daha eğlenceli oluyor."

Öğrenci 3: "Ben sayfalarca yazıyorum öğretmenim. Bir şeyi öğrenmem gerekiyorsa sürekli not alıyorum. Yoksa aklımdan gidiyor ve unutuyorum. Bence başka bir çalışma yöntemim yok."

Öğrenci 4: "Ben sadece Türkçe, Almanca ya da İngilizce'de değil diğer tüm derslerde böyle olduğumu düşünüyorum. Gördüğüm şeyi daha iyi anlarım, mesela benimde izlemem lazım. Gördüğüm şeyleri hiç unutmuyorum. Herhalde fil hafızası derler ya, bende izleyince öyle oluyor. Öğrenme istediğim bir şeyin mutlaka internetten videosunu buluyorum, hemen öğreniyorum. Almanca dersinde öğretmen bize dersle ilgili bazen videolar açıyor. Daha iyi öğreniyorum. Geçen gün hobilerle ilgili bir film izledik, orda duyduğum kelimeler aklımda kaldı. Belki doğru yazamam ama söylerim."

Öğrenci 5: "Benim arkadaşlarım var, internetten arkadaşlar buldum arada sırada onlara yazıyorum. Konuşmaları bazen anlamıyorum ama bence insan konuşmak istiyorsa yabancı arkadaşı olmalı öğretmenim. Yoksa olmuyor, çünkü bizim evde herkes Türkçe biliyor, onu zaten biliyoruz."

Öğrenci 6: "Bende arkadaşım gibi internetten arkadaşlar buldum. Bazen görüntülü de konuşuyoruz ve gerçekten faydasını gördüm. Bilmediğim kelimeleri çeviriden bakıyorum. Evde babam yardımcı oluyor. Kuzenlerin var Almanya'da onlarla telefonda konuşuyoruz. Arkadaşıma katılıyorum yazında Almanya'ya gideceğim."

Öğrenci 7: "İnternete güvenmiyorum. Annem kızıyor. Mektup arkadaşlarımız oldu ilkokuldayken, İngilizce öğretmenimiz yaptı. Bu sene sizde yaptınız. Ne zaman mektup gelecek diye heyecanlanıyorum. Mektubu en güzel yazmak için çalıştım, çok güzeldi, ben galiba birilerine yazı yazmaktan hoşlanıyorum."

Öğrenci 8: "Nasıl bir stilim var bende bilmiyorum. Sanırım bende herşey var. Yani okurken de anlıyorum, yazınca da. Derste zaten sürekli dinliyoruz. Ama şarkı söylediğimiz derslerde daha çok eğleniyorum. Bütün dersler için geçerli. Yabancı dilde en çok oluyor."

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin ÖS'ne yönelik yaklaşımları değerlendirildiğinde, öğrencilerin derslerde kendi ÖS'ne uygun yöntemlerle karşılaştıkları düşüncesine varılabilir. Ayrıca kişisel bilgi formunda yer alan ikinci

açık uçlu sorunun yanıtları da bu düşünceyi destekler niteliktedir (örnek: Öğrenci 11 "Ben Türkçe'yi (anadilimi) konuşarak ve duyarak, kendi kendime öğrendim. İngilizce'yi (1. yabancı dili) yazarak, okuyarak, konuşarak, dinleyerek ve izleyerek öğreniyorum. Ama Almanca'yı (2. yabancı dili) yazarak ve okuyarak daha rahat öğreniyorum"). Aşağıda da bu düşünceyi destekleyen öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenci 1: "Siz gitar çalıyorsunuz. Bir şarkı çalmıştınız bize kızlarla onu hep söyledik, hatta ben sözlerinin anlamını bile buldum öğretmenim. Sonra internetten de izledim, ezberledim. Orda ki kelimelerin anlamlarını da öğrendim. Çok güzeldi. Yine çalarsınız değil mi?"

Öğrenci 2: "Öğretmenler bize sunum yaptırıyor, böyle olunca daha fazla çalışıyorum. Konuya önceden çalışıyorum sonra anlatırken aklımıza giriyor."

Öğrenci 3: "Geçen yıl okulda tiyatro yaptık. İngilizce, Almanca, Türkçe tiyatrolar oldu. Ben İngilizce tiyatrosundaydım. Öğretmen iyi İngilizce bilenleri seçti. Derslerde çok çalıştık gerçekten. Hatta aylarca sürdü. Çok beğendi herkes, öğretmen bizi tebrik etti. Tiyatro çalışırken tabi, cümleler ezberledik. Oradan öğrendiğim çok cümle var. Derslerde hep kullanıyorum."

Görüşme yapılan öğrencilerin L1, L2 ve L3 arası aktarımlar yaptığı alınan yanıtlara göre değerlendirilmiştir. Aşağıda bu görüşü destekleyen öğrenci yanıtlarına yer verilmiştir.

Öğrenci 1: "Ben Almanca dersinde bazı kelimelerin İngilizceye çok benzediğini görüyorum. Hatta Türkçe'ye bile benzeyen kelimeler var. Mesela Musik, Video, Foto kelimeleri. Böyle aklımda kalıyor bazıları bazılarını da unutuyorum öğretmenim."

Öğrenci 2: "Almanca dersinde bazen siz İngilizce ile gösterip anlatıyorsunuz. O olabilir."

Öğrenci 3: “Almanca’da artikeller var onlar çok zor işte. Onlar olmasa İngilizce gibi kolay olacak. Ama bazı kelimeler benziyor. Birde cümleyi İngilizce gibi kuruyoruz. Cümle kurarken de benziyor. Öğretmen hep öyle söylüyor.”

Öğrenci 5: “Ben İngilizce ve Almanca kelimeleri bazen birbirine karıştırıyorum. Yazarken bu hangisiydi diyorum. Çünkü çok benziyor bazı şeyler.”

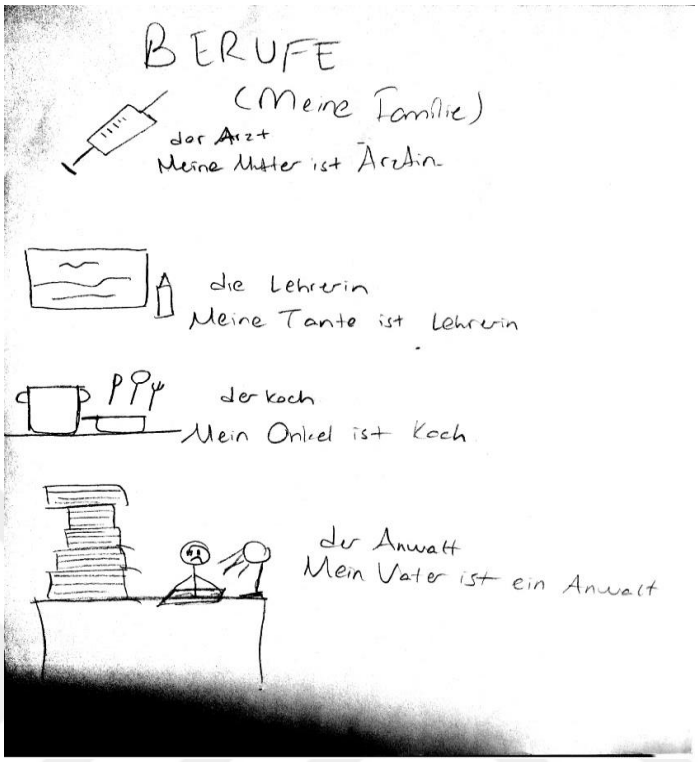
Öğrenci 6: “Öğrendiğim dillerde alfabe birbirine benziyor. Birkaç harf farklı sadece. Zaten Almanca konuşan İngilizce’yi daha kolay öğrenir diye duydum.”

4.3.6. Öğrencilerin Sunumlarına Göre Öğrenme Stillerini Kullanımlarına Yönelik Bulgular

L3 dersinde öğrencilerden “meslekler” konusuyla ilgili serbest bir sunum yapmaları istenmiştir. Yapılacak sunumun içeriğini öğrencilerin belirlemesi, konuyu istedikleri şekilde anlatmakta özgür oldukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin çoğu “meslekler” konusunu farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sunumları değerlendirildiğinde görsel, işitsel, yaparak yaşayarak ÖS’ne sahip oldukları söylenebilir.

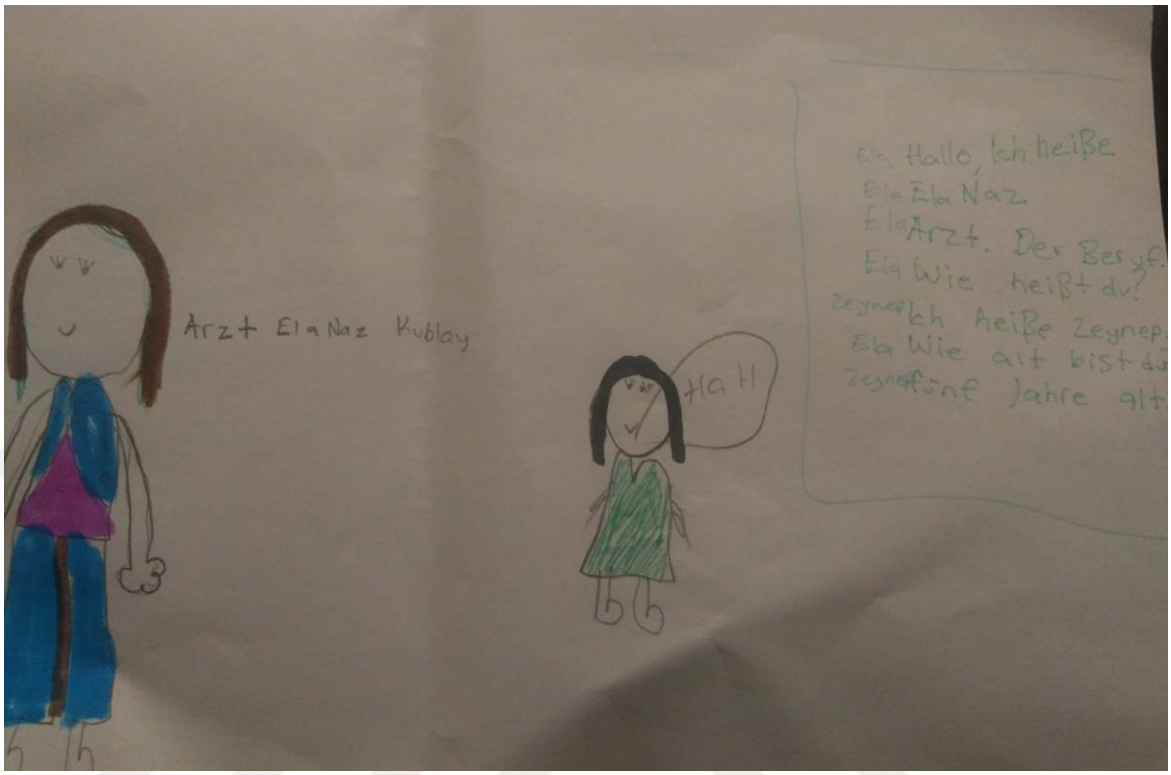
Öğrenci 1: Resim 1’de öğrenci meslekler konusunu ailesi yoluyla resim çizerek anlatmıştır. Kendisini çizerek daha iyi ifade ettiğini belirtmiştir. Bu öğrencinin görsel ÖS’ne sahip olduğu söylenebilir.

Resim 1: *Görsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması*



Öğrenci 2: Resim 2'de öğrenci meslekler konusunu kendi seçtiği bir arkadaşı ile diyalog kurarak anlatmak istemiştir. Yaptığı diyalogları daha sonra yaptığı resim ile ifade etmiştir. Öğrencinin diyalog yapması işitsel ve yaptığı diyaloğu resmetmesi ise görsel ÖS'ne sahip olduğunu ifade edebilir.

Resim 2: Görsel ve İşitsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması



Öğrenci 3 ve 4: Resim 3'te öğrenciler birlikte çalışmak istemiş ve birbirlerine meslekleri hakkında sorular sormuşlardır. Konuşma etkinliğini kullanmaları onların işitsel ÖS'ni kullandıklarını gösterebilir. Daha sonra diyaloglarını anlatan resim de yapmışlardır. Bu etkinlikleri ise onların görsel ÖS'ni tercih ettiklerini gösterebilir. Öğrencilerin bir araya gelerek grup çalışması yapmış olmaları Grasha – Reichmann'ın ÖS modeline göre işbirlikli ÖS'ne sahip olduklarını sahip olduklarını gösterebilir. Öğrenciler L3 olarak yazdıkları meslekleri L1 ile de ifade etmişlerdir. Bu durum L3 derslerinde L1 ile bağlantı kurduklarını göstermektedir.

Resim 3: *Görsel ve İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Çalışması*



Öğrenci 5: Resim 4'te öğrenci meslekler konusunu anlatırken okulda bir öğretmenin yaptığı eylemleri L3 yoluyla anlatmak istemiştir. Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre öğrenci, meslek başlığı altında öğretmenin yaptığı eylemleri anlatırken, tümdengelim yolunu kullanmıştır. Bunun için görsel ÖS kullanarak anlattıklarını resmetmiştir.

Resim 4: *Görsel Öğrenme Stiline Sahip ve Tümdengelim Yoluyla Öğrenen Öğrenci Çalışmaları*





Öğrenci 6: Resim 5'te öğrenci karikatür çalışması yaptığını anlatmıştır. Düşüncelerini resim ve yazıyla anlatarak görsel ÖS sahip olduğu söylenebilir.

Resim 5: *Görsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması*



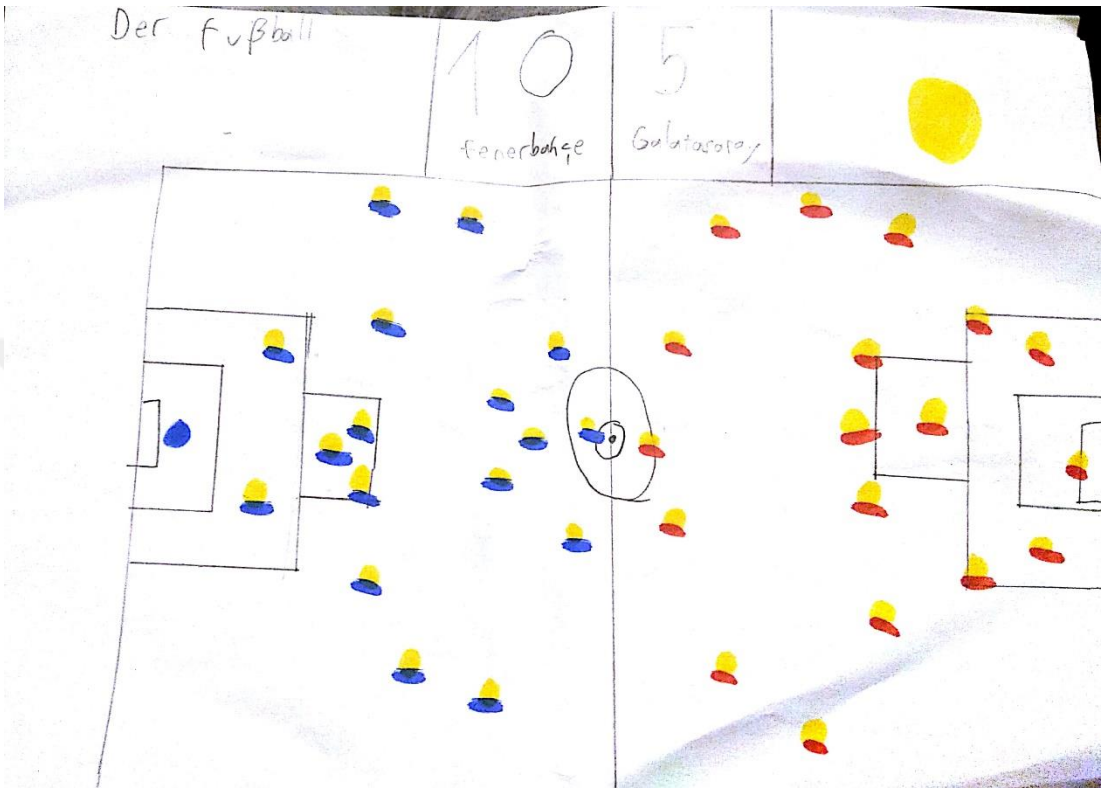
Öğrenci 7: Resim 6'da öğrenci kendi yapmak istediği mesleği anlatmak istemiştir. Sunumunu L1 ve L3 kullanarak yapmıştır. Böylece öğrencilerin L3 dersinde L1'e ihtiyaç duydukları söylenebilir. Kullandığı ifadelerin bir kısmını yaptığı resim çalışması ile ifade etmiştir. Resim yapması görsel ÖS'ni ifade etmektedir. Ancak sunumunda ve resminde neden bu mesleği seçtiğine yönelik L1 ve L3 cümleleri kullanmıştır. Açıklamalarında kişisel duygu ve düşüncelerine yer vermesi, Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre onun sezgisel öğrendiğini ifade edebilir.

Resim 6: *Görsel ve Sezgisel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması*



Öğrenci 8: Resim 7'de öğrenci kendisini bir futbol yıldızı gibi düşünerek, sınıf içerisinde seçtiği kişilerden bir takım oluşturmuş ve kısa süreli futbol maçı ortamı oluşturarak onlarla futbol oynamıştır ve bu sırada arkadaşlarıyla diyalog kurmuştur. Öğrencinin sunumunda takım arkadaşları ile birlikte çalışması onun Grasha – Reichmann'ın ÖS modeline göre, işbirlikli öğrenen olduğunu gösterebilir. Sunumunu canlandırması onun aktif, uygulamayı ve risk almayı tercih ederek, Kolb ÖS'ne göre aktif yaşantı yoluyla öğrenmeyi seçtiğini gösterebilir. Yaptığı sunum planını resmetmesi ise onun görsel ÖS'ne sahip olduğunu ifade edebilir.

Resim 7: *İşbirlikli, Aktif Yaşantı Yoluyla Öğrenen ve Görsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrenci Çalışması*



Öğrenci 9: Resim 8'de öğrenci öğrenmediği bir mesleği resmetmek istemiştir. O mesleği yapan kişinin sahip olduğu eşyaları çizmiş ve bunları resim üzerinden arkadaşlarına anlatmıştır. Bu çalışması onun görsel ÖS'ne sahip olduğunu, Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre tümdengelim modelini kullandığını gösterebilir.

Resim 8: *Görsel Öğrenme Stiline Sahip ve Tümdengelim Modelini Kullanan Öğrenci Çalışması*



Değerlendirilen öğrenci çalışmaları, araştırmaya katılan öğrencilerin seçtikleri sunum yollarına göre, öğrencilerin farklı ÖS'ne sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu öğrencilerin tamamı yaptığı sunumlarda resim çalışması yaparak görsel ÖS'ne yatkın olduğunu göstermektedir.

4.3.7. Sınıf Ortamında Katılımcının Gözlemine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Aşağıda araştırmacı ve yardımcı bir katılımcı tarafından 5. sınıflarda farklı ÖS'ne yönelik yapılan L1, L2 ve L3 derslerinin gözlemlerine yönelik şekillere yer verilmektedir. Bu şekillerin yer aldığı gözlem envanterleri araştırmacı ve katılımcı tarafından ders gözlemleri esnasında doldurulmuştur. Bu şekillerde yer alan kutucuklar bir sınıf ortamını temsil etmektedir. Sınıf mevcudu 15 kişidir. 1'den 15'e kadar olan numaralar sınıfın toplam mevcudunu ve oturma düzenini göstermektedir. Yapılan tüm L1, L2 ve L3 derslerinin gözlemlerinde, öğrencilerin aynı oturma düzenini korumaları sağlanmıştır. 1, 2, 3 numaralı öğrenciler tahtaya en yakın oturan öğrencileri temsil etmektedir. Koyu renk ile taralı kutular derse bir ve birden fazla katılan öğrencileri ifade etmektedir. Öğrencilerin parmak kaldırması, konuyla ilgili soru sorması, görüş bildirmesi, etkinliği doğru veya yanlış yapması katılımı gösteren durumlar olarak kabul edilmiştir. Koyu renk ile taranmamış kutular derse bir defa dahi katılmayan öğrencileri ifade etmektedir. Yapılan gözlemler araştırmacının ÖS konusunda teorik bilgileri ve yaptığı diğer nitel ve nicel çalışmalar ile karşılaştırılmış, tutarlılığı incelenmiştir.

Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi: Öğretmen derste öğrencilere sessiz bir animasyon izleterek, öğrencilerin animasyon karakterlerine diyaloglar yazmalarını istemiştir. Öğretmen öğrencilerin yazdığı cümlelerdeki dilbilgisi kurallarına değinmiştir. Öğrencilerin derse katılım durumları sınıf sıralaması göz önünde bulundurularak aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. 12 öğrenci görsel ÖS'ne yönelik işlenen L1 dersinde aktif olarak derse katılmıştır. Gregorch ÖS modeline göre öğrenciler sağ beyinlerini kullanacakları bir etkinlik içerisinde yer almış, duygularını ve sezgilerini diyalog yazarken kullanmışlardır.

Şekil 1: *Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi: L1 dersinde öğretmen dinlettiği bir röportaja yönelik, sorular sormuş ve öğrencilerin yanıt vermesini istemiştir. Daha önceki derste uygulanan oturma düzeni korunmuştur. 8 öğrenci işitsel ÖS'ne yönelik L1 dersine aktif olarak katılmıştır.

Şekil 2: *İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi: L1 dersinde öğretmen, konuşma kurallarına dikkat eden ve etmeyen kişilerin diyaloglarını canlandırmaları için, öğrencilerin tahtaya gelip canlandırma yapmalarını istemiştir. Daha önceki derste uygulanan oturma düzeni korunmuştur. Öğrencilerin tamamı kinestetik/ dokunsal ÖS'ne yönelik L1 dersine aktif olarak katılmıştır. Aynı zamanda Kolb ÖS'ne göre aktif yaşantı ile öğrenme yolunu kullanmışlardır.

Şekil 3: *Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L1 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi: Öğretmen derste öğrencilere sessiz bir film izleterek, öğrencilerin animasyon karakterlerine diyaloglar yazmalarını istemiştir. Öğretmen öğrencilerin yazdığı cümlelerdeki dilbilgisi kurallarına ve cümle yapılarına değinmiştir. Öğrencilerin derse katılım durumları sınıf sıralaması göz önünde bulundurularak aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. 9 öğrenci görsel ÖS'ne yönelik işlenen L2 dersinde aktif olarak derse katılmıştır. Gregorch ÖS modeline göre öğrenciler sağ beyinlerini kullanacakları bir etkinlik içerisinde yer almış, duygularını ve sezgilerini diyalog yazarken kullanmışlardır.

Şekil 4: *Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi: L2 dersinde öğretmen dinlettiği bir aile içi diyaloğa yönelik soruların yer aldığı çalışma kağıdı dağıtmış ve öğrencilerin doğru yanıt vermesini istemiştir. Daha önceki derste uygulanan oturma

düzeni korunmuştur. 5 öğrenci işitsel ÖS'ne yönelik L2 dersine aktif olarak katılmıştır.

Şekil 5*: İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi: L2 dersinde öğretmen, öğrencilerin tahtaya gelerek alışveriş konusuyla ilgili bir diyalog canlandırmalarını istemiştir. Daha önceki derste uygulanan oturma düzeni korunmuştur. 10 öğrenci kinestetik/ dokunsal ÖS'ne yönelik L2 dersine aktif olarak katılmıştır. Aynı zamanda Kolb ÖS'ne göre aktif yaşantı ile öğrenme yolunu kullanmışlardır.

Şekil 6: *Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L2 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi: Öğretmen derste öğrencilere L1 altyazılı bir L3 film izletirken, filmi durdurup sorular sormuş, filmde neler olduğu ve devamında neler olacağı hakkında yorumlar üretmelerini istemiştir. Öğretmen öğrencilerin söylediği cümlelerdeki dilbilgisi kurallarına, kelime ve cümle yapılarına

değinmiştir. Öğrencilerin derse katılım durumları sınıf sıralaması göz önünde bulundurularak aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. 7 öğrenci görsel ÖS'ne yönelik işlenen L3 dersinde aktif olarak derse katılmıştır. Gregorch ÖS modeline göre öğrenciler sağ beyinlerini kullanacakları bir etkinlik içerisinde yer almış, duygularını ve sezgilerini kullanmışlardır.

Şekil 7: *Görsel Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi: L3 dersinde öğretmen, öğrencilerin dinlettiği bir şarkıda hangi kelimeleri duyduklarını yazmalarını ve İngilizce ile benzerlik gösteren kelimeleri bulmalarını istemiştir. Ardından bu kelimeler ile cümle kurmalarını istemiştir. Daha önceki derste uygulanan oturma düzeni korunmuştur. Siyah ile boyanmış 3 numaralı öğrenci o gün derse gelmemiştir. 7 öğrenci işitsel ÖS'ne yönelik L3 dersine aktif olarak katılmıştır.

Şekil 8: *İşitsel Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi: L3 dersinde öğretmen, öğrencileri üç gruba ayırarak tahtadaki karışık olarak verilmiş kelimeleri doğru sıraya sokup cümle oluşturmalarını istemiştir. Cümleleri doğru sıralayan grup kazanmıştır. Daha önceki derste uygulanan oturma düzeni korunmuştur. 13 öğrenci kinestetik/ dokunsal ÖS'ne yönelik L3 dersine aktif olarak katılmıştır. Aynı zamanda Kolb ÖS'ne göre aktif yaşantı ile öğrenme yolunu kullanmışlardır.

Şekil 9: *Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stiline Yönelik L3 Ders Gözlemi*

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

Gözlemi yapılan L1, L2 ve L3 derslerinde öğrencilerin oturma düzenleri göz önünde bulundurularak, derse katılımları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çoğu kinestetik/ dokunsal ÖS'ne yönelik yapılan L1, L2 ve L3 derslerinde aktif olmuşladır. Öğrencilerin Kolb ÖS'ne göre aktif yaşantı yoluyla öğrenmeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Yine Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yatkın oldukları söylenebilir. Öğrencilerin klasik öğrenme ortamlarından uzak oldukları belirtilebilir. Daha sonra görsel ÖS'ne yönelik derslerde aktif olarak katılmışlardır. Kolb ÖS'ne göre yansıtıcı gözlem öğrenme stilini kullanmışladır. Ancak işitsel ÖS'ne yönelik yapılan derslerde öğrenci katılımı daha azdır. Ancak klasik bir ders ortamı düşünülürse, bu öğrencilerin kendi ÖS'ne hitap eden bir öğrenme ortamından uzak olabilecekleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızını ve hevesini düşürebilir. Bu nedenle öğrenme ortamının ÖS'ne hitap etmesi, öğrenciler için önemlidir. Öğrencilerin kendi ÖS'ne uygun aktivitelerin içerisinde yer alması, öğretmenlerin yaklaşımları ile alakalıdır.

4.3.8. Sınıf Ortamında Katılımcının Gözlemine Göre L1, L2 ve L3 Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Aşağıda araştırmacı ve yardımcı bir katılımcı tarafından, öğretmenlerin ÖS yaklaşımına yönelik L1, L2 ve L3 ders gözlemlerini ifade eden tablolara yer verilmektedir. Her öğretmen 3 ders saati gözlemlenmiştir. L1, L2 ve L3 öğretmenlerine, ÖS yaklaşımlarına yönelik gözlem yapılacağı söylenmemiştir. Yapılan ders gözlemleri araştırmacının not defterine kaydedilmiştir.

Tablo 61: *L1 Öğretmeninin Öğrenme Stilleri Yaklaşımına Yönelik Bulgular*

L1 Öğretmeni	**İşitsel Öğrenme Stili Yaklaşımı**	**Görsel Öğrenme Stili Yaklaşımı**	**Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stili Yaklaşımı**
Kullandı	+	+	+
Yapılan Etkinlik	Röportaj dinleme	Animasyon izleme	Diyalog canlandırma

L1 öğretmeni gözlem yapılan 3 ders saati boyunca farklı ÖS'ne hitap etmiştir. L1 öğretmeninin farklı ÖS yaklaşımlarına sahip olduğu söylenebilir. Grasha – Reichmann'ın ÖS modeline göre L1 öğretmeni diyalog canlandırma etkinliği yoluyla öğrencileri işbirlikli öğrenmeye yönlendirmiştir. Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre öğretmen animasyon izleme ile görsel, röportaj dinleme ile işitsel ÖS'ne yönelik hitap etmiştir.

Tablo 62: *L2 Öğretmeninin Öğrenme Stilleri Yaklaşımına Yönelik Bulgular*

L2 Öğretmeni	**İşitsel Öğrenme Stili Yaklaşımı**	**Görsel Öğrenme Stili Yaklaşımı**	**Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stili Yaklaşımı**
Kullandı	+	+	+
Yapılan Etkinlik	Diyalog dinleme	Film izleme	Diyalog canlandırma

L2 öğretmeni gözlem yapılan 3 ders saati boyunca farklı ÖS'ne hitap etmiştir. L2 öğretmeninin farklı ÖS yaklaşımlarına sahip olduğu söylenebilir. L2 öğretmeninin farklı ÖS yaklaşımlarına sahip olduğu söylenebilir. Grasha – Reichmann'ın ÖS modeline göre L2 öğretmeni diyalog canlandırma etkinliği yoluyla öğrencileri işbirlikli öğrenmeye yönlendirmiştir. Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre öğretmen film izleme ile görsel, röportaj diyalog dinleme ile işitsel ÖS'ne yönelik hitap etmiştir.

Tablo 63: *L3 Öğretmeninin Öğrenme Stilleri Yaklaşımına Yönelik Bulgular*

L3 Öğretmeni	**İşitsel Öğrenme Stili Yaklaşımı**	**Görsel Öğrenme Stili Yaklaşımı**	**Kinestetik/ Dokunsal Öğrenme Stili Yaklaşımı**
Kullandı	+	+	+
Kullanmadı			
Yapılan Etkinlik	Şarkı dinleme	Film izleme	Cümle Kurma Yarışması

L3 öğretmeni gözlem yapılan 3 ders saatinde farklı ÖS'ne yer vermiştir. L3 öğretmeninin farklı ÖS yaklaşımlarına sahip olduğu söylenebilir. L3 öğretmeni gözlem yapılan 3 ders saatinde farklı ÖS'ne yer vermiştir. L3 öğretmeninin farklı ÖS yaklaşımlarına sahip olduğu söylenebilir. Grasha – Reichmann'ın ÖS modeline göre L3 öğretmeni cümle kurma yarışması oyunuyla öğrencileri işbirlikli öğrenmeye yönlendirmiştir. Ancak grup içerisinde rekabetçi bireyler ortaya çıkmıştır. Felder ve Silverman'ın ÖS modellerine göre öğretmen film izleme ile görsel, şarkı dinleme ile işitsel ÖS kullanmıştır.

Dersleri gözlemlenen L1, L2 ve L3 öğretmenlerinin her ders saatinde farklı ÖS'ne yönelik öğrenme yaklaşımları uyguladıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın verileri özetlenmekte ve bu verilere dayalı olarak ulaşılan fikirler ana hatlarıyla ele alınmaktadır.

5.1.Nicel Araştırmaya Ait Sonuçların Yorumlanması

5.1.1. Kolb Öğrenme Stilleri Envanterine Göre Sonuçların Tartışılması

Tablo 64: *Deneklerin L1, L2 ve L3'ün Kolb ÖS Envanterine Göre En Çok Katılım Yüzdeleri*

		L1	L2	L3
		%	%	%
Öğrenirken..	1-) Duygularımı da öğrenmeye katarım.	64,0	36,0	40
	2-) Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.	74,8	62,2	40
	3-) Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.	85,6	78,4	72,1
	4-) İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.	75,7	78,4	70,3
	5-) Dikkatle izlemek ve dinlemektir.	76,6	66,7	68,5
	6-) Kendi mantığımla yorumlamaktır.	65,8	57,7	51,4
	7-) Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.	64,0	56,8	52,3
	8-) Çok çalışıp birşeyleri başarmaktır.	74,8	71,2	71,2
	9-) Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.	77,5	69,4	64,9
	10-) Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.	70,3	64,9	66,7
	11-) Derse katılmadan sessizce dinlerim.	22,5	20,7	21,6
	12-) Derse yoğun bir şekilde katılırım.	57,7	58,6	55,0

	13-) Duygularımla öğrenirim.	48,6	41,4	44,1
	14-) Yaparak öğrenirim.	69,4	72,1	66,7
	15-) İzleyerek öğrenirim.	64,9	61,3	53,2
	16-) Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.	67,6	64,9	64,0
	17-) Konuyla ilgili yeni fikirlere/bilgilere açığım.	80,2	73,0	70,3
	18-) Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.	63,1	63,1	57,7
	19-) Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.	61,3	59,5	49,5
	20-) Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/ uygulamaktan hoşlanırım.	61,3	79,3	71,2
	21-) Gözlem yapan biriyim.	69,4	67,6	64,0
	22-) Öğrenmeye katılan biriyim.	75,7	77,5	70,3
	23-) Duygularıyla hareket eden biriyim.	55,0	55,0	49,5
	24-) Mantıklı davranan biriyim.	75,7	77,5	73,0
En iyi öğrenme yolum..	25-) Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.	67,6	68,5	64,0
	26-) İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.	69,4	63,1	62,2
	27-) Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.	66,7	58,6	56,8
	28-) Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.	75,7	67,6	68,5
Öğrenirken..	29-) Çalışmanın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.	82,0	80,2	75,7
	30-) Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi Severim	69,4	73,0	65,8
	31-) Acele etmekten hoşlanmam.	62,2	56,8	57,7
	32-) Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.	70,3	60,4	59,5
En iyi öğrenme yolum..	33-) İzlemektir.	67,6	61,3	61,3
	34-) Hissettiklerimi dikkate almaktır.	67,6	61,3	58,6
	35-) Öğrendiklerimi uygulamaktır.	67,6	68,5	67,6

	36-) Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.	72,1	64,9	62,2
Öğrenirken..	37-) Çekingen biri olurum.	26,1	27,0	28,8
	38-) Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.	32,4	30,6	31,5
	39-) Sorumluluklarımı bilen biriyim.	72,1	71,2	66,7
	40-) Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.	70,3	64,9	66,7
	41-) Derse katılırım.	68,5	68,5	60,4
	42-) Derse katılmadan izlerim.	34,2	31,5	32,4
	43-) Öğrendiklerimi değerlendiririm.	70,3	64,0	59,5
	44-) Aktif olmaktan hoşlanırım.	75,7	64,9	65,8
En iyi öğrenme yolum..	45-) Anlatılan fikirleri(konuları) tek tek ele almaktır.	60,4	58,6	57,7
	46-) Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.	74,8	74,8	73,9
	47-) Dikkatli olmaktır.	73,9	73,0	74,8
	48-) Anlatılanları uygulamaktır.	68,5	70,3	69,4

Öğrencilerin, “Duygularımı da öğrenmeye katarım” (bkz. Madde 1) maddesine göre L1’de öğrenirken duyguları kullanma konusunda, L2 ve L3’e göre daha anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Bu düşünceden hareketle, öğrencilerin L1 öğrenirken, L2 ve L3’e göre duyguları ve sezgileriyle daha fazla hareket ettikleri düşüncesine varılabilir. Öğrenirken “Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir” (bkz. Madde 7), “Duygularımla öğrenirim” (bkz. Madde 13), “Duygularıyla hareket eden biriyim” (bkz. Madde 23), “Hissettiklerimi dikkate almaktır” (bkz. Madde 34) maddelerinin yüzdelik değerleri ise orantısal olarak birbirlerine daha yakındır. Bu verilere göre, öğrencilerin L1’de, L2 ve L3’e göre duyguları ve sezgileri yoluyla öğrenmeye daha açık oldukları az farkla görülmektedir. Buna bağlı olarak L2’de duyguların L3’e göre yine az farkla öğrenmeye daha fazla yardımcı bir araç olduğu düşünülebilir. Anket genelinde aynı amacı araştıran 5 madde dikkate alındığında, elde edilen yüzdelik değerlere göre L1, L2 ve L3 arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, böylelikle bir insan duygularıyla öğrenmeye açıksa, buna öğrendiği diğer dillerde de açık olabilir. Öğrencilerin benzer duygusal öğrenme tarzına sahip olması, aslında araştırmaya konu olan diller arasında

anlamlı bir bağ olduğunu gösterebilir. Çünkü her üç dilin, öğrencilerin benzer his ve algılarına hitap ettiği söylenebilir. Keefe'ye göre bireylerin ÖS çevreyi nasıl algıladıkları ile doğru orantılıdır. Bu durum bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar olabilir. (Karademir ve Tezel, 2010: 130). Bu düşünceye göre duyuşsal ÖS'ne yatkın bireylerin ilgilerine, algılarına ve değerlerine göre duygusal öğrenme tarzına sahip oldukları söylenebilir. Çalışmada elde edilen verilere göre, öğrencilerin her üç dili de öğrenirken duygularını ve sezgilerini kullanma davranışları Keefe'nin duyuşsal ÖS konusundaki fikirleri ile örtüşmektedir. Ancak duygularla öğrenme yoluna göre L1, L2 ve L3'ün aralarında anlamlı farklar olmaması, dillerin bu anlamda bağımsız bir ekol olmadıklarını düşündürebilir. Bu durumda öğretmenlerin öğretme yöntem ve teknikleri üzerinde gelişime açık olmaları, yenilikleri takip etmeleri diller arasında anlamlı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Öğrenirken, "Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim" (bkz. Madde 2), "Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim" (bkz. Madde 16), "Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim" (bkz. Madde 40) maddelerinden elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğrenciler L1'de düşünme becerilerini L2 ve L3'e göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. Düşünme becerisi, Keefe'nin belirttiği öğrenme stilllerinden, bilişsel öğrenmenin süreçlerinden biridir. Kutluata (2008) "Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem Ve Teknikler" adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde öğrenme yöntem ve tekniklerinin önemi üzerinde durmuş, Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel düzeylerinin göz önünde bulundurulmasının dersin verimini arttıracağı sonucuna varmıştır. Bu düşünceye göre, öğrencilerin L1'de bilişsel öğrenme süreçlerini etkili bir biçimde kullanmalarının, L2 ile L3'de de bilişsel süreci etkileyebileceği söylenebilir. Öğrencilerin düşünme becerilerini L1'de daha etkin kullanması, onların L1'de bilgiyi daha çabuk kavramalarını ve anlamlandırmalarını sağlayabilir. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları L1'de daha fazla olduğu için, pratik düşünme becerisine daha yatkın oldukları söylenebilir. Ancak L2 ve L3 arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum L1'den sonra öğrenilen yabancı dillerde öğrencilerin benzer oranda hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduklarını ve bu yabancı dillerin öğrenme gelişimleri açısından birbirlerinin

hazırlayıcısı konumunda oldukları yönünde düşünülebilir. Yıldız (2006) her yeni öğrenmenin, kendisinden önceki öğrenmelere dayalı, kendisinden sonraki öğrenmelerin de hazırlayıcısı olduğundan bahseder. Aynı zamanda dilin bir uyarıcı olduğunu ve öğrenenlerin öğrenme aşamasına başlamak için ilk önce bu uyarıcıları algıladığından söz etmektedir. Öğrenen kişinin bilişsel açıdan geliştikçe bilginin kaynağındaki ayrıntıları algılamaya başladığı ve dildeki ayrıntıları da algılamaya başladığını ifade etmektedir. Bu ifadelere göre, L1'in bilişsel öğrenme sürecinde bir aşama olduğu ve kendisinden sonra öğrenilebilecek dillere hazırlayıcı bir kapı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin L1 eğitiminde bilişsel düşünmeye daha yatkın oldukları görülmektedir. Bu nedenle bir yabancı dil öğretmeninin de, bilişsel öğrenmeye hitap eden ÖS yaklaşımlarından faydalanmasının önem taşıdığı ifade edilebilir. Bu yaklaşım öğrencinin L1'inden tanımış olduğu ve sonraki bilgiyi öğrenme süreçlerinde algılama becerisini daha da hızlandırabilir.

Öğrenirken "Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım" (bkz. Madde 3), "Aktif olmaktan hoşlanırım." (bkz. Madde 44), "Derse yoğun bir şekilde katılırım" (bkz. Madde 12), en iyi öğrenme yolum "Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır" (bkz. Madde 28), maddelerine göre katılımcıların L1'de öğrenirken uygulamaya daha açık oldukları sonucuna varılabilir. Mutlu (2008) yerleştiren öğrenme stilinden bahsederken, yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecinden söz etmektedir. Mutlu, somut ve aktif yaşantının öğrenme biçimlerinin ortak noktası olduğu üzerinde durmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin, bilgiyi somut ve aktif yaşantı yoluyla aldığından dolayı yaparak ve hissederek öğrenmenin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, yeni planlar kurmaktan ve yeni yaşantılar ortaya koymaktan zevk duyduklarını belirtmektedir. Somut yaşantılar yoluyla öğrenen bireylerin fırsat aradıkları, risk aldıkları, eylemde bulunduklarını vurgulamaktadır. Yaparak ve yaşayarak öğrenen bireylerin mantıksal analizlerden çok, duygularına dayalı olarak hareket ettiklerini ifade etmektedir. En güçlü yönlerinin ise iş bitiricilik, liderlik ve risk almaya istekli olmaları olduğundan söz etmektedir. Bu düşüncelere göre öğrencilerin L1'de risk alma konusunda kendilerini daha rahat hissettikleri ve uygulamaya açık oldukları üzerinde durulabilir. Öğrenirken "Derse katılırım" maddesine göre, öğrencilerin L1 ve L2'de derse katılım

konusunda aynı oranda aktif oldukları görülmektedir. Ancak L3 öğrenmede derse katılım L1 ve L2'ye oranla daha azdır. "Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım" (bkz. Madde 3), "Öğrenmeye katılan biriyim" (bkz. Madde 22), maddelerine bakıldığında ise L2 öğrenmede, L3'e göre öğrencilerin yaparak, yaşayarak uygulama açısından daha önde olduğu görülmektedir. Öğrenirken, "Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım" (bkz. Madde 20) maddesine göre öğrenciler L2 öğrenirken, yaparak yaşayarak öğrenme yolunu, L1'e göre daha fazla tercih etmektedirler. Böylelikle öğrencilerin L2'de aktif yaşantı yoluyla öğrenmeye daha açık oldukları söylenebilir. Ayrıca risk alma ve eylemde bulunma konusunda kendilerini L2'de daha yeterli görmektedirler. Bu durum onların L2'de, L3'e göre daha fazla ders saati almalarına bağlı olabileceği gibi, hem L1, hem de L3'te öğretmenin ÖS'ne yönelik yaptığı uygulamalara da bağlı olabilir. Öğretmen tarafından ders ortamının pozitif hale dönüştürülmesi önemli bir faktör olabilir. Bu durum L1 öğretmeninin öğretme stillerine yönelik yaklaşımının öğrencileri teşvik edici ve motive edici yönde olduğu düşüncesini çağrıştırabilir. Bu durumda, öğrencinin L3'de aktif öğrenme ortamına katılması için, öğretmenin derste rahat bir öğrenme ortamı oluşturmasına ve geleneksel öğretme metotlarını kullanmak yerine, öğrencilerin daha çok yaparak, uygulayarak rol aldığı ders planları oluşturmasına bağlı olabilir.

Öğrenirken "Derse katılmadan izlerim" (bkz. Madde 42), en iyi öğrenme yolum "İzlemektir." (bkz. Madde 33), en iyi öğrenme yolum "Konuyla ilgili gözlem yapmaktır" (bkz. Madde 25), öğrenirken "Gözlem yapan biriyim." (bkz. Madde 21), "Derse katılmadan sessizce dinlerim" (bkz. Madde 11) maddelerine göre, katılımcıların L1'de, L2 ve L3 öğrenirken izleme ve dinleme oranları arasında belirgin farklar yoktur. Böylelikle öğrencilerin L1'den sonra öğrenecekleri herhangi bir dilde dinleme ve izleme yolunu aynı oranda kullanacakları düşüncesine varılabilir. Elde edilen verilerin benzer sonuçlar içermesi, L1'de var olanın devamını getirme niteliği taşıyabilir. Öğrencinin daha sonra alacağı yabancı dil eğitimi L1 eğitimine destek amaçlı gidebilir. Ancak bu benzeşik sonuçlara bakıldığında, her öğretmenin ayrı bir öğretme stili olduğu düşünüldüğünde, üç dildeki ÖS arasında anlamlı bir fark olması gerektiği fikrine varılabilir. ÖS bireysel ise, her yabancı dil

eğitimi de yeni bir bireysellik anlamı taşıyabilir, bağımsız bir ekol olabilir ve ÖS'ne farklı katkılarda bulunabilir. Öğretmenler risk alarak ÖS'ne farklı yönler verebilirler. Örneğin L3 öğretmeni, dersinde müziği kullanarak L1 ve L2'ye göre öğrenirken dinleme yolunda anlamlı bir fark oluşturabilir veya L2 öğretmeni dersiyle ilgili kısa filmler izleterek, L3 ve L1'e göre anlamlı fark oluşturabilir. Burada öğretmenlerin yeterlilikleri, bakış açıları, bilinçleri de aynı zamanda öğrencinin ÖS'ne katkıda bulunabilir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında, katılımcıların büyük bir çoğunluğu dinleyerek ve izleyerek öğrenmeyi, diğer öğrenme yollarına göre daha az tercih etmektedir. Ancak bu durumun çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel öğrenme tarzlarına bağlı olduğu da unutulmamalıdır. Aynı çalışma farklı okullarda, farklı yaş gruplarında, farklı kültürel dokularda tekrarlandığında farklı sonuçların çıkabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenirken "Kendi mantığımla yorumlamaktır" (bkz. Madde 6), "Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım" (bkz. Madde 9), "Mantıklı davranan biriyim" (bkz. Madde 24), "Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim" (bkz. Madde 30), "Öğrendiklerimi değerlendiririm" (bkz. Madde 43), en iyi öğrenme yolum "Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir" (bkz. Madde 27), "Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır" (bkz. Madde 36) maddeleri değerlendirildiğinde öğrencilerin L1, L2 ve L3'te bilgileri mantık boyutunda farklı oranlarda algıladıkları düşüncesine varılabilir. Öğrenciler L1'de edinmiş olduğu bilgileri L2 ve L3'e göre mantığıyla daha fazla yorumlamaktadır. L2 ve L3'deki oranlar ise birbirine yakındır. Böylelikle öğrencilerin L1'i öğrenirken bilgileri mantığıyla yorumladıkları, kendi fikirlerine uyan bilgileri daha kolay kabul ettikleri düşünülebilir. L1 öğretmeninin, L2, L3 öğretmenlerine göre öğrencilerin öğrendiği bilgiler üzerine yorumlama ve düşünmesine izin verdiği veya yardımcı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hem hazırbulunuşlukları, hem de alt bilgileri göz önünde bulundurulduğunda, L2 ve L3 öğrenmede bilgiler üzerine düşünmeyi daha arka planda bıraktıkları söylenebilir.

Öğrenirken, “Çalışmanın sonuçlarını görmekten hoşlanırım” (bkz. Madde 29), “Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim” (bkz. Madde 10) maddelerinin verileri değerlendirildiğinde, öğrencilerin L1, L2 ve L3’te başarı beklentisi içerisinde olduğu görülmektedir. Verilere göre, öğrencilerin L1, L2 ve L3 başarılarının sonuçlarını görmeleri onların duyuşsal öğrenme süreçlerini ve becerilerini destekleyici nitelikte olduğu düşünülebilir. “Duyuşsal eğitim, öğrencilerin gelişmesi için eğitimsel sorumluluk ve görev bilinciyle ilgilidir. Bu sorumluluklar okulun öğrencide bir takım özellikleri ve değerleri oluşturması, öğretmenlerin ve diğer bütün personelin eğitimsel görevlerini eksiksiz yerine getirmesi ile oluşacaktır. Bu sebeple öğrencilerin benlik saygısı oluşturmaları, sosyal becerileri kazanmaları ve daha nitelikli kişiler arası iletişim kurabilmeleri okuldaki olumlu iklimin sağlanması ve okulun asli görevlerini yerine getirmesine bağlanabilir” (Puurula , vd., 1996; aktaran Gömleksiz & Kan, 2012). Bu verilere göre öğrencilerin başarıya karşı sorumluluk bilinçlerinin olduğunu ve bilgilerinin varlığına değer verdikleri düşünülebilir. Bilgiyi değerli kılan özelliklerden biri de öğretmenin öğretme stili, teknikleri ve ders içi yaklaşımı olabildiği gibi, öğrencinin bu içsel sorumluluğu kendisinde hissedebilmesidir. Her üç dilde de öğrencinin bu duyarlılığı edinmiş olduğu, dolayısıyla her dilde duyuşsal öğrenme sürecinin eşit oranda olduğu görülmektedir.

Öğrenirken, “Çok çalışıp birşeyleri başarmaktır” (bkz. Madde 8) maddesine göre katılımcıların öğrenirken, başarı elde etmeleri konusunda L1, L2 ve L3’teki veriler arasında benzerlikler görülmektedir. Bu düşünceye göre, öğrenciler L1’deki öğrenme başarılarını L2 ve L3’de de görme isteğinde olabilirler. Aynı şekilde L3’deki öğrenme başarılarını, üçüncü yabancı dilde de görmeyi isteyebilirler. Bu durumda öğrencilerin başarı isteği içerisinde olmaları onları eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönlendirebilir. Güven & Kürüm (2006) eleştirel düşünmeye ilişkin yer verilen çoğu tanımdan yola çıkarak, tek bir tanımının yapılamayacağını, eleştirel düşünmenin, üst düzeyde bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin L1’den sonra öğrenecekleri diller onları farklı alanlarda da düşünmeye teşvik edici olabilir. Öğrenciler L1’de hissettikleri başarı ruhunu, öğrenecekleri diğer dillerde de

hissedebilirler. Aynı zamanda bu süreç kendileri üzerinde düşünmelerine yardımcı olabilir, eleştirel yaklaşım becerilerini arttırabilir.

Öğrenirken, "Konuyla ilgili yeni fikirlere/bilgilere açığım" (bkz. Madde 17) maddesi öğrencilerin, L2'ye göre yeni fikirlere ve bilgilere daha fazla açık olduğu verilerini göstermektedir. Bu verilere bağlı olarak öğrencilerin L2 ve L3'teki yeni bilgilere açıklığı eşit seviyededir. Öğrencilerin L1'de bilgilere daha açık olması, daha önce belirtildiği gibi yabancı dil öğretmenlerinin oluşturduğu ders atmosferine bağlı olabilir. Öğrencinin yönlendirilmesi ve bilgi yollarının sunulması, böylece asıl bilginin keşfettirilmesi öğretmenin yardımıyla sağlanabilir. Öğrenirken, "İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır" (bkz. Madde 26) maddesine göre öğrencilerin L1'de, L2 ve L3'e göre daha çok iletişim kurma yolunu seçtiği görülmektedir. Dil öğrenmenin en nitelikli ve doğru yolunun o dili kullanmak ve iletişim kurmakla mümkün olabileceği düşünüldüğünde, L2 ve L3'ün bu anlamda L1'e göre daha zayıf kaldığı söylenebilir. Ancak L1'deki iletişim kurma düşüncesinin çokluğu, dilin L1 olmasıyla yakında ilişkili olabilir. Çünkü L2 ve L3'te de iletişim becerisinin daha az tercih edilmesi, öğrencilerin o dili bilmemelerinden ve yeni öğrenmelerinden kaynaklı çekinceleri, başarma duygularının L1'e göre daha az olacağı düşünceleri ve bu yönde gelişen isteksizliklerine bağlı olabilir. İletişim kurarak öğrenme yolu ÖS'nden biridir ve dil öğrenmede etkili bir yol olduğu düşünülebilir. Ancak burada asıl görev yine öğretmenlere düşmektedir. L1'den sonra öğrenilen her yabancı dil öğretmeni ders içerisinde farklı ÖS'ne yer vererek, farklı öğrenme yol ve tarzlarını deneyebilir. Böylelikle öğrenciler yabancı dilde daha katılımcı olabilir ve bu anlamda öğrenme istekleri artabilir. Öğretmenler öğrencilerin dili kullanırken yaşamış oldukları olumsuz anlarda yardımcı, destekçi konumda yer alabilir. Bu durum öğrencinin dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilir.

Öğrenirken, "Konuyu her yönüyle/ ayrıntılarıyla ele alırım" (bkz. Madde 18) maddesine göre öğrencilerin L1, L2 ve L3'te öğrenecekleri bilgiyi ayrıntılarıyla benzer oranlarda ele aldıkları görülmektedir. Bilginin her dilde her yönüyle ele alınması, öğrencilerin o dillerde ayrıntılara önem vererek bilgiye ulaşma yolunu

seçtiklerini gösterebilir. Öğrencilerin ayrıntılar yoluyla konuyu öğrenmesi, onların öğrenme tarzlarına yönelik seçimleri olduğu düşünülebilir.

Öğrenirken "Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır" (bkz. Madde 45) maddesine göre katılımcıların fikirleri L1, L2 ve L3'te aynı oranda tek tek ele aldıkları görülmektedir. Öğrenenlerin konuları tek tek ele almaları, bilgiyi bir bütün olarak değil, parçalar halinde, ayrı ayrı ele almaları ile ilgilidir. Aynı zamanda öğrencilerin, öğrenirken "Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım" (bkz. Madde 19) maddesine verdikleri yanıtların verileri dikkate alındığında, öğrencilerin L1 ve L2'de, L3'e göre konuları daha fazla küçük bölümlere ayırdıkları görülmüştür.

Öğrenciler L1'i öğrenirken, L2 ve L3'e göre acele etmekten hoşlanmamaktadırlar. Bu düşünceye öğrenirken, "Acele etmekten hoşlanmam" (bkz. Madde 31) maddesinin verilerine bakılarak varılabilir. Bu durum öğrencilerin doğup büyürken öğrendikleri L1'den farklı bir dil öğrenmelerinin onları heyecanlandırdığı ve bu nedenle yabancı diller öğrenirken daha fazla merak, istek ve heyecan duymalarına bağlı olarak öğrenmede aceleci oldukları düşüncesine varılabilir. Bu durum farklı öğrenciler üzerinde düşünüldüğünde farklı veriler elde edilebilir. Ancak burada öğrencilerin farklı bilgiler edinmeye açık oldukları, bu sebeple öğretmenlerinin de bu anlamda önemli bir payının olduğu söylenebilir. Ancak öğrenme de acele etmek her zaman etkili sonuçlar da vermeyebilir. Bilginin alış ve işlenme aşamaları göz önünde bulundurulduğunda, acele etmek bilginin edinme aşamasını olumsuz etkileyebilecek faktörler arasında olabilir. Acele etmek bazen hızlı ama yanlış sonuçlar elde edilmesine sebep olabilir. Öğrencilerin bilgiyi öğrenme istekleri ve heyecanları önemli ve olumlu bir faktör olabileceği gibi, öğrenme sürecinin kalitesini de olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Bu nedenle L1'de acele etme isteği biraz daha az orandadır, bu durum bilginin daha nitelikli ve tam alınmasına pozitif etki de bulunabilir. Bazı öğrenme yolları insanlara özgüdür, ancak bilgiyi alma tercihine göre öğrenme yollarından söz edilebilir veya bilginin işlenme yolları değerlendirilebilir.

En iyi öğrenme yolum “Dikkatli olmaktır” (bkz. Madde 47) maddesine göre öğrencilerin L1, L2 ve L3 öğrenmede dikkatli davrandıkları görülmektedir. Bu durumda L1, L2 ve L3 öğretmenlerinin öğrencileri dikkat konusunda benzer yöntemler uygulayarak yönlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dil öğrenirken dikkatlidir. Bu durum dil öğrenme bilinçlerinin yüksek olduğu ve öğrenmeye önem verdiklerini gösterebilir. Öğrenirken “Çekingen biri olurum” (bkz. Madde 37), maddesinin verilerine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun çekingen olmadığı görülmektedir. Daha önce verileri değerlendirilmiş olan, “Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım” (bkz. Madde 3), “Aktif olmaktan hoşlanırım” (bkz. Madde 44), “Derse yoğun bir şekilde katılırım” (bkz. Madde 12), en iyi öğrenme yolum “Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır” (bkz. Madde 28), “Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım” (bkz. Madde 3), “Öğrenmeye katılan biriyim” (bkz. Madde 22), Öğrenirken, “Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım” (bkz. Madde 20) maddelerine göre katılımcıların çoğunluğunun çekingen olmadıkları bir kez daha görülmekte ve derslerde aktif şekilde yaparak, yaşayarak uygulamayı tercih ettikleri neticesi elde edilmektedir. Bu durum öğrenmeye hazır olma durumu ile ilgilidir. Aksoy (2012) “Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji, ve akademik başarı arasındaki ilişki” adlı doktora çalışmasında yabancı dil öğrenmede utangaçlık ve kaygı uyan öğrencilerin akademik başarısında anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin çekingen olmamaları, öğretmenlerin ders içi yaklaşım ve tutumları ile ilgili olabilir. Bu tutumlar öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri ve doğrudan öğrenme işinin içinde düşünmeden yer alabilmeleri ile ilgili olabilir. Bu nedenle öğrencilerin kaygı ve çekingenliklerinin en aza indirilmesi için öğretmenlerin bu konuda onları rahatlatması ve hata yapmaktan çekinmemeleri ve bunun doğal bir süreç olduğunu belirtmeleri gerekebilir.

Öğrenirken “Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim” (bkz. Madde 38) maddesinin verilerine göre az oranda katılımcı L1, L2 ve L3 derslerindeki bilgileri sorgulamadan kabul etmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgi ve bilginin kaynağı üzerinde düşünerek bilişsel bilgiyi işleme konusunda etkin oldukları söylenebilir. Bireylerin kendilerine sunulan bilgiyi nedenleri ile özümsemesi, onların bilinçli ve

sorgulayan öğrenen profilini geliştirmelerine yardımcı bir faktör olabilir. Fidan (2012) Gagne'nin düşüncesinden yola çıkarak bilgiyi işleme kuramını, bireylerin bilgiyi algılamaları, daha sonra nedensellik üzerine düşünmeleri ve bu nedenler üzerinde neticelere varmaları olarak tanımlanmaktadır. Bu durum öğrenenlerin çevresini anlaması ve onu anlamak adına kullandığı süreçleri de kapsamaktadır. Bu kurama göre beyne girilen girdilerin, yani bilgilerin beyinde işlenmesi daha sonrada çıktılara dönüştürülmesi zihinsel bir süreçtir. Fidan'ın bu düşüncesinden yola çıkarak, öğrencilerin bilgiyi alırken özümsemesi, bilginin varlığı üzerinde sorgulama yapması ve daha sonra bunu işleyerek çıktılara dönüştürmesi, tamamen zihinsel bir süreci ifade etmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun öğrendiklerini sorgulaması bilişsel öğrenme kuramına göre davrandığını ifade edebilir. Sorgulama ihtiyacı duymayan bireylerin, bilişsel sürece yönlendirilmesi adına öğretmen burada yardımcı bir faktör olabilir.

En iyi öğrenme yolum "Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır" (bkz. Madde 46) maddesi değerlendirildiğinde, öğrencilerin L1, L2 ve L3'te öğrenmeye eşit oranda açık oldukları görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğrenme etkinliğinin içinde bulunmaya istekli olduğu düşünülebilir. Yeniliğe açık olmak yeni bilgilere ve gelişime de açık olunması olarak düşünülürse, dil öğrenen bireylerin ufkunun geniş olması, farklı perspektiflerden bakmaya hazır oluşları, yenilikçi düşünceleri ve bu anlamda gelişime açık bakış açılarının olması, onların dil gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilecek etkenler arasında düşünülebilir. Çünkü dil öğrenimi, başka kültürlerin ve yaşantıların da öğrenilmesi anlamına gelir. Katılımcıların her dilde yeni fikirleri öğrenmeye eşit oranda açık olmaları, ders öğretmenlerinin benzer öğrenme yöntem ve stilleri üzerinde çalıştığını gösterebilir. Bu durumda her öğretmenin aynı yöntem ve ÖS üzerinde çalışmasının avantajları üzerinde düşünülmesi gerekebilir. Öğrenciler yeni bir yabancı dil öğrenirken, yeni fikirlere L1'den daha açık ve istekli olmaları, onların empati ve saygı becerilerini de geliştirebilir. Çünkü dil öğrenimi, bireysel olgunluk ve dil ile birlikte farklı kültürleri öğrenirken engin bir bakış açısı da gerektirir.

Öğrenirken “Sorumluluklarımı bilen biriyim” (bkz. Madde 39) maddesinin verileri değerlendirildiğinde, ankete katılan 111 öğrencinin çoğunluğunun L1, L2 ve L3 öğreniminde sorumluluk bilincine sahip olduğu, ancak L1 ve L2 öğreniminde, L3’e göre sorumluluk bilincinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum ÖS’nin yanı sıra, öğrencilerin L1 ve L2 ders saatlerinin daha fazla olması, aynı zamanda karne notu olarak yılsonu başarı ortalamasını etkilemesiyle yakında ilgili olabilir. Çalışmanın uygulandığı özel okulda L3 dersi haftada 2 saat olup, dersin başarısı yıl sonu ortalamasını etkileyecek karne notuna dahil edilmemektedir. Bu durum öğrencilerin haftalık L3 ders saatinin az olmasından dolayı dili tekrar edememelerine, başarıyı karne notuna önem vererek ölçen aile ve öğrenci kitlesinin dezavantajları göz önünde bulundurularak açıklanabilir. Bu süreçte öncelikle L3 öğretmeninin dersi uluslararası bir bilinç kazandırma yolunda sürdürmesi ve kısıtlı ders saatlerinde öğrencilerin ÖS’ne hitap edecek etkinlikler hazırlaması derse olan ilgiyi arttırabilir. Bu şekilde öğrencilerin dile karşı kendilerini sorumlu hissetmeleri sağlanabilir. Öğrenciler özel okulda eğitim görmeleri nedeniyle yabancı dil eğitimini daha fazla almaktadırlar, ancak devlet okulunda bu ölçek değerlendirilseydi veriler daha farklı çıkabilirdi. Öğrenirken “Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim” (bkz. Madde 32) maddesinin verilerine göre, öğrencilerin L1’de, L2 ve L3’e göre kendilerini öğrenme işinin içinde daha fazla hissettikleri ortaya çıkmaktadır. Daha önceki verilere göre, öğrencilerin L1’de hazırbulunuşluklarının daha fazla olması, konuyla ilgili daha anlaşılır iletişim kurmaları ve buna bağlı olarak uygulama ve deneyim içerisinde olmaları, onların öğrenme işine daha fazla katılmalarını sağlayabilir. Ancak araştırma sonuçlarına göre L1, L2 ve L3’te elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların benzer çıkması olumlu mudur? Yoksa daha başka yaklaşımlar da değerlendirilmeli midir? Her yabancı dil eğitimi yeni bir bireysellik anlayışı taşımakta mıdır? Yoksa var olanın devamını getirebilme niteliği mi taşımalıdır?

5.2.Nitel Araştırmaya Ait Sonuçların Yorumlanması

Araştırmacı, nitel araştırmaya yönelik ÖS'nin farklılığını ortaya koymak için, 4. sınıf öğrencileri ile L3 dersinde meslekler konusu ile ilgili sınıf içi bir etkinlik gerçekleştirdi. Bu etkinlikte öğrenciler meslekler konusunu kendi istedikleri şekilde anlatmakta özgür bırakıldılar. Araştırmaya katılan öğrencilerin sunumları değerlendirildiğinde tüm öğrencilerin, sunumlarını görsel ÖS ile ifade ettikleri görülmektedir (bkz. Resim 1, Resim 2, Resim 3, Resim 4, Resim 5, Resim 6, Resim 7, Resim 8). Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin görsel ÖS yatkınlığını ifade etmektedir. Bu düşünceye göre, L3 öğretmeninin 4. sınıflarda görsel ÖS hitap eden ders içi etkinliklere yer vermesi gerektiği söylenebilir. Alan yazında daha önce belirtildiği gibi, Neuner vd. (2009) L3 derslerinde doğru öğrenme metotlarının kullanılmasının öneminden söz etmiştir. Yine Neuner vd. yabancı dil öğreniminde bireylerin ÖS'nin dikkate alınmasının olumlu sonuçlar doğurduğundan bahsetmektedir. L3 öğretmeninin ÖS'ni dikkate alması, öğrencilerin derse olan motivasyonlarını, kavramalarını ve öğrenme hızlarını arttırabilir. Ancak bu durumun her sınıf için geçerli olmadığı da bilinmelidir. Bu nedenle öğretmenin hitap ettiği hedef kitleyi ÖS bakımından tanıması oldukça önemlidir. Yine alan yazında daha önce söz edildiği gibi, Tatar (2007) her insanın farklı ÖS'ne sahip olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğu zaman yöntem ve tekniklerin uygulanmasında değişiklikler görüldüğünü ifade etmiştir. 4. Sınıflarda yapılan sunumlar bazı öğrencilerin görsel ÖS'nin yanı sıra başka ÖS'ne de sahip olduklarını göstermektedir. Alan yazında, Güven ve Kürüm (2006) bireylerin baskın olan bir ÖS yanında bir başka ÖS de olduğundan söz etmiştir. Yani bireylerin birden fazla ÖS olabilir ve bunları kullanma dereceleri farklılık gösterebilir. Bu durum doktorluk mesleğini hem resim yaparak, hem de arkadaşı ile birlikte resimdeki meslek hakkında diyalog kurarak sunan bir öğrencinin çalışması ile örneklendirilebilir (bkz. Resim 2). Bu sunumda öğrenci görsel ÖS'ne sahip olduğu gibi, arkadaşı ile yapmış olduğu grup çalışması ile Grasha- Reichmann'ın ÖS modeline göre işbirlikli ÖS özellikleri taşıdığı da söylenebilir. Ayrıca öğrencinin yaptığı resim hakkında arkadaşı ile diyalog kurması, onun işitsel ÖS özelliği taşıdığını da göstermektedir. Bir başka öğrenci ise futbolculuk mesleğini hem görsel

ÖS ile ifade etmiş, hem de sınıf arkadaşlarıyla bir futbol takımı oluşturarak futbol oynamış ve bu sırada onlarla L3 aracılığıyla diyalog kurmuştur. Öğrencinin futbol takımı kurması onun Grasha- Reichmann'ın ÖS modeline göre işbirlikli öğrenen özelliği taşıdığını göstermektedir. Aynı zamanda arkadaşlarıyla konuşurken L3'ü kullanması ise işitsel ÖS özelliğine bağlıdır. Bu örnekler bir sınıfta öğrencilerin birden fazla ÖS sahip olabileceğini göstermektedir. Sınıftaki öğrencilerin benzer ÖS olabileceği gibi, farklı ÖS olabileceğini de ortaya koymaktadır. Alan yazında Tatar (2007) öğretmenlerin öğrencilerinin hangi tür ÖS sahip olduklarını bilmelerinin öneminden söz etmiştir. Bunun için eğitim yılının başında ÖS envanterlerinin uygulanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Çünkü öğrencilerin ÖS'nin bilinmesi, öğrenme ve öğretme tekniklerinin de gelişmesini sağlar. Bu şekilde, öğrenme güçlüğü var diye nitelendirilen birçok öğrencinin, doğru ÖS yoluyla daha kolay öğrendikleri görülebilir. Öğrencilerin kendisine uygun ÖS bilmesi, öğrenme gücünün artmasını sağlar. Aksi halde hem öğrenci, hem de öğretmen için olumsuz sonuçlar yaşanabilir. Öğrenciler derste sıkılabilir, korkabilir, ders çalışmak istemeyebilirler. Bu durum dolaylı olarak öğrenmeye engel olur. Bu nedenle ÖS'nin farkında olunması çok önemlidir.

Daha sonra L1, L2 ve L3 öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde, ÖS bilinci, derslerde uyguladıkları ÖS yöntemleri, L1, L2 ve L3 öğrenmenin ÖS ile ilişkisi konuları ile ilgili düşünceleri soruldu. Bu düşüncelere göre L1, L2 ve L3 öğretmenlerinin özel okulda çalışma disiplinine bağlı olarak derslerde farklı yöntem arayışları içinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin klasik sınıf ortamının aksine, öğrenci odaklı ve ÖS'ne hitap eden bir öğrenme ortamı oluşturma çabasında oldukları düşünülebilir. Bireysel görüşmelerde "Eğitimde göz önünde bulundurulması gereken en önemli şeyin öğrenci ihtiyacı olduğu görüşündeyim. Ancak eğitim sistemi şuanda bir sektör halini aldığından ötürü, özel okul yönetiminin ihtiyaçlarını daha çok önemsemek durumunda kalıyoruz. Aslında bu velinin ihtiyaçlarıyla bağlantılı. Bu da bizi sürekli yeni yöntemlere, stratejilere yönlendiriyor. Aslında hem iyi bir öğrenme ortamı kazandırmak için, hem de akademik başarıyı sağlamak için iyi yöntemler seçilmelidir. Benim seçtiğim yöntemler sürekli değişiyor. Çünkü her geçen yıl nesil değişiyor ve beklentiler de

değişiyor. Bu sebeple yöntemlerimi zenginleştiriyorum" diyen L1 öğretmeni, öğrenci ihtiyaçlarının ön planda tutulduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğrenciye daha fazla hitap eden yenilikçi bir anlayışın benimsendiğine dikkat çekmektedir. L2 öğretmeni "Mesela hiçbir planı olmayan, öğrenciye nasıl yaklaşacağı konusunda fikri olmayan bir öğretmen düşünemiyorum" görüşüyle ÖS konusunda bir öğretmenin mutlaka bilinçli olması gerektiğini ifade etmiştir. "Eğer özel bir okulda birinci yabancı dil öğretmeni olsaydım, durumum çok daha farklı olurdu. Ancak Almanca öğretirken, hem ders saatimin az olması nedeniyle, hem de akılda kalıcı olabilmem için mutlaka farklı yöntemler seçmem gerektiğini düşünüyorum" diyen L3 öğretmeni ise ders saatinin az olmasının olumsuz durumlara neden olabileceğinden bahsetmiştir. Araştırma yapılan özel okulda L3 dersi haftada 2 saat, L2 dersi ise 8 saattir. Bu nedenle L3 dersinde öğretmenin farklı yöntemler uygulaması daha fazla akılda kalıcılığı sağlayabilir. Yapılan nicel araştırmada L1, L2 ve L3 dersleri karşılaştırıldığında öğrencilerin öğrenirken öğrendikleri fikirler üzerinde en az L3 dersinde düşündüğü verisi dikkat çekmektedir (bkz. Tablo 64). Bu durum L3 ders saatinin az olması nedeniyle öğrencilerin öğrenilenler üzerinde düşünecek zamanın az olabileceği fikrini ortaya koyabilir. Çünkü öğrenciler (bkz. Tablo 64) öğrenirken, L3 dersinde konuyu, L1 ve L2'ye göre kendi içinde daha az bölümlere ayırmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin L3 dersiyle ilgili ayrıntıları yeterince kavrayacak zamanlarının olmaması ile açıklanabilir. Ancak L3 ders saati fazla olsaydı bu durum daha farklı değerlendirilebilir ve bu oranlar benzerlik gösterebilirdi. Çünkü öğrencilerin L1, L2 ve L3 derslerine olan ilgileri ve öğrenmeye açık olmaları benzerlik göstermektedir (bkz. Tablo 64). Ancak derse yönelik mantıksal analizler ve yaklaşımlar zamanın kısıtlı olması nedeniyle benzerlik göstermeyebilir. Bireysel öğretmen görüşmelerinde "Gerçekten de hepsi farklı öğreniyorlar. Ben çocukların farklı öğrenme stilleri olduğu görüşündeyim" diyen L1 öğretmeni her öğrencinin farklı ÖS'ne sahip olabileceği bilincine sahiptir. Çünkü öğrencilerinin farklı stillerle öğrendiklerini deneyimlediğinden söz etmektedir. Bu düşünceye benzer "Öğrenciler tek tip olamaz, bence hepsinin farklı tarzı var. Bu zaten çok doğal bir süreç. Çocuklar çok özeller, hepsine aynı tastan yemek verebiliriz ama farklı kaşıkları seçmeleri doğal bir durum. Yetiştirilme tarzı, aile ortamı, zeka bence bunların hepsi öğrenmeyi de etkiliyor" ifadesini kullanan L2 öğretmeni, her

öğrencinin bilgiyi alış biçiminin farklı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin birbirinden farklı özellikler taşıyabileceklerini ve bunun hem karakteristik hem de çevresel özelliklere bağlı değişebileceğini belirtmiştir. L2 öğretmeni de her öğrencinin kişisel ve çevresel özelliklerine bağlı olarak farklı öğrenme ihtiyaçlarının olduğunun farkındadır. L3 öğretmeni ise "Evet her öğrencinin farklı öğrenme stilleri vardır. Nasıl her insanın dış görünüşü farklıysa, öğrenme stilleri de farklı olabilir. Doğaldır, olabilir" ifadesini kullanmıştır. Bu ifadesine göre L3 öğretmeni, bu farklılığı doğal bir süreç olarak belirtmiştir. Çünkü her insanın dış görünüş olarak benzer ve farklı özellikleri olduğu gibi, ÖS açısından bakıldığında da bu benzerlik ve farklılıkları görmek mümkündür. L1, L2 ve L3 öğretmenleri ÖS konusunda bilinçli olduklarını ve bunun doğal bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

L1, L2 ve L3 öğretmenleri dil öğrenmenin ÖS ile olan ilişkilerinden de söz etmişlerdir. L1 öğretmeni dil öğrenmenin sürekliliğinin olduğundan bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun L1'i Türkçe'dir. Ancak bu durum öğrenmenin devam etmesine engel değildir. L1 öğretmeni bu görüşü "Benim öğrencilerimin neredeyse hepsinin anadili Türkçe, ancak yine de öğrenmeleri gereken dolu şey var. Bu öğrenmeleri gereken bilgileri de öğretirken tabi ki öğrenme stillerinin neler olduğuna dikkat ederek öğretmeliyim" ifadesi ile desteklemiştir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin L1 öğrenirken ÖS'ne yönelik yaklaşımlarla daha fazla karşılaştıkları düşünülebilir. Araştırmaya göre L1, L2 ve L3 derslerinde, öğrencilerin farklı ÖS'ne sahip olduğu söylenebilir. Daha önce yurtdışında yapılan araştırmalarda Mandl ve Friedrich'in (2006) 'Handbuch Lernstrategien' adlı kitabında Cress (2006) 'Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile' adlı makalesinde, ÖS'nin bireylerin karakteristik özelliklerine göre farklılıklar gösterdiğinden ve söz etmiştir. Cress'e göre kişiler karşılaştıkları durumları gözlemler ve kendi kişisel yönlendirmelerine göre alımlar. Bu stil çeşitliliklerinin öğrenmede motivasyonu arttırmaktadır. ÖS çeşitli teorik modellere sahiptir. Buna bağlı olarak öğrenme stratejisi ve öğrenme süreci de etkilenmektedir.

Araştırmanın nicel verilerine göre (bkz. Tablo 64) öğrenciler L1 öğrenirken birşeyler yapıyor olmaktan, duygularını öğrenmeye katmaktan, öğrendiği fikirler üzerinde düşünmekten, dikkatle izlemek ve dinlemekten, öğrenmede sorumlu

olduğunu hissetmekten L2 ve L3'e göre daha fazla yüzdelik katılım göstermişlerdir. Bu durum onların L1 öğrenmeye hevesli olduklarını göstermektedir. L2 öğretmeni ise "İngilizce öğrenmenin öğrenme stiliyle bağlantısı var. Neticede bu da bir ders ve nasıl öğretildiği, kime öğretildiği oldukça önemli" demiştir. Buna bağlı olarak İngilizce öğrenmenin de diğer diller gibi ÖS'ne bağlı olduğundan söz etmiştir. Bu düşünceye göre önemli olan dersin nasıl öğretildiği ve hangi hedef kitleye hitap ettiğinin bilinmesidir. L3 öğretmeni ÖS konusunda farkındalık kazanmış olmanın, başarıyı da beraberinde getirdiğinden bahsetmiştir. Haftalık L3 dersinin az olmasından söz eden L3 öğretmeni öğrencilerin derse karşı ilgisiz tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. L3 öğretmeni "Bende onların birbirinden farklı öğrenme stillerini düşünerek, her ders onlara sabit bir yöntem uygulamak yerine farklı teknikler uygulamaya çalışıyorum. Böyle yaptığım zaman çocukların daha mutlu olduklarını görüyorum. Kendilerini daha iyi ifade ediyorlar" ifadesini kullanarak bu olumsuz duruma doğru ÖS'nin kullanılmasının en doğru yanıt olduğundan söz etmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde öğrenciler, "Siz gitar çalıyorsunuz. Bir şarkı çalmıştınız bize kızlarla onu hep söyledik, hatta ben sözlerinin anlamını bile buldum öğretmenim. Sonra internetten de izledim, ezberledim. Orda ki kelimelerin anlamlarını da öğrendim. Çok güzeldi. Yine çalarsınız değil mi", "Mektup arkadaşlarımız oldu ilkokuldayken, İngilizce öğretmenimiz yaptı. Bu sene sizde yaptınız. Ne zaman mektup gelecek diye heyecanlanıyorum. Mektubu en güzel yazmak için çalıştım, çok güzeldi, ben galiba birilerine yazı yazmaktan hoşlanıyorum" ifadelerini kullanmışlardır. Bu görüşlere göre, L3 derslerinde öğrenciler klasik öğrenme ortamı içerisinde değillerdir. L3 öğretmeni derslerinde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edecekleri etkinlikler seçmektedir. Bu sayede çocuk dil öğrenirken hem kendisini farklı yollarla ifade etmeyi, hem de eğlenmeyi öğrenmektedir. Bu bulgulara göre L1, L2 ve L3 öğretmenleri öğrenme işinin sürekli devam ettiğini ve bu süreçte öğretmenin her zaman ÖS bilinci ile öğrencilere yaklaşması, yönlendirmesi gerektiği düşüncesini desteklemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere derslerde ÖS'ne göre uyguladıkları yöntemler sorulmuş ve daha sonra araştırmacı bir katılımcı tarafından bu öğretmenlerin dersleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemler hem öğretmenlerin ders içi ÖS tutumu ve yaklaşımını incelemek, hem de öğrencileri ÖS konusunda daha

yakından tanımak amacıyla yapılmıştır. L1 öğretmeni "Türkçe dersinde çeşitli yöntemlere yer vermeye çalışıyorum. Böylece çocuklar hem eğleniyor, hem de öğreniyor. Tahtanın karşısına geçip konuyu sıradan bir şekilde anlatmak yerine, her dersin konusuna özgü anlatım veya sunum tekniklerinden faydalanıyorum" ifadesini kullanmıştır. L1 dersinde 3 farklı ders saati yapılan gözlemler, öğretmenin görsel, işitsel ve kinestetik/ dokunsal ÖS yönelik etkinliklere yer verdiğini göstermektedir (bkz. Tablo 2). Bu farklı ÖS yönelik yapılan derslerde öğrencilerin katılımları da öğretmenin görüşünü desteklemektedir (bkz. Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3). Bu şekillere göre öğrenciler görsel, kinestetik/dokunsal ÖS'ne yönelik yapılan derslerde, işitsel ÖS'ne göre daha fazla derse katılım göstermişlerdir. Kolb ÖS envanterine göre de öğrenciler, L1 dersinde öğrenirken dinleme ve iletişim kurma yüzdelerine göre izlemekten, gözlem yapmaktan, uygulamaktan, deneyimlemekten, öğrenmeye katılmaktan daha fazla hoşlanmaktadırlar (bkz. Tablo 64). Ayrıca öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde "Geçen yıl okulda tiyatro yaptık. İngilizce, Almanca, Türkçe tiyatrolar oldu" ifadesini kullanan öğrencinin L1 dersi edinimini klasik öğrenme ortamı dışında farklı etkinliklerle de sağladığı söylenebilir. Bu durumun L2 ve L3 dersleri içinde geçerli olduğu düşünülebilir. Bu bulgulara göre, L1 dersi öğretmeninin ÖS bilincinde olup, derslerinde ÖS'ne yönelik uygulamalar yaptığı söylenebilir. Aynı zamanda ÖS'ne yönelik yapılan ders gözlemi, öğrencilerin Kolb ÖS envanterinde vermiş oldukları yanıtları da destekler niteliktedir. L2 öğretmeni "İngilizce öğretirken bütün öğrenme stillerini uygulamak zorundayım. Çünkü dil öğretimi birçok beceriyi içinde barındırıyor. Çocuk dili öğrenirken okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi becerileri beraberinde öğrenmeli. Dolayısıyla her beceriyi derste uygulamam mümkün" ifadesini kullanarak dil öğretiminin ÖS'ni içinde barındırdığından bahsetmiştir. 3 farklı L2 ders saati, araştırmacı bir katılımcı tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmenin görsel, işitsel, kinestetik/ dokunsal ÖS'ne yönelik etkinliklere yer verdiği gözlemlenmiştir (bkz. Tablo 3). Öğrencilerin katılımları incelendiğinde L1 dersinde olduğu gibi, görsel ve kinestetik/ dokunsal ÖS yönelik etkinliklere talep daha fazla olmuştur. Ancak İşitsel ÖS'ne yönelik L2 dersinde öğrencilerin katılımı daha azdır. ÖS'ne göre derse katılım anlamında L2 dersi L1 dersi ile benzerlik göstermektedir. Her iki dersin hedef kitlesinin aynı olduğu unutulmamalıdır. Çünkü farklı bir hedef kitleye göre bu oran değişiklik

gösterebilir. Çünkü araştırmadaki hedef kitlenin dil eğitimi, saat bakımından devlet okulundaki kitlelere göre daha fazladır. Örneğin devlet okulunda gözlemi yapılan 6. sınıf öğrencileri henüz L3 dersi almamış olabilirler veya L2 ders saatleri daha az olabilir. Bu nedenle devlet okulunda aynı durum değerlendirilseydi bu değerler ve bulgular farklı şekilde de çıkabilirdi. Kolb ÖS envanterine göre, öğrenciler L2 dersinde öğrenirken derse katılım göstermek ve izlemekten daha fazla hoşlandıklarını yüzdelik oranlarla ifade etmişlerdir (bkz. Tablo 64). "Özellikle yabancı dil derslerinde film izlemekten çok hoşlanıyorum. Bireysel öğrenci görüşmelerinde, "Öğretmen bazen bize film açıyor. O zaman daha eğlenceli oluyor" ifadesini kullanan öğrenci yabancı dil derslerinde farklı etkinliklere yer verildiğinden bahsetmiştir. Bu durum L2 veya L3 derslerinde öğretmenlerin farklı etkinliklere yer vererek dersleri ÖS'ne yönelik planladığını gösterebilir. L3 Öğretmeni ise "Tabi ki bazı yöntemler uyguluyorum. Bunu yapmamın sebebi ders ortamının daha verimli geçmesi. Almanca öğrenen çocuklar zaman zaman İngilizce'de öğrendikleri kelime ve cümle yapılarının benzerliklerinden bahsediyorlar. Ben bazen çocuklara İngilizce –Almanca karşılaştırmalı ders anlatıyorum. Birinci yabancı dilleri İngilizce'den faydalanmak kimi zaman gerçekten işe yarıyor. Bunun dışında bol bol okuma, yazma, konuşma çalışmaları yapıyorum" ifadesini kullanmıştır. Bu ifadesine göre L3 öğretmeni, dillerin birbirlerine öğrenmede yardımcı kaynak olduğundan söz etmiştir. Bireysel ve odak grup görüşmelerinde öğrenciler, "Almanca dersinde bazen siz İngilizce ile gösterip anlatıyorsunuz. O olabilir", "Almanca'da artikeller var onlar çok zor işte. Onlar olmasa İngilizce gibi kolay olacak. Ama bazı kelimeler benziyor. Birde cümleyi İngilizce gibi kuruyoruz. Cümle kurarken de benziyor. Öğretmen hep öyle söylüyor", "Ben Almanca dersinde bazı kelimelerin İngilizce'ye çok benzediğini görüyorum. Hatta Türkçe'ye bile benzeyen kelimeler var. Mesela Musik, Video, Foto kelimeleri. Böyle aklımda kalıyor bazıları bazılarını da unutuyorum öğretmenim" ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadelere göre öğrencilerin L3 dersinde öğrendikleri ile L2 dersindekiler arasında olumlu transfer sağladıkları söylenebilir. Ayrıca L3 öğretmeninin, L2 aracılığıyla ders anlattığı görüşü de desteklenebilir. Araştırmanın alan yazınında bahsedildiği gibi, L1, L2 ve L3 arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, diller birbirlerine olumlu transferlerde bulunabilir ve dil öğrenenler başka dilleri de öğrenmeye açık olabilir. Bireysel görüşmelerde ÖS

konusundaki bilgilerini paylaşan L3 öğretmeninin dersleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sonucu öğretmenin işitsel ÖS'ne yönelik yaptığı derste öğrencilerin duyduğu şarkı sözlerini tahtaya yazıp, İngilizce ile benzerlik gösteren kelimeler ile eşleştirmesi ifadelerini doğrular niteliktedir. Ayrıca L3 öğretmenin de, L1 ve L2 öğretmenleri gibi derslerinde farklı ÖS'ne yönelik etkinlikler uyguladığı görülmüştür. Yapılan gözlemler öğretmenlerin bireysel görüşmelerdeki ifadelerini doğrulamıştır. L3 dersinde öğrencilerin katılımları değerlendirildiğinde, işitsel ve kinestetik/ dokunsal ÖS konusundaki etkinliklere katılım görsel ÖS'ne göre daha fazla görülmektedir. Bu bulgular Kolb ÖS envanterinden elde edilen veriler ile benzerlik göstermektedir (bkz. Tablo 64). L1, L2 ve L3 ders gözlemleri, bireysel öğretmen görüşmeleri dikkate alındığında, elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği neticesine varılabilir. Her üç derste gözlemlenen hedef kitle en fazla kinestetik/ dokunsal ÖS'ne yönelik etkinliklere katılım göstermişlerdir. Kinestetik/ dokunsal ÖS'ne sahip bireyler hareketli olup, klasik öğretim yöntemlerinden uzak çalışmak isteyen, aktif, katılımcı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi seven kişilerdir. L1, L2 ve L3 derslerinde klasik öğrenme ortamından uzak oldukları görülmektedir. Çünkü öğretmenleri farklı öğrenme teknik ve yöntemlerini derslerinde kullanmaktadır. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını olumlu etkilemektedir. Yapılan bu çalışmalar, araştırmanın alt sorusu olan "ÖS konusunda nasıl bir yol izlenmektedir? sorusunun yanıtını vermektedir. Carbo (2008) kinestetik/ dokunsal öğrenen bireylerin aktif olarak katıldıkları derslerden hoşlandıklarından bahsetmiştir.

Nitel araştırmanın belge, gözlem ve bireysel öğretmen görüşmeleri verileri L1, L2 ve L3 öğrenme sürecinin ÖS'ne bağlı şekillendiğini göstermektedir. Aynı zamanda dillerin birbirleri ile olan transfer ilişkileri daha etkili bir öğrenme yolunun keşfedildiği görülmektedir. Öğretmenler ÖS'nin insanın karakteristik özellikleri gibi doğal olduğunu, öğrencide bir ya da birden fazla olabileceklerini belirtmişlerdir. İncelenen 4. sınıf öğrenci sunumları da bu ÖS özelliklerini kanıtlar niteliktedir. 4. Sınıf öğrencilerinin her gibi görsel ÖS'ne yönelik çalışmalar sunmuş ancak bazıları birden fazla ÖS özelliği yansıtmışlardır. Ancak hedef kitlesi değişen L3 öğretmeni 6. sınıfların ders gözleminde görsel ÖS'ne yönelik katılımın daha az ve kinestetik/ dokunsal ÖS'ne olan yatkınlığın daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum daha

önce de söz edildiği gibi, hedef kitlenin farklılığı ile açıklanabilir. 4. Sınıflarda görsel ÖS yansıtan etkinliklere yer veren L3 öğretmeni, 6. Sınıflarda daha çok kinestetik/ dokunsal ÖS etkinliklerine başvurabilir. Öğretmenin burada öğrencilerini tanıması ve onlara özgü yöntemler geliştirmesi önemlidir. Tatar (2007) eğitim ortamlarının öğrencilerin ÖS'ne uygun olarak düzenlenmesinin katkı sağlayacağına değinmiştir. Böylece öğrencilerin başarısının artış göstereceğini, özgüven artışının olacağını, eğitimin öğrenci düzeyine uygunluğunun sağlanacağından söz etmiştir.

Öğretmenlerin ÖS'ne yönelik uygulamaları, onların pedagojik eğitimlerine, özerk öğrenme bilinçlerine ve Ortak Avrupa Çerçeve Kriterlerini öğrenmelerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenin kendi ÖS'ni bilmesi de önemlidir. Öğretmenin ÖS'nin, öğrencinin ÖS'ne etkisinin olup olmadığı araştırılmalıdır veya öğretmenin ÖS ile öğrencinin ÖS'nin benzerlik veya farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

ÖS günümüz çağdaş eğitim anlayışına göre önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmenler Kolb ÖS envanterini öğrencileri tanımak adına sene başında yapmalıdır. Kayacık (2013) "Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tezinde, Kolb ÖS envanterinin öğretmenlere geri bildirim sağlayarak öğrenmeyi güçlendirdiğinden bahsetmiştir.

Eğitimde çocuğa görelik ilkesi önemlidir. Bu nedenle çocuğun öğrenmesinin tam olarak sağlanması gerekmektedir. L1'de edinilen ÖS deneyimlerinin daha sonraki yabancı dil öğrenme süreçlerine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Jimenez (2009) 'Mut zur Mehrsprachigkeit' adlı kitabında, L1 ve sonrasında öğrenilen dillller arasında olumlu aktarmaların olabileceğini belirtmiştir.

L1 öğretmenleri erken yaşta öğrencilerin ÖS'ni keşfetmelidir. Çünkü L1 ortamı, öğrencilerin bilişsel anlamda kendilerini en rahat ettikleri öğrenme ortamıdır. Daha sonra disiplinlerarası öğrenme ile bu deneyimler L1'den L2 ve L3'e aktarılır. Ayrıca çocuklara yabancı dil eğitiminde öğrenme süreci ilerledikçe ÖS'nin değişip değişmediği de araştırılmalıdır.

Araştırma L3 olarak Almanca öğrenen öğrencilerin ÖS'nin belirlenmesi üzerine yapılmıştır. Ancak bu araştırma, L2 olarak Almanca öğrenen öğrencilerin ÖS'nin belirlenmesi üzerine yapılsaydı sonuç ne olurdu?

5.3.Sonuçlar

Araştırmanın "L1'de ÖS nedir" sorusu değerlendirildiğinde, öğrencilerin kinestetik/ dokunsal ÖS'ni daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler uygulamanın içerisinde bulunarak risk almayı tercih etmektedirler. L1'de daha fazla iletişim kurma yolunu tercih ederek, işitsel ÖS'ne sahip olduklarını da göstermektedirler. L1'de mantıksal ve bilişsel öğrenme süreçlerini daha fazla kullandıklarından dolayı Kolb ÖS'ne göre yansıtıcı gözlem yoluyla da öğrenmeye açıktırlar. L1'de ÖS için elde edilen bu sonuçlar diğer diller için geçerli midir, farklılık göstermeli midir?

Araştırmanın "L2'de ÖS nedir" sorusunun yanıtı değerlendirildiğinde, öğrencilerin L1'de olduğu gibi L2'de de benzer oranda işitsel ÖS'ni tercih ettikleri söylenebilir. Risk almayı tercih ettiklerinden dolayı kinestetik/ dokunsal ÖS'ne sahip oldukları söylenebilir. Kolb ÖS'ne göre öğrenciler aktif yaşantı yoluyla öğrenmeye açıktır. Aynı zamanda duygularıyla ve sezgileriyle öğrenmeye de açıktırlar. Bu neticeden, öğrencilerin Kolb ÖS'ne göre öğrencilerin somut yaşantı yoluyla öğrenmeye açık oldukları söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğrencilerde birden fazla ÖS olmalı mıdır? Yoksa her öğrencide tek bir ÖS mi olmalıdır?

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "L3'te ÖS nedir" yanıtı değerlendirildiğinde, öğrencilerin işitsel ÖS'ni tercih ettikleri ve risk almayı, uygulamayı daha çok tercih etmelerinden dolayı kinestetik/dokunsal ÖS'ne sahip oldukları söylenebilir. Öğrenciler, Kolb ÖS'ne göre öğrenciler aktif yaşantı yoluyla öğrenmeye açıktır. Klasik öğrenme ortamından uzak olmak isteyebilirler. Etkinliğin içerisinde olmak ve uygulamak onlar için daha fazla tercih edilebilir. Bireysel

öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrencilerle odak grup görüşmeleri, öğrenci ürünlerinin incelenmesi, ders gözlemleri ve öğrencilerin L1, L2 ve L3'te ÖS'nin nicel olarak incelenmesi araştırmanın bu üç sorusunun yanıtlarını bulmaya yönelik yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde hem öğretmen hem de öğrencilerin görüşleri birbirlerini destekler niteliktedir. Öğrenciler klasik öğrenme ortamından uzak, gelişim ve değişimlere açıktırlar. Öğretmenlerinin ÖS'ne yönelik uyguladığı etkinlikler öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır. Öğrenciler hem eğlenirken, hem öğrenmektedirler. Öğrencilerin derste motivasyon ve ilgilerinin artması sadece ÖS'ne yönelik yapılan etkinliklere mi bağlıdır?

Araştırmanın dördüncü sorusu "L1, L2 ve L3'ün ÖS'ne yönelik birbirleriyle olan etkileşim alanları nedir?" değerlendirildiğinde, öğrencilerin L1, L2 ve L3'te ÖS'ne yönelik ders ortamları içerisinde oldukları söylenebilir. Öğrenciler sadece ders içerisinde değil, ders dışındaki etkinliklerde de L1, L2 ve L3'ü kullanabilecekleri etkinliklerde de görev almaktadırlar. Öğrencilerin L1, L2 ve L3 derslerinde tiyatro etkinlikleri içerisinde yer alması, L1 dersinde dergi hazırlamaları, L1 ve L2 dersinde mektup arkadaşlarına mektup yazmaları bu örnekler içerisinde yer alabilir. Öğrenciler bu etkinlikler yoluyla, öğrendikleri kazanımları hayat boyu devam ettirebilirler. Özgüvenleri, ilgileri ve motivasyonları artarak öğrenme kaliteleri de artabilir. Özellikle ÖS değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sürekli olarak gelişim içerisinde oldukları, hedef kitlelerine göre uygun ÖS etkinlikleri belirledikleri söylenebilir. İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri birden fazla dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu nedenle insanlar L1'de öğrenmiş oldukları deneyimleri daha sonra öğrendikleri L2 ve L3'te kullanabilirler. L1, L2 ve L3 dersleri arasında sağlanan olumlu aktarımlarla, öğrenciler dil öğrenimi konusunda bilinç kazanmaktadırlar. Bu noktada diller arası ilişkilerin boyutundan söz edilebilir. Daha önce (Klein, 1992) L2 öğrenen bir kişinin L3 öğrenmede olumlu transferlerden faydalandığını ifade etmiştir. Çok dillilik bu anlamda diller arası transferlerde önemli rol oynamaktadır. Bu onların hayat boyu sahip olup, geliştirebilecekleri kimlik oluşumlarına, özgüvenlerine ve iletişim becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Dil öğrenimi ise çok kültürlülüğü beraberinde getirmektedir. Öğretmenler ÖS konusunda anlamlı farklar yaratabilir. Çünkü ÖS bireyseldir. Ancak daha önce L2 ve L3

öğrenimi olmayan hedef kitleler için dil aktarımı nasıl olur? ÖS bu noktada yine etkili midir? Bu soruların yanıtlanması ve derinliğine incelenmesi için alan yazında daha fazla çalışmaların yer alması gerektiği söylenebilir.

L3 dersine yönelik yapılan nicel ve nitel araştırmalar çalışmanın "L3 eğitiminde ÖS kavramı nasıl ele alınmaktadır" sorusuna da yanıt oluşturmaktadır (bkz. Şema 1, Şema 2, Şema 3, Tablo 64). L3 eğitiminde öğrencilerin ÖS'ne yönelik öğrenme ortamı içerisinde oldukları söylenebilir. Çünkü öğrencilere L3 öğretmeni tarafından ÖS'ne uygun ders ortamı içerisinde eğitim verilmektedir. Bu öğrenme ortamı içerisindeki öğrenciler derse karşı ilgi duyduklarını bireysel öğrenci görüşmelerinde ve odak grup görüşmelerinde ifade etmişlerdir. Dolayısıyla araştırma yapılan okulda ki, L3 eğitiminde ÖS kavramı L1 ve L2'de de olduğu gibi önemlidir. Daha önce öğrenmiş olduğu dillerde ÖS'ni keşfeden öğrenci, L3 eğitiminde de benzer veya aynı ÖS özelliği taşıyabilir. Bu nedenle L3 eğitiminde farklı ÖS'ne yer verilmesi öğrencinin kendi kimliğinden özellikler keşfetmesini sağlar. Böylece öğrencinin derse olan adaptasyon ve ilgisi artış gösterebilir. Bu sayede de öğrenme daha hızlı gerçekleşebilir. L3 eğitiminin genel amacı haftada 2 saat öğrencilerin ÖS'ne bağlı kalarak, L3'te kulak dolgunluğu kazanmalarının sağlanmasıdır. Bu amaç araştırmanın alt sorusu olan "Okuldaki L3 eğitiminin genel amacı nedir" sorusuna yanıt olabilir. Öğrenciler bu amaç doğrultusunda, L3 konuşulan bir ortamda kendilerini basit kelime ve cümle bilgileriyle ifade edebileceklerdir. Bunun için öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, ders gözlemleri değerlendirildiğinde öğrencilerin ÖS yoluyla birbirinden farklı etkinlikler ile L3 öğrendikleri söylenebilir (bkz. 4.3.5). L3 öğretmeni tarafından ders içeriğine bağlı kalınarak her beceriye yönelik (okuma, yazma, konuşma, dinleme) çalışmaların öğrenme ortamına göre düzenlendiğinden bahsedilebilir (bkz. 4.3.8) L3 öğrenmenin mektup arkadaşlığı projesi, şarkı yarışmaları, tiyatro gibi etkinlikleri L3 eğitiminde kullanması öğrenme hızını ve kalitesini arttırmaktadır. Belirli etkinlik ve çalışmaların içerisinde L3'ü kullanan öğrenciler, etkinlikler yoluyla edindikleri kazanımları hayat boyu kullanabileceklerdir. Bu kazanımlar öğrencilerin L3 kullanımı konusundaki özgüvenlerini, iletişim becerilerini, yaratıcılıklarını geliştirecektir. Daha önce alanyazında Tosun (2006) dil öğrenmenin çağdaş yaklaşımlar ile

gerçekleşebileceğinden bahsetmiştir. Tosun'a göre rol yapma, simülasyon çalışmaları, yaratıcı ve hayal gücüne dayanan oyunlar dil öğreniminde etkilidir. Bu sayede öğrenciler bağımsızlaşırlar ve sınıf dışındaki hedeflerine ulaşmak için dili günlük hayatta bir araç olarak kullanabilirler. Bu nedenle öğrencilere okulda sunulan ders uygulamaları oldukça önemlidir. Bu etkinlik ve uygulamalar, araştırmanın alt sorusu olan "L3 eğitimi konusunda okulda yapılan etkinlikler, uygulamalar ve içerikleri nelerdir" ve "L3 eğitimi uygulamaları ne kadar zaman almaktadır" sorularının yanıtı olarak verilebilir.

Araştırmanın nicel bulguları, öğrencilerin L3 dersinde ÖS'ne yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı durum L1 ve L2 dersleri içinde geçerlidir. Elde edilen bulgular, araştırmanın yapıldığı okulda, öğretmenlerin ÖS konusunda yeterli alan bilgisine sahip olduklarını ve sınıflarında ÖS konusunda farkındalık oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel bulguları da öğrencilerin ÖS konusunda farkındalık kazanmış olduklarını ve öğretmenlerin ders içi etkinliklerini ÖS'ne göre hazırladıklarını göstermektedir. Öğretmenler bireysel grup görüşmelerinde, ÖS konusunda bilinçli olduklarını ve derslerde ÖS'ne yönelik etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler ile yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinde elde edilen ifadeler, öğrencilerin ÖS konusunda farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Araştırmacı ve yardımcı bir katılımcı tarafından öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan ders gözlemleri de ÖS'ne yönelik ders ortamının sağlandığını doğrulamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel bulguların birbirlerini desteklediğini göstermektedir. Bu durum, araştırma yapılan Özel Edirne Beykent Koleji'nde uygulanan Uluslararası Bakalorya Programı (IB) ile açıklanabilir. Bakalorya programının hedefleri sorgulayan, bağımsız araştırma yeteneğine sahip, bilgili, ilke sahibi, duyarlı öğrenciler yetiştirmektir. Okulda verilen L1, L2 ve L3 dersleri bu hedefler doğrultusunda her sene başında güncellenmekte ve uygulanmaktadır. Bu süreçte öğretmenler Bakalorya programı hakkında her yıl düzenli olarak seminerlere katılmakta ve akademik anlamda kendilerini geliştirmektedirler. Bu araştırmada öğretmenlerin ÖS konusunda bilinçli olması Bakalorya programının doğal bir uzantısı olarak ortaya çıkmaktadır. Bakalorya programı ile disiplinler arası öğrenim gören öğrenciler IB öğrenen

profiline sahip olmaktadır. Bakalorya programının ilkelerine göre işlenen L1, L2 ve L3 dersleri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, deneyimlerini dikkatle ele almasına yardımcı olur. Öğrenciler öğrenimlerini, kişisel gelişimlerini desteklemek için güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını değerlendirebilirler. Böylece öğrenciler sorgulama ve araştırma için gerekli becerileri kazanmakta ve öğrenmede kendi ÖS'nin farkında olmaktadırlar. Kendi ÖS'nin farkında olan öğrenciler, öğrenmekten zevk alırlar ve bu öğrenme merakı yaşam boyu sürer. Aynı zamanda, kendi kültürlerini ve kişisel tarihlerini bilip, takdir eden öğrenciler, diğer bireylerin ve toplumların bakış açılarına, değerlerine ve geleneklerine açıktırlar. Farklı bakış açılarını bulmaya ve değerlendirmeye alışıktırlar ve bu konudaki tecrübelerini geliştirmeye isteklidirler. Bu tutumları ile öğrenciler çok kültürlü ve çok dilli bir profil edinirler.

5.4. Öneriler

Bu düşüncelerden yola çıkarak, ÖS dil öğrenimi gerçekleştikçe değişiklik gösterir mi, dil öğrenme yöntem ve geleneklerine bağlı mıdır soruları üzerinde düşünmek gerekebilir. L1 eğitiminde öğrencinin aldığı girdiler, ÖS çerçevesinden geçerek o yönde şekillenir, bu durum öğrenilen sonraki yabancı diller içinde geçerli olabilir. Bu nedenle L1 eğitiminde edinilen deneyimler çok önemlidir. Öğrencinin L1'de farkına vardığı ÖS, daha sonra öğreneceği dillerde öğrenme üzerinde katkıda bulunabilir. L1, L2 ve L3 dillerinin kendi aralarında olumlu transfer sağladığı unutulmamalıdır. Derslerde diller arası transferler kullanılmalıdır. Böylece dil öğrenimi aktarımlar sayesinde daha pratik ve etkili olabilir.

Batı ekolü söz konusu olduğunda, farklı ders materyallerinin yer aldığı ortamlarda, her öğrencinin stiline hitap eden ders ortamlarının olması onları öğrenme işinin içerisine yönlendirebilir ve öğrenci motivasyonunu arttırabilir. Bu araştırmanın öğrenci kitlesi L1, L2 ve L3'te daha çok kinestetik/ dokunsal ÖS ile öğrenmektedir. L1, L2 ve L3 öğretmenleri derslerde ÖS'ne yönelik etkinliklere yer vermektedir.

Ancak bu araştırmanın verileri ile genel bir sonuca varılamaz. Bu nedenle L3'te ÖS daha derinlemesine incelenebilir. Farklı öğrenci kitleleriyle çalışıldığında benzer veya farklı sonuçlar elde edilebilir. Ancak bu konuda alan yazında daha fazla çalışmaların yer alması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmada ÖS'nin bilincinde bir eğitim öğretim ortamı ele alındı. Böylece olumlu bir eğitim öğretim ortamındaki etkiyi ve verimi hissederek, yapılanların altı çizildi ve bunun yaygınlaşması gerektiğini belirtildi. Ayrıca L1 eğitimcilerine de katkı sağlandı. Ancak ÖS konusundaki çalışmaların devlet okullarında da ele alınması gerekmektedir. Bu tarz örnekler sadece özel okullar da mı görülebilir? Devlet okullarında benzer çalışmalar neden yapılmamaktadır? Bunun için söz konusu eğitim öğretim ortamı rol model alınabilir.

Burada öğretmenlere önemli görev düşmektedir. Her öğrencinin farklı ÖS olabileceğinin düşünülüp, bu farklılıklara hitap eden öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, hem öğrenme sürecini hızlandırabilir, hem de öğretim ortamının homojen gruplara hitap ederek zenginleşmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Adatepe, Eser. (2014). 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Çalışma Alışkanlıkları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Fatih Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Akar, Hanife. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı

Akıllılar, Tevhide. (2010). Almanca Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Almanca Öğrenimleri Sırasında Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi, Dicle Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır

Akkoyunlu, Buket. (1995). "Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11, Ankara

Aksoy, Mine. (2012). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji, Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara

Alkahtani, S. Saeed. (2016). Language Learning *Strategies Among Saudi Efl College Students and theır Relationship to Students*, University of Tennessee – Knoxville *Perceptual* Learning *Style,* Doctoral Dissertations, Knoxville

Alşahan, L. Ömer. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yöntemlerinin İncelenmesi, Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Elazığ

Anne Frank Zentrum, "Çok dillilik", https://www.annefrank.de/mensch/tr/waltraud hanopulos/schwerpunktthemen/mehrsprachigkeit/, (28.03.2017)

Apeltauer, Ernst. (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Langenscheidt, Universitaet Kassel

Ardile, Alfredo., & Ramos, Eliane. (2007). "Speech and Language Disorders in Bilinguals", *Nova Science Publischers*, New York

Arslangilay, A. Selcen. (2013). 3. Kuşak Türk Çocukları ve İki dilli-İki kültürlü Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi), Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Aşkar, Petek., & Akkoyunlu, Buket. (1993). "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri", *Hacettepe Üniversitesi*, Ankara

Ayaz, Cihad. (2016), Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Bartın Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Bartın

Ayra, Mücahit. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi, Amasya Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Amasya

Balcı, Özgül. (2013). Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Barın, Erol. (2004). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 1, Ankara

Başbay, Alper., & Kağnıcı, D. Yelda. (2011). "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", *Ege Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı: 161, İzmir

Baştürk. Mehmet. (2013). *Anadil Edinimi*, Pegem Akademi, Ankara

Baykul, Yaşar. (2004). Öğrenme Ve Öğretme Stilleri Üzerine Bir Çalışma, Selçuk Üniversitesi Doktora Tezi, Konya, TR

Bengiç, Gizem. (2008). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki, Pamukkale Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Denizli

Bimmel, Peter & Rampillon, Ute. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt Yayınları

Bloomfield, Leonard. (1933). *Language*, The University of Chicago Press, London

Boydak, Alp. (2015). *Öğrenme stilleri*, Beyaz Yayınları, 12. Baskı

Braun, Sina. (2010) "die Rolle der Muttersprache im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten am Beispeil des Baskenlandes", *Bestandsaufnahme der Germanistik in Spanien*, Peter Lang

Can, Tuncer. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı, İstanbul Üniversitesi Doktora Tezi, İstanbul

Cesur, M. Onur. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi Doktora Tezi, İstanbul

Cesur, M. Onur., & Fer, Seval. (2011). "Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 41, Ankara

Ceyhan, A. Müge. (2011) "Eğitimde Çok dillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel, Dilbilimsel Perspektifler", İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi, İstanbul

Cihan, Nazlı. (2001). Erken Yaşta Çok Dillilik ve Yabancı Dil, İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Conboy, T. Barbara., & Debra, L. Mılls. (2006). "Two Language, One Developing Brain: Event Related Potentials to Words in Bilingual Toddlers", *Developmental Science*, Volume: 9, Emory University

Cong, Chau. (2013). Assessment and Reporting Mechanisms of Victorian Bilingual Programs, The University of Melbourne Masters Research Thesis

Cress, Ulrıke. (2006)."Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile", *"Handbuch Lernstrategien*", Hogrefe Verlag

Çelik, Tülay. (2010), İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Stil Ve Öğrenme Stillerinin Farklı Ölçme Formatlarından Aldıkları Puanlara Etkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Bolu

Demiray, Fatma. (2014). Sözcüksel Erişim Sürecinde Dil Seçimi: İkidilliler Üzerine Deneysel Bir Çalışma, Ankara Üniversitesi Doktora Tezi, Ankara

Deveci, Tanju. (2001). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleri, Ankara Üniversitesi Doktora Tezi, Ankara

Er, K. Oğuz. (2006). Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2006, cilt: 39, sayı: 1, Ankara

Ercan, Abdulkadir. (2013). Çokkültürlülüğün Okul Yönetimine Etkisi (Mardin İli Örneği), Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Elazığ

Fer, Seval ve Cesur O. Mustafa. (2011). Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 41, Ankara

Fidan, Nurettin. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara, TR

Gencel, E. İlke. (2007). "Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt 9, Sayı: 2, İzmir

Gömleksiz, M. Nuri., & Kan Ü. Ayşe. (2012). "Eğitimde Duyuşsal Boyut Ve Duyuşsal Öğrenme", International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Sayı: 7/1

Günaydın, Funda. (2011). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Güven, Meral. (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, Anadolu Üniversitesi Doktora Tezi, Eskişehir

Güven, Meral., & Kürüm, Dilruba. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, Anadolu Üniversitesi Egitim Fakültesi, *Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yunus Emre Kampüsü Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı: 1, Eskişehir

Güvendir, Emre & Yıldız, Işıl Gamze. (2014). *Anadil Edinimi*, Anı Yayıncılık, 1. Baskı

Hıldur ,Þorsteınsdóttır. (1987). *Second Language Acquisition. The effect of Age, Exposure and Motivation,* University of Iceland Thesis, Reykjavik

Işık, Ali. (2013). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez? Nasıl Öğrenilir?,* Elma Yayınları, 4. Basım

İşcan, Adem. (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2, Sayı:4

Jımenez, I. Marıa. (2009 a). *Mut zur Mehrsprachigkeit, So erziehe ich mein Kind in einer Fremd oder Zweitsprache*, Verlag auf dem Ruffel, İstanbul

Jımenez, Marıa Ines. (2009 b). *Mut zur Mehrsprachigkeit,* Ruffel Yayıncılık

Karademir, Ersin., & Tezel, Özden. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yüksek Lisans Tezi, Denizli

Karapirinler, Ertan. (2006). Özel İlköğretim Okullarında İkinci Yabancı Dil Öğretimi, Ankara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Kayacık, Elif. (2013). Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir

Kılıç, Ebru., & Karadeniz, Şirin. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı: 3, Ankara

Kılıçoğlu, Gökhan. (2015). "Çokkültürlü Eğitim ve Öğretim Yeterliğine İlişkin Teorik Bir Çözümleme", *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı:11, Eskişehir

Klein, Wolfgang. (1992). *Zweitspracherwerb,* Beltz Athenäum Verlag, 3. Auflage, Frankfurt

Koç, Dilek. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi ve Belirlenmesi, Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Korkmaz, İnönü. (2009). A Descriptive Study on the Concepts of Culture and Multiculturalism in English Language Coursebooks, Trakya Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Edirne

Köksal, Handan. (2013). "Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Öğrenme Stilinin Belirlenmesi: Trakya Üniversitesi Hazırlık Sınıfındaki Eğilimler ve Dönütler", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 28, Sayı: 3, Ankara

Köprülü, Özlem. (2004). Bazı Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Yabancı Dil Öğrenimi Ve Öğretimi İle İlişkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Anabilim Dalı Doktora Tezi, İzmir

Köroğlu, Mustafa. (2015). Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlikleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir

Kural, Hatice. (2009). Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarılarına ve Sosyo-demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Aydın

Kutluata, Adem. (2008). Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem Ve Teknikler. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans tezi, İstanbul

Lukow, E. Jenniffer. (2002). Learning Style As Predictors Of Student Attitudes Toward The Use Of Technology In Recreation Courses. Indiana University Unpublished Doctoral Thesis

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook*, Sage Yayıncılık, 2. Baskı

Mutlu, Mehmet. (2008). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri", *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi KKEFD*, Sayı:17, Niğde

Neuner vd. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*, Langenscheidt, München

Nilda, Bayındır. (2006). Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi Ve Bilişsel Süreçlere Yansıması, Marmara Üniversitesi Doktora Tezi, İstanbul

Oruç, Şerif. (2016). "Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil", *International Journal of Social Science*, Number: 45, Spring III 2016, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi, Ankara

Özbay, Murat. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*, Öncü Kitap, Ankara

Özdemir, O. (2013). "İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi", Gazi Üniversitesi Doktora Tezi, Ankara

Özgür, Ö. Oytun. ve Veznedaroğlu, R. Levent., (2005). "Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri", Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, http://ilkogretım-online.org.tr, (11.04.2017)

Özgüzel, Seyfi. (2013). "Batı Avrupa'da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi", 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 4

Özhan, Uğur. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Derslerindeki Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Elazığ

Öztekin, Elifcan., & Haznedar, Belma. (2015). Dillerarası Etkileşim: Çokdilli Ortamlarda Sözdizimsel Gelişim ve Adıl Düşürme, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Bildirisi,* Cilt: 32, İstanbul

Rıehl, C. Maria. (2006). Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit, Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit Universität zu Köln

Sarıçoban, Arif. (2004). "Ana Dil Eğitiminde Öğrenme Yöntemleri ve Başarıya Etkileri", *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı*, Ankara

Sönmez, Veysel. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayınları, 1. Baskı

Sümer, Murat. (2015). "Farklı Öğrenme Biçimlerine Sahip Öğrenenlerin Web Destekli İşbirlikçi Öğrenme Araçlarından Wikiye İlişkin Görüşleri", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, Uşak

Süral, Serhat., & Sarıtaş, Emel. (2008). "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (RTEÜ Journal of Social Sciences),*Cilt: 1, Sayı:1

Süt, Filiz Zeynep. (2013), Orta Öğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği), Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Şenel, Müfit. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Değerlendirme Süreci, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, Ankara

Şimşek, Ali. (2004). *Öğrenme Stili Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Basımevi, Ankara

Şimşek, Özgür. (2007), Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Doktora Tezi, İstanbul

Tabors, O. Patton. (1997). *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*, Brookes Yayıncılık

Tatar, Enver., & Tatar, Erdal. (2007). "Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim", *Journal of Qafqaz University Dergisi,* No: 20

Tavşancıl, Ezel. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi, Ankara: Nobel

TDK Yayınları, Ankara 2018

Tosun, Cevat. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış, *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, Sayı: 5, Ankara

Turan, Esen. (2009). 10. Sınıf Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleriyle Uygunluğunun İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği), Gaziantep Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep

Türkoğlu, E. Muhammed. (2015). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı Öğretmen Hesap Verebilirliği: Özel Bir Okulda Durum Çalışması, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Doktora Tezi, Eskişehir

Uğur, Fırat. (2014). Öğrenme Stilleri ile Yöntemler Arasındaki İlişkiye Genel Bakış, Dicle Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır

Yeşilli, Sait. (2004), İkinci Yabancı Dil Öğretimi Olarak Almanca Öğretimi Nasıl Uygulanmalı, Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Yıldırım, Ali. & Şimşek, Hasan. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, 9. Baskı

Yıldız. C., Okur. A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi, Ankara

Yılmaz, Fatih. (2007). İngilizce' nin Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimine Etkileri, İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Yılmaz, Y. Mehmet. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Sayı: 9, Ankara

Yin, K. Robert. (2003). *"Thousand Oaks",* Sage Publications

Yin, K. Robert. (2009). *"Case study research: Design and methods",* Sage Publications

Yüksek, S. Sercan. (2013). "İki Dillilik ve Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Tutumlar", Çağ Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Mersin

Değerli Katılımcılar, bu anket Doç. Dr. Handan Köksal danışmanlığında, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi 1158210102 no'lu Yüksek Lisans Öğrencisi Bahar Eren'in "İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezi için hazırlanmıştır. Anketin amacı Edirne ili Merkez ilçesine bağlı özel bir okulda öğrenim gören 4., 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin anadil, birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dildeki öğrenme stillerini incelemektir. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından derlenen kişi ve bilgileri gizli tutulacaktır. Soruların tümüne doğru yanıt vermeniz, çalışmanın güvenirliği açısında oldukça önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

I- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

A)Aşağıdaki bilgileri eksiksiz doldurunuz, parantezli olanlara (X) işareti koyunuz.

Cinsiyet: Kız ( ) Sınıf: 4 ( )
Erkek ( ) 5 ( )
6 ( )

Anadiliniz:

Birinci Yabancı Diliniz:

İkinci Yabancı Diliniz:

Türkçe dersi ortalama başarı durumum: 0-33 ( ), 34-66 ( ), 67-100 ( )

İngilizce dersi ortalama başarı durumum: 0-33 ( ), 34-66 ( ), 67-100 ( )

Almanca dersi ortalama başarı durumum: 0-33 ( ), 34-66 ( ), 67-100 ( )

B)Aşağıdaki Öz değerlendirme tablosuna her dil için sadece birer tane (X) işareti koyunuz.

	Çok iyi	**İyi**	**Normal**	**Kötü**	**Çok Kötü**
Ana dil öğrenme stili yeterliliğim					
İngilizce öğrenme stili yeterliliğim					
Almanca öğrenme stili yeterliliğim					

II- KOLB ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Değerli Katılımcılar,

Aşağıda anadil, birinci yabancı dil, ikinci yabancı dilinizi değerlendirmeniz için 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Bu ifadelere katılım durumunuzu aşağıdaki tabloyu dikkate alarak numaralandırınız. Daha sonra 2 açık uçlu soruya kendinize yönelik uygun cevaplar yazınız.

1	en az
2	biraz
3	orta
4	çok

	Anadil (L1)					**İngilizce (L2)**					**Almanca (L3)**			
1-)Öğrenirken.....														
Duygularımı da öğrenmeye katarım.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Birşeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)					**İngilizce (L2)**					**Almanca (L3)**			
2-)En iyi öğrenme yolum.....														
Dikkatle izlemek ve dinlemektir.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Kendi mantığımla yorumlamaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Çok çalışıp birşeyleri başarmaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
3-)Öğrenirken.....												
Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Derse katılmadan sessizce dinlerim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Derse yoğun bir şekilde katılırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
4-)En iyi.....												
Duygularımla öğrenirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Yaparak öğrenirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
İzleyeren öğrenirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
5-)Öğrenirken.....												
Konuyla ilgili yeni fikirlere/bilgilere açığım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/ uygulamaktan hoşlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
6-)Öğrenirken.....												
Gözlem yapan biriyim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Öğrenmeye katılan biriyim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Duygularıyla hareket eden biriyim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Mantıklı davranan biriyim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
7-)En iyi öğrenme yolum.....												
Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
8-)Öğrenirken.....												
Çalışmanın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Acele etmekten hoşlanmam.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
9-)En iyi öğrenme yolum.....												
İzlemektir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Hissettiklerimi dikkate almaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Öğrendiklerimi uygulamaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)				İngilizce (L2)				Almanca (L3)			
10-)Öğrenirken.....												
Çekingen biri olurum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Sorumluluklarımı bilen biriyim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)					İngilizce (L2)					Almanca (L3)			
11-)Öğrenirken.....														
Derse katılırım.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Derse katılmadan izlerim.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Öğrendiklerimi değerlendiririm.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Aktif olmaktan hoşlanırım.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**

	Anadil (L1)					İngilizce (L2)					Almanca (L3)			
12-)En iyi öğrenme yolum.....														
Anlatılan fikirleri(konuları) tek tek ele almaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Dikkatli olmaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**
Anlatılanları uygulamaktır.	**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**		**1**	**2**	**3**	**4**

13-) Bu anketi doldurmak size neler hissettirdi?

14-) Kişinin öğrenme stili anadili, birinci yabancı dili ve ikinci yabancı diline göre değişkenlik göstermeli midir? Gerekçeleriyle açıklayınız.

01.09.2016

Sayın Bahar Eren,

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitim Bölümü Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı 1158210102 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisinin, Doç. Dr. Handan KÖKSAL danışmanlığında "İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için Özel Edirne Beykent Koleji 4., 5. ve 6. sınıflarında nicel ve nitel veriler toplaması uygundur.

Özel Edirne Beykent Koleji Müdürü

Bahattin Erel