

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ,
ÖĞRENME STİLİ TERCİHİ VE
YABANCI DİL AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ
AÇIKLAYICI VE YORDAYICI İLİŞKİLER
ÖRÜNTÜSÜ**

**M. ONUR CESUR
03707203**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SEVAL FER**

**İSTANBUL
2008**

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ,
ÖĞRENME STİLİ TERCİHİ VE
YABANCI DİL AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ
AÇIKLAYICI VE YORDAYICI İLİŞKİLER
ÖRÜNTÜSÜ

M. ONUR CESUR
03707203

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez Oy Birliği / Oy Çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı :	Doç. Dr. Seval FER	
Jüri Üyeleri :	Prof. Dr. Münire ERDEN	
	Doç. Dr. Ayşenur TOĞROL	
	Yard. Doç. Dr. Feza ORHAN	
	Yard. Doç. Dr. Nesrin BAKIRCI	

İSTANBUL
EKİM 2008

ÖZ

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ, ÖĞRENME STİLİ TERCİHİ VE YABANCI DİL AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ AÇIKLAYICI VE YORDAYICI İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

M. Onur CESUR
Ekim, 2008

Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarıları ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde dört devlet ve dört vakıf olmak üzere toplam sekiz üniversiteden 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (Structural equation modeling) türünde olan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenme Stilleri Anketi" kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve yine araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" uygulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil akademik başarıları ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Testi" ile ölçülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer yandan öğrenme stillerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılaştığı bulunmuş ve kız öğrencilerin görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stilini tercih ederken, fen alanı öğrencilerinin işitsel öğrenme stiline yatkın oldukları belirlenmiştir. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stili yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte işitsel öğrenme stili yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Sonuç olarak araştırmada geliştirilen modelin yabancı dil akademik başarısındaki varyansın yüzde 23'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil akademik başarıları, öğrenme stili tercihleri, yabancı dil öğrenme stratejileri, yabancı dil akademik başarısının yordanması, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri profili, dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler.

ABSTRACT

A MODEL EXPLAINING AND PREDICTING THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY PREP CLASS STUDENTS' LANGUAGE LEARNING STRATEGIES, LEARNING STYLES AND ACADEMIC SUCCESS IN FOREIGN LANGUAGE

M. Onur CESUR

October, 2008

In this study, the model explaining and predicting the relationship between university prep class students' language learning strategies, learning styles and language academic success was examined. The subjects participated in the study were 376 university prep class students from 8 different universities in İstanbul. The study was arranged in structural equation modeling design and Turkish version of Oxford's (1990) Strategy Inventory of Language Learning, and Turkish version of Cohen, Oxford and Chi's (2001) Learning Style Survey were used to reveal the students' language learning strategies and learning styles. For the academic success in foreign language, the English Language Test developed by the researcher was given to the students. The results demonstrated that the Turkish university prep students use compensation strategies and then metacognitive strategies most frequently, followed by memory, cognitive, social and affective strategies. However, the strategy use significantly varies between the gender on behalf of females and science students. The learning style preferences of the Turkish university prep students prefer auditory, introvert, random-intuitive, synthesizing, deductive and reflective learning styles. However, females and males differ in perceptual style preferences. While females prefer visual learning style, males are more auditory. It was also seen that social sciences students are more visual whereas science students prefer auditory style. As for the structural modeling, the model analysis results showed that language learning strategies such as cognitive, memory, compensation and auditory learning style predict and have direct influence on academic success in foreign language. However auditory learning style predict the success in negative way. In conclusion, the model developed in this study explains 23 percent of the variance in university prep students' academic success of foreign language.

Keywords: Achievement in learning foreign language, learning styles, language learning strategies, predicting achievement in learning foreign language, the profile of Turkish university prep class students' language learning strategies and learning styles, the relationship between language learning strategies and learning styles

ÖNSÖZ

Yabancı dil bilmenin önemi ve bireyin hayatını nasıl etkilediği eğitim yaşantısı süresince sıkça vurgulanmış ve her birey tarafından iyi anlaşılmış bir gerçektir. Diğer yandan yabancı dilin nasıl öğrenileceği, dil öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemlerin neler olduğu kısacası dil öğrenmede nasıl başarılı olunacağı ise öğrenenlerin cevap aradığı ve çoğu zaman tatmin edici yanıt alamadığı sorulardır. Bununla birlikte yabancı dil öğrenmek zaman alan, zor, fedakarlık ve sabır isteyen bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Yine de bazı yöntem ve tekniklerin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemek mümkündür. Bu araştırmada da yabancı dil akademik başarısı nasıl açıklanabilir; yabancı dil öğreniminde nasıl daha başarılı olunur; dil öğrenmeye etki eden bireysel farklılıklardan dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ne derecede yabancı dil akademik başarısını etkiler sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Öncelikle yetişmemde büyük emeği geçen, akademik hayatımın ve araştırmanın her aşamasında bana destek veren, güvenen, beni cesaretlendiren, yardım eden ve desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Seval Fer'e çok teşekkür ederim. Araştırma konumun belirlenmesinde yardımcı olan ve araştırma boyunca fikirleriyle yol gösteren, yetişmemde büyük emeği geçen Prof. Dr. Münire Erden'e, değerli fikirleriyle çalışmama katkıda bulunan ve yol gösteren Doç. Dr. Ayşenur Toğrol'a, yetişmemde emeği geçen Prof. Dr. Füsün Akarsu'ya, Prof. Dr. Ali Baykal'a, Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan'a ve Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle'ye çok teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi doktora eğitimimde de sevgi ve destekleriyle her zaman yanımda olan sevgili annem Nadire Cesur'a, babam Osman Cesur'a, kardeşim Olgun Cesur'a, aramızdan ayrılan anneannem Nazlı Sayar'a ve araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, sorularımı yanıtlayan, bilimsel ve manevi destek veren değerli kardeşim Arş. Gör. Oya Cesur Demir'e, özellikle istatistiksel işlemler konusunda bana zaman ayıran, bilimsel ve manevi destek veren, rehberlik eden, bilimsel duruşunu örnek aldığım kardeşim Doç. Dr. Selçuk Demir'e çok teşekkür ederim.

Akademik yaşama başladığım ilk günden bu yana büyük fedakarlık ve sabırla beni her zaman destekleyen, cesaretlendiren, sevgi, anlayış ve hoşgörüsünü eksik etmeyen sevgili eşim Beyhan Cesur'a, doktora tezime başladığımda yeni doğmuş olan tezimle birlikte büyüyen kızım Eda'ya, benimle oynamayı her zaman sabırla bekleyen ve ders çalışmamı, ona yeterince zaman ayıramamamı küçük yaşına rağmen daima olgunlukla karşılayan oğlum Egecan'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bursa, Ekim, 2008

M. Onur Cesur

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Öğrenme Stratejileri	6
1.2.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	8
1.3. Dil Öğrenme Stratejileri	13
1.3.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	17
1.4. Öğrenme Stilleri	28
1.4.1. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması	30
1.5. YDÖ'de Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stilleri ile DÖS Arasındaki İlişkiler	37
1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi	42
1.7. Araştırma Problemi ve Alt Problemleri	42
1.8. Araştırma Modeli Testi	43
1.9. Araştırmanın Sayıtları	44
1.10. Araştırmanın Sınırlılıklar	44
1.11. Araştırma Terimleri	44

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	46
2.1.1. Türkiye'de Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	46
2.1.2. Türkiye'de Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	61
2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	77
2.2.1. Yurtdışında Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	77
2.2.2. Yurtdışında Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	102

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	121
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	121
3.3. Veri Toplanma Araçları	128

	Sayfa No
3.3.1. Öğrenme Stili Anketi (ÖSA)	129
3.3.1.1. ÖSA'nın Dil Eşdeğerliği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	130
3.3.1.2. ÖSA'nın Dil Eşdeğerliği Çalışması	132
3.3.1.3. ÖSA'nın Geçerlik Çalışması	135
3.3.1.4. ÖSA'nın Güvenirlik Çalışması	139
3.3.2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)	145
3.3.2.1. DÖSE'nin Dil Eşdeğerliği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	147
3.3.2.2. DÖSE'nin Dil Eşdeğerliği Çalışması	148
3.3.2.3. DÖSE'nin Geçerlik Çalışması	150
3.3.2.4. DÖSE'nin Güvenirlik Çalışması	153
3.3.3. Yabancı Dil Testi (YDT)	157
3.3.3.1. YDT'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	157
3.3.3.2. YDT'nin Geçerlilik Çalışması	158
3.3.3.3. YDT'nin Güvenirlik Çalışması	160
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	161
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi	161
3.5.1. Araştırmanın Değişkenleri ve Problem ile Alt Problemlerin Test Edilmesinde Tercih Edilen İstatistik Yöntemleri	162
3.5.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Tanımı, Türleri ve Özellikleri	163
3.5.3. YEM Modellei Ve Güçlü Yanları	164
3.5.4. YEM'de Aşamalar	165
3.5.5. YEM'i Test Eden Programlar: LISREL, AMOS ve EQS/EQS Windows	166
3.5.6. AMOS Programının Kullanılmasında İzlenen Basamaklar	167
3.5.7. AMOS'ta Kullanılan Uyum İndeksleri	168
3.5.8. Modelin Uyumunda Ki Kare ve Uyum İndeksleri Dışında Dikkate Alınması Gereken Diğer Noktalar	170

4. BULGULAR

4.1. Alt problemlere Yönelik Bulgular	173
4.1.1. Birinci Alt probleme Yönelik Bulgular	173
4.1.2. İkinci Alt probleme Yönelik Bulgular	179
4.1.3. Üçüncü Alt probleme Yönelik Bulgular	181
4.2. Araştırma Modeli Testi Bulguları	182
4.2.1. Varsayılan Modelin Test Edilmesi	182
4.2.2. Geçerli Model Testi	187

5. TARTIŞMA

5.1. Alt Problemlere Yönelik Tartışma	192
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	192

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	197
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	199
5.2. Araştırma Modeli Testine Yönelik Tartışma	200

6. SONUÇ

6.1. Sonuçlar	209
6.1.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar	209
6.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	209
6.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	210
6.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	210
6.1.2. Araştırma Modeli Testi Sonuçları	211
6.2. Öneriler	212
6.2.1. Eğitimci ve Öğretmenler için Öneriler	212
6.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	216
6.2.3. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yanları	218

KAYNAKÇA	220
-----------------------	------------

EKLER	242
--------------------	------------

Ek 1. Öğrenme Stilleri Anketi (110 Maddelik) (ÖSA)	242
Ek 2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)	247
Ek 3. Yabancı Dil Testi (YDT)	249
Ek 4. Kişisel Bilgiler Anketi	251
Ek 5. Öğrenme Stilleri Anketi (52 Maddelik) (ÖSA)	252

ÖZGEÇMİŞ	254
-----------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan İstanbul İli Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Sayıları	122
Tablo 3.2. Örneklem Seçiminde Kullanılan Veriler Ve Açıklamaları	123
Tablo 3.3. Araştırma Örneklemine İstanbul İli Bölgelere Göre Küme Örneklem Sayıları	124
Tablo 3.4. Araştırma Örneklemine İstanbul İli Bölgelere Ve Üniversite Türüne Göre Küme Örneklem Sayıları	125
Tablo 3.5. Araştırma Örneklemine Özellikleri	125
Tablo 3.6. Araştırma Örneklemine Üniversitedeki Bölümleri	127
Tablo 3.7. ÖSA'nın Temel Boyutları	129
Tablo 3.8. Araştırma Örneklemine Özellikleri	131
Tablo 3.9. ÖSA'nın Dil Eşdeğerliği Uygulamaları	133
Tablo 3.10. ÖSA'nın İngilizce Ve Türkçe Formu Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı	134
Tablo 3.11. Yetmiş Maddelik ÖSA'nın Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri.....	138
Tablo 3.12. Yetmiş Maddelik ÖSA'nın Alt Ölçek Korelasyon Bağlantısı Değerleri	139
Tablo 3.13. Yüz On Ve Yetmiş Maddelik ÖSA'nın Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri	140
Tablo 3.14. Elli İki Maddelik ÖSA'nın Ortalama, Standart Sapma Ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri	142
Tablo 3.15. DÖSE'nin Alt Boyutları	145
Tablo 3.16. DÖSE'nin Dil Eşdeğerlik Uygulamaları	148
Tablo 3.17. DÖSE'nin İngilizce Ve Türkçe Formu Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı	149
Tablo 3.18. Kırk Yedi Maddelik DÖSE'nin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri	152
Tablo 3.19. Elli Ve Kırk Yedi Maddelik DÖSE'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri	153
Tablo 3.20. Kırk Yedi Maddelik DÖSE'nin Ortalama, Standart Sapma Ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri	154
Tablo 3.21. YDSS'nin Uygulama Çalışması	158
Tablo 3.22. YDSS Madde Analizi	159
Tablo 3.23. YDSS'nin Pearson Korelasyon Değerleri	160
Tablo 3.24. Uyum İndeksleri Alt ve Üst Sınır Kabul Değerleri	169
Tablo 3.25. Modelin Test Edilmesinde Kullanılan Diğer Parametreler.....	171
Tablo 4.1. DÖSE Alt Ölçek Değerleri	173
Tablo 4.2. ÖSA Alt Ölçek Değerleri	175
Tablo 4.3. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma ve T-testi Değerleri	176

Tablo 4.4. Araştırma Değişkenlerinin Alan Türüne Göre Ortalama, Standart Sapma Ve T-testi değerleri	179
Tablo 4.5. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Alan Türü Ve Cinsiyetleri İle Yabancı Dil Akademik Başarısı Göre Ortalama, Standart Sapma Ve T-Testi Değerleri.....	181
Tablo 4.6. Model 1'in Regresyon Katsayıları Değerleri	186
Tablo 4.7. Model 2'nin Regresyon Katsayıları Değerleri	188
Tablo 4.8. Model 2'nin Kovaryans Değerleri	188
Tablo 4.9. Model 2'nin Varyans Değerleri	189

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1.	DÖS ve Öğrenme Stillerine Temel Oluşturan Kuram ve Modeller	40
Şekil 1.2.	Önerilen Model.....	43
Şekil 3.1.	ÖSA'nın Faktör Çizgi Grafiği	137
Şekil 3.2.	DÖSE'nin Faktör Çizgi Grafiği	151
Şekil 4.1.	Varsayılan Model (1)	184
Şekil 4.2.	Model 2	187
Şekil 4.3.	Geçerli Model (Model 2)	190

KISALTMALAR

AMOS	: Analysis of Moment Structures
DÖS	: Dil Öğrenme Stratejileri
DÖSE	: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
ELT	: English Language Teaching
ÖSA	: Öğrenme Stilleri Anketi
SEM	: Structural Equation Modelling
SILL	: Strategies Inventory of Language Learning
SLA	: Second Language Aquisition
YDAB	: Yabancı Dil Akademik Başarısı
YEM	: Yapısal Eşitleme Modellemesi
YDÖ	: Yabancı Dil Öğretimi
YDT	: Yabancı Dil Testi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma terimleri ele alınmıştır.

1.1 Problem Durumu

Bilişsel kuramlar ve öğrenci merkezli yaklaşımların öğrenen ve öğrenmeye yaptığı vurguyla birlikte bireysel farklılıklar önem kazanmıştır. Buna göre, bir öğretim ortamında bulunan her bir öğrenci öğretim uygulamasına farklı tepki verebilmekte ve bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik özelliklerine göre uyarıcıyı algılamakta, bilgiyi işleyerek şekillendirmekte ve öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Diğer bir deyişle bireysel özelliklerine göre her bir öğrenen öğrenmede kendi özel yaklaşımlarını kullanmaktadır. Bu hiçbir öğrenenin diğeriyle aynı olmadığı ve her bir öğrenenin öğrenme sürecinde farklı yöntem ve yaklaşımlar kullandığı anlamına gelmektedir. Bireylerin öğrenmesini etkileyen bu bireysel farklılıklar zeka, yetenek türü, öğrenme stili, öğrenme stratejileri, ön bilgi düzeyi, kişilik yapısı, ilgileri, güdülenme tür ve düzeyi, cinsiyet, yaş vb. özellikler olarak sıralanmaktadır (Smith, Ragan, 1999, 55).

Bilişsel kuramlar ve öğrenen merkezli yaklaşımların öne çıkmasıyla birlikte yabancı dil öğretiminde (YDÖ) de öğrenen merkezli tasarımlara, öğrenci merkezli dil öğretimine ve öğrenci odaklı yaklaşımlara ağırlık vermeye başlanmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak yapılan araştırmalarda yabancı dil öğrenme sürecinde iyi bir öğrenenin özelliklerine (Bkz., Cohen, 1990; Gan, Humpreys, Hamp-Lyons, 2004; O'Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987), dil öğrenme stratejilerinin farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından sıkça kullanıldığına ve öğrencilerin dil öğrenme sürecini kolaylaştırdığına, onların öğrenmelerine yardımcı olduğuna dair bulgular yer almaktadır (Bkz., El-Dip, 2004; Ian, Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung, Kim, 2004; Wherton, 2000).

Wenden ve Rubin (1987, 17) dil öğrenme stratejilerini (DÖS) bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar ve planlar olarak tanımlamıştır. O'Malley ve

Chamot (1990, 3) DÖS'ü "bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır. Cohen (1998, 4) ise DÖS'ü öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen "öğrenme süreçleri" olarak tanımlamaktadır. Oxford (1999, 518) DÖS'ü öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler olarak tanımlanmıştır. Weinstein, Husman ve Dierking (2000, 727) ise DÖS'ü yeni bilginin ve becerilerin edinilmesini, anlaşılmasını ya da diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsayan stratejiler olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamalardan yola çıkılarak, DÖS öğrenenlerin öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullandıkları yöntem davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Bu stratejiler yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.

Yapılan araştırmalarda yeni öğrenilen dilin öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırmak için kullanılan dil öğrenme stratejilerine ek olarak öğrenme stillerinin de dil öğrenme öğretme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır (Örn., Ehrman, 1990, 1993, 1996, 1998, 1999, 2001; Ehrman, Leaver, 2003; Ehrman, Oxford, 1990, 1995; Ehrman ve diğerleri, 2003; Oxford, Ehrman, Lavine, 1991). Bilişsel, fizyolojik ve duyuşsal özellikleri kapsayan öğrenme stilleri bireyin yeni bilgiyi almada, işlemede ve geri getirmede kullandığı doğal, alışageldiği ve tercih ettiği yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Reid, 1995, 34). Öğrenme stilleri bireylerin nasıl algıladığı, etkileştiği ve tepkide bulunduğu ilişkin görece istikrarlı göstergeler olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik davranışlar biçiminde tanımlanmıştır (Kefe, 1990, 8). Bu tanım öğrenme stili kapsamını genişleterek, onu hem dışsal hem de içsel bir özellik olarak görmektedir. Kolb'a (1984, 24-29) göre öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Gregorc (1984, 51), "bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışlar"ı öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. YDÖ'de öğrenme stili bireyin yeni bilgiyi ve becerileri edinmesi, işlemesi ve saklaması sürecinde tercih ettiği alışageldiği yoldur. Diğer bir deyişle öğrenme stili, bireyin öğrenme sürecine yaklaşımını ve genel

tutumunu temsil etmektedir. Bu süreçte stili belirleyen bireyin kendine özgü alışageldiği şekilde algılaması ve öğrenme ortamlarıyla etkileşime girme tarzıdır.

YDÖ’de öğrenme stilleri, sabit ve değişmeyen, yetenek ile strateji arasında yer alan bir olgudur. Öğrenme stillerini yetenek olgusundan ayıran fark, bireyleri “yapabilen” ya da “beceriye sahip olmayanlar” olarak sınıflandırmaması ve sadece bireylere özgü stilleri ve bireyin öğrenme stili tercihlerini tanımlamasıdır. Bu sebeple öğrenme stilleri dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği dil öğretiminde, dilsel ve kültürel farklılıklar gibi bireysel farklılıkları tanımlaması ve tarafsız değerlendirme imkanına olanak sağlaması açısından önem arz etmektedirler.

Öğrenme stillerinin stratejilerden farkı ise, öğrenme stillerinin ders görevlerinde istikrarlı şekilde kullanılan stratejiler bütünü olması ve stratejileri kapsamasıdır. Stiller her bir birey için fizyolojik temellere sahiptirler ve değişmezler. Diğer yandan stratejiler belli durum ve ders görevlerini yerine getirmek için kullanılır, öğrenilebilir ve zaman içinde geliştirilebilirler (Riding, 2000; Snow, Corno, Jackson, 1996; Stenberg, Grigorenko, 2001). İkisi arasındaki ayırım bilinçli kullanım düzeyindedir (Bailey, Onwuegbuzie, Daley, 2000; Brown, 2000; Ehrman, Oxford, 1990; Reid, 1998). Kişi stilleri farkına varmadan kullanırken, stratejileri duruma ve ders görevine göre seçmektedir. Stiller, bireylerin belli durumlarda hangi stratejileri kullanacağını belirlemesinde önemli rol oynar (Ehrman, 1993). Benzer şekilde öğrenme stilleri bireyin farkında olmadan kullandığı içsel beceriler olarak tanımlanırken, öğrenme stratejileri öğrenenlerin isteyerek ve sık sık kullandığı dış beceriler olarak tanımlanmıştır (Reid, 1998). Öğrenme stratejileri ile karşılaştırıldığında öğrenme stilleri bireyin öğrenme durumuna taşıdığı değişmeyen özellikleri olduğu söylenebilir.

Reid (1998) ise öğrenme stratejilerinin kendi başlarına işlev görmediğini, daha çok öğrenme stilleri ve kişilik özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme stilleri öğrenenin hangi dil öğrenme stratejilerini kullanacağını belirlemede genel eğilimlerini temsil etmektedir (Oxford, 1990). Ayrıca öğrenme stilleri kişilerin öğrenme stratejileri kullanma tercihlerini etkilemektedir (Carson, Longhini, 2002; Ehrman, Oxford, 1990; Littlemore, 2001). Öyleyse öğrenme stilleri bireyin farkında olmadan kullandığı becerileri, diğer yandan öğrenme stratejileri ise öğrenme sürecini daha verimli hale getirmek için öğrenen tarafından öğrenme durumuna özel seçilen davranışları temsil etmektedir.

Öğrenme stili ve stratejileri bazı ortak özelliklere sahiptir. Yapılan araştırmalarda her ikisinin de bilişsel ve duyuşsal bileşenler içerdiğine ve yabancı dil akademik başarısını etkilediklerine dair bulgulara rastlanmıştır (Örn., Ağca, 2006; Carrell, Monroe, 1993; Carell ve diğerleri, 1996; Demirel, 2006; Ehrman, Oxford, 1990, 1995; Fan, 2003; Ian, 2003; Jie, Xiaoqing, 2006; Littlemore, 2001; Şener, 2003; Wen, Johnson, 1997).

Kuramsal açıdan bakıldığında DÖS'ler anlaşılması karmaşık ve soyut gözüken belli bir öğrenme stiline ait temel bileşenlerin ortaya çıkarılmasında araç olarak kullanılabilir (Willing, 1988). Uygulamada ise, DÖS'ler strateji ile stil arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, öğrencilerin kendi öğrenme stili tercihlerini bilmelerine ve dolayısıyla neden bazı öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki farkındalığı farklı öğrenme ortamlarına uyum sağlama esnekliğine sahip olmalarına ve sonuçta öğrenen özerkliğini geliştirmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Buna ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stiline uygun program geliştirip ders işlemelerine, dolayısıyla stillere uygun öğretim metodlarını kullanmalarına yardım edecektir.

Türkiye'de İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi uzun yıllardır devam etmektedir. İlk önceleri ortaokullarda ve liselerde öğretilmesine başlanmış olan yabancı dil derslerine 1952 yılından sonra yüksek öğretimde de yer verilmiştir (Demircan, 1988, 127-129). Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları çerçevesinde yabancı dil öğretimi, ilköğretim sürecinden itibaren Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sistemi benimsenerek ders programlarında yerini alması kararlaştırılmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, 381). Bununla birlikte, 2005-2006 öğretim yılında orta öğretim programlarında yapılan değişiklikle liseler dört yıla çıkarılmış, Anadolu ve Fen Liselerinde İngilizce hazırlık sınıfları kaldırılmış ve İngilizce ders programları dört seneye yayılmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, 381). Yapılan bu değişiklikle İngilizce ders saati sayısı azalmış ve İngilizce programları tekrar gözden geçirilerek daha yoğun hale getirilmiştir. Fakat öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyeleri ders saatinin azalması ile birlikte düşmektedir. Bu düşünüş yabancı dil öğretiminde bir probleme işaret etmektedir.

Diğer yandan orta öğretimde yabancı dil dersinde yapılan değişikliklerin üniversite hazırlık sınıflarının önemini artırdığı düşünülmektedir. Buna ilk neden olarak hazırlık sınıflarının, artık sadece, eğitimi yabancı dille yapan üniversitelerde bulunması gösterilebilir. İkinci bir neden ise üniversiteye Anadolu ve Fen lisesi kaynağından gelen öğrencilerin yabancı dil yeterliklerinin düşük seviyede olacağı ve hazırlık sınıfında yabancı dil eğitimi alacak öğrenci sayısının artacağıdır.

Artan öğrenci sayısının ve liselerden yabancı dil yeterlik seviyesi düşük öğrencilerin beraberinde yabancı dil eğitiminde düşük akademik başarıyı, derse karşı ilgisizliği ve motivasyon düşüklüğü gibi problemleri beraberinde getireceği düşünülmektedir. Özellikle yabancı dil yeterlik seviyesi düşük öğrencilerle birlikte akademik başarının düşme olasılığı hazırlık sınıfı yabancı dil öğretiminin gözden geçirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu bağlamda, liselerde eğitimin dört yıla çıkarılmasıyla İngilizce öğretiminde ve özellikle üniversite hazırlık sınıflarında ortaya çıkan yukarıda ifade edilen problemlere, dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri üzerinden yabancı dil akademik başarısının açıklanmasının önem taşıdığı düşünülmektedir. Yine bu araştırmada ortaya çıkan ihtiyaç çerçevesinde öğrencilerin bireysel özelliklerinden olan yabancı dil öğrenme stratejilerinin ve öğrenme stillerinin, yabancı dil akademik başarılarını ne oranda açıkladığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile yabancı dil akademik başarısı arasındaki ilişkiler örüntüsünün dil öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak yeni metod ve yaklaşımların geliştirilmesinde araştırmacılara ve eğitimcilere yol gösterici olma açısından yeni ufuklar açabileceği düşünülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkilere (Bkz., El-Dip, 2004; Gan, Humpreys, Hamp-Lyons, 2004; Ian, Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung, Kim, 2004; Wherton, 2000; Hong-Nam, Leavell, 2007; Mori, 2007b; Riazi, Rahimi, 2003; Yalçın, 2006; Yang, 2007) ve öğrenme stiline öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejilerini seçmesinde anlamlı bir rol oynadığına dair bulgular yer almaktadır (Cohen, Dörnyei, 2002; Ehrman, 1990, 1993, 1994, 1996, 1998, 1999, 2001; Ehrman, Leaver, 2003; Ehrman, Oxford, 1990, 1995; Ehrman ve diğerleri, 2003; Kinsella, 1995; Oxford, Ehrman, 1993; Morton-Rias ve diğerleri, 2008; Lincoln, Rademacher, 2006; Oxford, Ehrman, Lavine, 1991; Jie, Xiaoqing, 2006).

Öte yandan, Türkiye’de yapılan dil öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar lise öğrencilerinin ve yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin strateji

profillerini belirleme düzeyinde kalmış, üniversite hazırlık sınıflarında yapılmamıştır (Örn., Gorevanova, 2000; Güven, 2004; Karakış, 2006; Tabanlıoğlu, 2003). Bu fikirlerden hareketle bu araştırmanın amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stili ve dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelemek ve bu ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmaktır. Araştırma “öğrenme stratejileri”, “dil öğrenme stratejileri”, “öğrenme stilleri”, “yabancı dil öğretiminde öğrenme stilleri ve öğrenme stilleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler” başlıkları altında incelenmiştir.

1.2. Öğrenme Stratejileri

Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili bir çok tanımlama bulunmaktadır. Weinstein ve Macdonald (1986, 258) öğrenme stratejisini öğrenenin öğrenirken kullandığı ve öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan durum ve düşünceler biçiminde açıklamıştır. Ayrıca, Weinstein ve Mayer (1986, 316), öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlamışlardır. Yine Weinstein’a göre (1988) öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında ortaya çıkan ve güdü, kodlama, kalıcılık ve transferi etkileyen öğrencilerin davranış ve düşünceleridir. Mayer’e göre (1989, 46) ise öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlardır. Öğrenciler bilgiyi nasıl işleyeceklerine kendileri karar vermekte ve etkin olarak bunu yerine getirebilmektedirler. Weinstein ve Mayer’ın (1986, 317) öğrenme modeli, öğrenme işlemi seçme, edinme, yapılandırma ve bütünleştirme olarak dört safhadan meydana gelmektedir. Bu model öğrenme stratejileri araştırmalarına yol göstermesi açısından önemlidir. Jonassen (1993) ise öğrenme stratejilerinin, aynı zamanda bilişsel stratejiler ya da bilişsel öğrenme stratejileri olarak da bilinen, anlamak, biriktirmek, hatırd tutmak, bilgi ya da çabamın farklı şekillerini hatırlamak amacıyla öğrenenlerin kullandığı karmaşık zihinsel çalışmaları gösterdiğini ifade etmiştir. Arends (1997, 242) ise, öğrenme stratejilerini, öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve bilişbilgisi süreçleri üzerinde etki yaratan davranış ve düşünme süreçleri olarak açıklamıştır. Woolfolk’a (1998) göre ise öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmak için bir plandır. Başka bir deyişle, bir çeşit ayrıntılı başlangıç planı ya da öğrenmeyle ilgili bir amaca ulaşabilmek için düzenlenen eksiksiz bir plandır. Özer (1998, 154) ise öğrenme

stratejilerini, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biri olarak tanımlamıştır.

Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde bilgi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek yöntem ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu, Yıldırım, 1998, 30). Başka bir ifadeyle, öğrenme sürecinde öğrencinin düşünce ve davranışları olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı bilinçli planlardır (Yüksel, Koşar, 2001, 29). Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen ve bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemleri içermektedir.

Bu tanımlara göre, öğrenme stratejileri öğrencinin kendi kendine öğrenmesinde yararlandığı öğrenmeyi kolaylaştırıcı davranışlar ve düşünceler olarak açıklanabilir. Öğrencinin öğrenme sürecinde kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi vardır. Bu stratejiler ana düşünceyi vurgulamak, satır altı çizmek gibi basit inceleme becerilerinden başlayarak, önceki bilgi birikimi ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yarayan benzetmeleri kullanmaya kadar çeşitlilik göstermektedir (Weinstein, Ridley, Dahi, Weber, 1989, 16). Öğrenci, bilgiyi seçme teknikleriyle dikkatini kimi bilgi türleri üzerinde toplayabilir (Mayer, 1988, 18 -19). Bu stratejilerin bilgi işleme modelindeki dikkat, yineleme, kodlama ve hatırlama süreçlerini etkilemeye yönelik değişik amaçlar içerdiği düşünülebilir.

Öğrenme stratejileri, öğretme - öğrenme sürecine etki etmekte ve bu süreç için bazı yararlı yönler barındırmaktadır. Bu yararlar; öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirmek ve öğrenmedeki verimliliğini artırmak; bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmak; zevk alarak öğrenmesine yardım etmek; öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlamak şeklinde sıralanabilir (Özer, 2002, 20).

Öğrenme ile ilgili karşılaşılan sorunların büyük oranda, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Açıkgöz, 1996, 61; Özer, 1993, 14).

Diğer yandan, öğrenenin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği öğrenme stratejisi farklılık gösterebilir (Erden, Akman, 2001, 154). Bu farklılık öğrenenlerin geçmiş yaşantılarından, bireysel tercihlerinden, işin algılanan güçlük derecesinden, ön bilgisinden ya da yeteneğine ilişkin beklentilerinden kaynaklanabilir (Weistein ve

diğerleri, 1989, 18). Burada öğrenenin öğrenme stratejilerini etkili şekilde kullanmasıönem arz eder. Bunun öğrenen özerkliğini geliştireceği söylenebilir.

Sonuçta, öğrencilerin eğitim sürecinde ve sonrasında başarılı olabilmeleri için, kendilerini geliştirebilmeleri, kendi kendine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliliği edinmelidirler. Çünkü öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini sağlayabilir. Bu sebeple öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmelidir. Böylelikle öğrenenler bağımsız öğrenen olabilir ve öğrenme süreçlerini takip ederek değerlendirme yapabilirler.

1.2.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerinin farklı tanımlamaları, bu kavramın kapsamının genişliğini ve öğrenme stratejileri konusunda bir görüş birliği olmadığı anlamına gelmektedir.

Bu alanda çalışan pek çok araştırmacı bilişsel stratejilerle öğrenme stratejilerini aynı şekilde ele almaktadırlar. Gagne ve Glaser (1987, 66) öğrenme stratejilerinin uzun süreli bellekte yetenekler olarak kazanıldığı ve hazırlandığı ölçüde, öğrencilerin zihinsel edimine önemli katkı sağlayadığını ifade etmiştir. Dembo (1988, 328) ise bilişsel alanda bilgi akışını yönlendirme ve yönetici kontrol süreçleri hem bilişsel hem de öğrenme stratejileriyle açıklamaktadır. Gagne ve Driscoll'a (1988, 67) göre, bir bilişsel ya da öğrenme stratejisi öğrencilerin dikkat, zamanlama, hatırlama ve düşünme yollarını seçen ve değişen bir kontrol sürecidir. Mayer'e (1988, 11) göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini amaçlayan davranışlardır. Bu aşamada öğrenciler bilgiyi ne şekilde işleyeceklerine karar vermekte ve bunu uygulamaktadırlar. Riding ve Rayner (1998, 28) bilişsel stratejileri, öğrencilerin kendi bilişsel davranışlarını düzenlediği, içsel, örgütlenmiş beceriler ve kontrol süreçleri olarak açıklamışlardır. Diğer yandan Derry ve Murhy (1986, 2) öğrenme stratejilerini, bilgi ya da becerinin edimini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü olarak tanımlamaktadırlar.

Gagne ve Discroll (1988, 212) bilişsel stratejileri, daha işlevsel olan öğrenen stratejileri olarak değerlendirmişlerdir. Aynı şekilde Gagne (1988, 133 -141), öğrenme stratejilerini bilgi işleme kuramına uygun olarak ve içsel süreçlere göre beşe ayırmıştır. Bunlar şöyle açıklanabilir :

Dikkat stratejileri : Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altına çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejilerdir.

Kısa süreli bellekte depolamayı arttırma stratejileri: Zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma ve ana ve alt başlıkları çıkarma gibi stratejilerdir.

Kodlamayı güçlendirme stratejileri: Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme gibi stratejilerdir.

Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri: Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejilerdir.

İzleme - yönetme stratejileri: Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejilerdir.

Öğrenme stratejileri alanında kapsamlı çalışmalar yapan Weinstein ve Mayer'e (1986, 315) göre öğrenme stratejileri öğrencinin davranış ve düşünceleriyle kendi kodlama etkinliklerini etkilemeyi amaçlayan çabalardır. Weinstein ve Mayer (1986, 315) öğrenme stratejilerini sekiz alt başlıkta sınıflandırmışlardır.

Temel öğrenmeler için yineleme stratejileri: Bir listedeki maddeleri tekrarlamak, sıralı bilgiyi ezberlemek gibi.

Karmaşık öğrenmeler için yineleme stratejileri: Kopyalamak, önemli yerlerin altına çizmek, ezberden okumak gibi.

Temel öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri: Hayalinde canlandırmak, bilgiyi sıralayarak ilişkilendirmek gibi.

Karmaşık öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri: Çıkarımda bulunmak, özetlemek, yeni edinilen bilgi ile eski bilgiyi ilişkilendirmek gibi.

Temel öğrenmeler için örgütleme stratejileri: Gruplamak, sınıflandırmak, kronolojik sınıflama yapmak gibi.

Karmaşık öğrenmeler için örgütleme stratejileri: Bir hiyerarşi oluşturmak, taslak çıkarmak, okuma metnini sunulan bilgi ve düşüncelere göre anlamlı parçalara ayırarak parçaları ilişkilendirmek gibi.

Anlamayı izleme stratejileri: Kavramayı denetlemek amacıyla kendine sorular yöneltmek, anladığını başka bilgilerle karşılaştırarak test etmek gibi.

Duyuşsal stratejilerdir: Dikkati odaklamak, test kaygısıyla başa çıkmak, konsantrasyonu korumak, güdü sağlamak ve korumak, zamanı doğru kullanmak gibi.

Weinstein ve Mayer (1986, 293-294) tarafından yapılan sınıflama en yaygın olarak bilinen sınıflamadır. Buna göre stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak beşli biçimde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama aşağıda verilmiştir.

Yineleme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir. Yineleme stratejilerinin temel taktikleri metni sesli okuma, metni sessiz okuma, aynı sözcüklerle not alma ve satır altı çizmedir. İngilizce sözcüklerin söyleyişleri ya da yazılışları, bilgisayarda klasör oluşturma işlemi, tiyatrodaki oyununda söylenmesi gereken replik öğrenmelerinde yineleme stratejileri kullanılır (Özer, 1998, 155).

Anlamlandırma stratejileri, bilgiyi anlamlı bir bütün durumuna getirerek öğrenmeyi sağlamaktadır. Anlamlandırma stratejilerinin temel taktikleri zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, özetleme, benzetim yaratma, soru sorma ve yanıtlama, üretici not alma ve ana fikri çıkarmadır (Özer, 1998, 156).

Zihinsel imge oluşturma, bireyin bir konu ve olay ile ilgili zihinsel resim oluşturmaktır.

Cümlede kullanma, yabancı dildeki sözcükleri öğrenmede, konulardaki kavram ve olguların öğrenilmesinde yararlanır. Başka sözcüklerle anlatma, öğrenilecek konunun öğrencinin kendi sözcükleri ile anlatmasıdır (Özer, 1998, 157).

Özetleme hem anlamlandırma stratejilerinde hem de örgütleme stratejilerinde kullanılan bir tekniktir. Anlamak için okumaya, önemli bilgileri önemsizden ayırt etmeye, bilgileri kendi sözcükleri ile anlatmaya yardım etmektedir (Yıldırım, 1998, 69).

Not alma "okunulan, dinlenen, gözlenen ya da düşünülen bir konunun" ana noktalarıyla saptanarak kağıda aktarılmasıdır. Konuyu okurken not alma bilgiyi

işleme ve yorumlamada bireysel çalışmanın etkililiğini artırır (Yıldırım, Doğanay, Türkoğlu, 2000, 98).

Ana fikir tekniği, alınan notların ana fikirlere göre düzenlenmesi ilkesine dayanır. Konunun önce ana fikirleri belirlenir ve kısa cümleler biçiminde yazılır. Daha sonra belirlenen ana fikirleri açıklayıcı bilgiler yazılır.

Paragraf tekniğinde, alınacak notlar cümleler biçiminde ve özet olarak yazılır. Bu teknikte ana fikirlerin her birisi için bir paragraf yazılır. Grafiksel not alma tekniği, bilgiler aşamalı bir yapı gösteriyorsa bilgiler arasındaki ilişkilerin gösterilmesi için kullanılır. Bu tekniğin en önemli özelliği karmaşık bilgileri kısa ve bütüncül bir biçimde göstermesidir. Cornell not alma tekniğine göre, not alınacak sayfa yukarıdan aşağıya çizgiyle bölünür. Sayfanın sağ bölümü not alınırken, sol bölümü ise dersten sonra yapılacak düzenlemeler için kullanılır (Yıldırım ve diğerleri, 2000, 99-106).

Örgütlenme stratejileri, öğrencilerin öğrenilecek bilgileri kendi ön bilgilerine uygun bir biçimde düzenleyip yapılandırarak öğrenmelerini sağlayan stratejilerdir. Örgütlenme stratejilerinin temel taktikleri, ana çizgilerini çıkarma, kümelendirme, çizelgeleştirme ve bilgi şemaları oluşturmaktır (Özer, 1998, 157).

Anlamayı izleme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yardımcı olmaktadır (Özer, 1998, 158). Öğrenmenin nasıl öğrenilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Babadoğan, 1996, .36). Başka bir deyişle, anlamayı izleme bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Senemoğlu, 2000, 339).

Bir öğrencinin bir konuyu öğrenirken amacının ne olduğunun, öğreneceği konu ile ilgili neleri bildiğinin, ne kadar zamanda öğrenebileceğinin, öğrenmek için nasıl bir plan yapması gerektiğinin, yaptığı plandaki aksaklıkları gidermek için ne yapması gerektiğinin, yapılan çalışma sonunda elde edilen ürünün beklentilerine uygun olup olmadığının, uygun değilse planlarını nasıl değiştireceğinin, uygun ise yapılan çalışmayı daha etkili biçime getirmek için neler yapabileceğinin farkında olması, anlamayı izleme stratejilerini kullandığının göstergesidir (Yıldırım ve diğerleri, 2000, 92).

Duyuşsal stratejiler, öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Öğrencilerin konuya olan ilgisi, öğretmene karşı tutumu öğrenmelerini etkilemektedir.

Dikkat; Öğrenme süreci dikkat etme ile başlar. Bireyin dışarıdan gelen uyarıcılardan hangileri üzerinde odaklanacağını dikkat belirler.

Kaygı; Derslerde ve sınavlarda başarılı olamama durumu kaygının belirtisidir. (Şimşek, 2004, 140).

Tutum, öğrenme ile kazanılan, davranışlara yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Ülgen, 1996, 88). Öğrenci derse ve öğretmenine karşı olumsuz tutum geliştirdi ise ondan uzaklaşır ve dersle ilgili yapılması gerekli çalışmaları yapmaz.

Güdülenme, bireyin gereksinimlerini karşılamak için belli bir amaç doğrultusunda davranışlar üretmesi, amacına ulaşmak için çaba göstermesidir (Ülgen, 1996, 62).

Kirby'e göre (1988'den aktaran, Riding, Rayner, 1998) ise, öğrenme stratejilerini makro ve mikro olarak ikiye ayırılır:

Makro stratejiler. Öğretimle değiştirilmesi güç olan, stil ya da zeka gibi bireysel farklılıklardan kolayca etkilenebilen daha genel stratejilerdir.

Mikro stratejiler: Bilgi ve yetenekle ilişkili, öğretim yoluyla kazandırılması kolay olan ve daha işe ilişkin olan stratejilerdir.

Birçok araştırmada kullanılan bir başka sınıflama Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama, Kirby'nin yaptığı sınıflamaya benzemektedir. Nisbet ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu stratejiler şunlardır:

Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı

Makro stratejiler: Biliş bilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler

Mikro stratejiler: Yönetici süreçler

Levin (1986, 192) ise, öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama stratejileri olmak üzere üç temel gruba ayırmıştır. Levin öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun "ne" ve "nasıl" öğrenmesi gerektiğini kapsadığını, bilişbilgisi boyutunun ise "ne zaman" ve "neden" kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkiliğinin gözlemlenmesi işlemlerini kapsadığını belirtmiştir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaları birçok çalışmaya ışık tutan Derry ve Murphy (1986) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

- Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri
- Özel okul metinlerini okuma / çalışma stratejileri
- Aritmetik alanında uygulanabilen sorun çözme becerileri
- Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri.

Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışmaları olan Presley ve diğerleri (1990, 46) öğrenme stratejilerini altı temel grupta incelemiştir. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

- Özetleme
- İnceleme
- Öykü çözümlemesi
- Soru oluşturma
- Soru-yanıt
- Önceki bilgileri harekete geçirme

Baron (1978'den aktaran Riding, Rayner, 1998) genel seviyelere göre stratejileri üç kategoride incelemiştir:

- İlişkili araştırma stratejileri
- Uyarıcı analiz stratejileri
- Kontrol stratejileri

Yukarıda sözü edilen sınıflamalar genelde kabul görmekle birlikte araştırmacılar birtakım boyutları bu sınıflamaya eklemektedir. Örneğin Dembo (1988, 329) bu sınıflamaya problem çözme, Gagne ve Glaser (1987, 76) yönetici kontrol stratejilerinin konulmasını önermişlerdir.

1.3. Dil Öğrenme Stratejileri

Bilişsel kuramlar ve öğrenen merkezli yaklaşımlarla birlikte yabancı dil öğretiminde de öğrenen merkezli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak öğrenenlerin bireysel özellikleri önem kazanmıştır. YDÖ'de öğrencilerin hangi stratejileri daha sık tercih ettikleri ve iyi bir öğrenenin özelliklerinin neler olduğu bir çok araştırmanın konusu olmuştur (Bkz., Cohen, 1990; O'Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987). Bunu takiben YDÖ'de dil öğrenme stratejileri ile ilgili onlarca araştırma yapılmıştır (Bkz., El-Dip, 2004; Gan, Humpreys, Hamp-Lyons, 2004; Ian, Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung, Kim, 2004; Wherton, 2000).

Araştırmacılar dil öğrenme stratejileri (DÖS) için birbirine benzer tanımlamalar yapmışlardır. Örneğin Wenden ve Rubin (1987, 17) DÖS'ü bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak tanımlamıştır. O'Malley ve Chamot (1990, 3) dil öğrenme stratejilerini (DÖS) "bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır. Dil öğrenme stratejilerinin Cohen (1998, 4) öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen "öğrenme süreçleri" olarak tanımlamaktadır. Oxford (1999, 518) ise DÖS'ü öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler olarak tanımlanmıştır. Weinstein, Husman ve Dierking (2000, 727) ise DÖS'ü yeni bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsayan stratejiler olarak tanımlamışlardır. Kısaca DÖS öğrenenlerin öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullandıkları yöntem davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Bu stratejiler yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bu noktada öğrenme süreçleri ile öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki farkı açıklamakta fayda vardır. Diğer bir deyişle Cohen'ın (1998) bahsettiği gibi kelime öğrenirken kişinin yeni kelime ile anlamlarının bulunduğu bir listeyi gözden geçirerek öğrenmesi öğrenme süreci olarak tanımlanırken, yeni kelimeleri anlamlarına ya da kelime yapısına göre sınıflandırarak öğrenmek, ders içi ve sonrası ödevlerle tekrar yapmak öğrenme stratejilerinin kullanımı olarak açıklanabilir. Bu yine de stratejik öğrenme ile öğrenme süreci arasındaki farkı açıklamada yetersiz kalmaktadır. Weinstein ve diğerleri (2000) asıl ayırt edicinin hedef yönelimli, bilerek (kasten) ve çaba sarfedilerek yapılan davranış ve etkinlik olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan bu tanım stratejik öğrenme ile motivasyonun benzer tanımlara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Cohen (1998) DÖS'ün bir özelliğinin de öğrenenin gönüllü olarak özgür iradesiyle seçtiği yöntemler olduğunu vurgulamıştır. Bu farkı daha açık şekilde ortaya koyan Riding ve Rayner (1998) DÖS'ü öğrenenin genel öğrenme süreçlerini yetersiz ve faydasız bulduğunda, işe koştığı kendine özel ve

sadece ona uygun teknikler olarak tanımlamışlardır. Bu teknikler bireysel olarak amacına ulaştırıyorsa DÖS olarak adlandırabilir.

Yine Oxford (1990, 1) DÖS'leri, "öğrencilerin yabancı dilde becerilerini geliştirmek, yeni öğrenilenleri içselleştirmek, keşfetmek ve kullanmak için çoğunlukla planlı olarak kullandıkları belli etkinlik, davranış, adımlar ya da teknikler" olarak tanımlamıştır. Örneğin öğrencilerin, İngilizce konuşmak için arkadaş aramaları, yeni öğrenilen kelimeleri gruplandırarak her gruba bir isim vermeleri, hatırlayamadıkları ya da bilmedikleri kelimeler yerine bazen mimik ve vücut hareketlerini kullanmaları vb. davranışlar dil öğrenme stratejileri olarak tanımlanmaktadır.

Oxford'a (1990, 1) göre bütün öğrenciler bilerek ya da farkında olmadan yeni bilgiyi işlerken öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Sınıf ortamında öğrencilerin öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirirken bir şekilde öğrenme stratejilerini kullanmaları kaçınılmazdır ve öğrenenlerin kullandığı bir çok dil öğrenme stratejisi bulunmaktadır.

Oxford (1990, 2), Wenden ve Rubin (1987, 18) öğrenenin DÖS vasıtasıyla kontrol ve özerklik isteği kazandığını vurgulamışlardır. Cohen (1990, 5) ise DÖS'ün sadece öğrenen tarafından bilinçli kullanılan stratejiler olduğunu, diğer stratejilerin DÖS sayılamayacağını ifade etmiştir. Oxford (1990, 3) ise DÖS özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

- Öğrenenlerin daha fazla öz yönlendirmeli olmalarını sağlar.
- Dil öğretmenlerinin görevlerini genişletirler.
- Problem yönlendirmelidirler. Bir problem karşısında öğrenenin aldığı davranış önlemidir.
- Sadece bilişsel değil daha bir çok özellik taşırlar.
- Öğretilerler.
- Esnektirler.
- Bir çok faktör tarafından etkilenirler.

Lesserd-Clouston'a göre (1997,18) DÖS'nin özellikleri şunlardır:

- DÖS öğrenenler tarafından oluşturulur.
- DÖS öğrenenlerin attıkları adımlardır.
- DÖS dil öğrenmeye ve dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

- DÖS gözle görülebilir (davranışlar, teknikler vb.) ya da görülmeyen (düşünceler, zihinsel etkinlikler) olabilir.
- DÖS bilgi ve bellekle ilgilidir (Kelime bilgisi, gramer kuralları gibi).

DÖS'ün önemini açıklamak için yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımlara bakmak gerekir. Özellikle iletişimsel yaklaşımlarda asıl amaç öğrenenin iletişim becerisini geliştirmektir. DÖS bunun gerçekleşmesine yardım eder. Buna ek olarak DÖS'nin nasıl kullanılacağı ve DÖS eğitiminin verilmesi öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı olmalarına yardım eder.

Yabancı dil öğrenme stratejileri araştırmaları 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bilişsel kuramların ortaya çıkması ve bu alandaki gelişmelerle birlikte DÖS araştırmaları hız kazanmıştır. Bu dönemde araştırmacılar daha çok “iyi” öğrenenlerin yabancı dili öğrenirken ne yaptıklarını araştırmışlar ve onların kullandıkları stratejileri tespit etmeye çalışmışlardır. İlk olarak 1966 yılında Carton “Yabancı Dil Çalışmalarında Çıkarım Yöntemi” adlı kitabında öğrenen stratejilerini incelemiştir. Daha sonra 1971 yılında Rubin araştırmasında iyi öğrencilerin stratejilerinin neler olduğunu tespit etmeye çalışmış ve bunların dil öğrenmede başarısız olanlar tarafından kullanılmasını önermiştir. Naiman (1978), Rubin (1975) ve Stern (1975'den aktaran Leesard-Clouston, 1997, 5) tarafından yapılan yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili ilk çalışmalarda, öğrenci raporları ve dil dersleri gözlemlenerek öğrenmeye katkıda bulunan stratejiler tanımlanmıştır. Yine Rubin (1975'ten aktaran Leesard-Clouston, 1997, 7) stratejileri dil öğrenmeye “doğrudan” ya da “dolaylı” katkıda bulunan stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Rubin'in tanımladığı ilk boyut, öğrenmeyi doğrudan etkileyen açıklama, gözlemleme, ezberleme, tahmin etme ve alıştırma stratejileridir. İkinci boyut ise öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen alıştırma fırsatları yaratma ya da iletişim stratejileridir. 1980'lerde yapılan DÖS araştırmaları, 1987'de Wenden ve Rubin tarafından biraraya getirmişler ve YDÖ'de önemli rol oynadığını vurgulamışlardır.

O'Malley (1990, 35) Rubin'in (1975) başarılı öğreneni 7 maddede tanımladığını belirtir. Bu kişilerin özellikleri şunlardır:

- Anlamları istekli ve tam olarak tahmin ederler.
- Başkaları ile iletişime geçmeye heveslidirler.
- Tutuk değil, aksine dışadönüktürler.
- Dil yapılarına dikkat etmeye hazırdırlar.

- Çok alıştırma yaparlar.
- Kendi dil kullanımını ve başkalarının dil kullanımını izlerler.
- Metinlerin anlamını çıkarmaya yoğunlaşmış bireylerdir.

Naiman (1978'den aktaran Leesard-Clouston, 1997, 9) ise araştırmasında yabancı dil öğrenme stratejilerini 5 boyutta incelemiştir. Bu boyutlar şunlardır:

- Dil görevine aktif yaklaşım
- Dili bir sistem olarak algılamak
- Dili iletişimsel anlamda algılamak
- Duygusal taleplerle başa çıkabilmek
- İkinci dil performansını gözlemleyebilmek olarak sıralanmıştır.

1.3.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Bir çok araştırmacı DÖS'leri sınıflandırmışlardır (Bkz., O'Malley ve diğ., 1985; Oxford, 1990; Stern, 1992; Wenden, Rubin, 1987). Bu sınıflandırmalar incelendiğinde hepsinin birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında büyük farklar olmadığı görülmektedir. Aşağıda, literatürde kabul görmüş olan sınıflandırmalardan Rubin (1987), Oxford (1990), O'Malley (1985) ve Stern (1992) ele alınacaktır.

Rubin (1987, 10) , DÖS çalışmaları konusunda öncü araştırmalardan biri olarak, öğrenmeye doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunan stratejiler arasında bir ayırım yapmıştır. Rubin stratejileri öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve sosyal stratejiler olmak üzere üç boyutta incelemektedir.

Öğrenme stratejilerini, Rubin (1987, 10) öğrenenin doğrudan dil sistemini kurmasına yardım eden stratejiler olarak tanımlamakta ve bunları da bilişsel öğrenme stratejileri ve üst bilişsel stratejiler olarak ikiye ayırmaktadır.

Bilişsel DÖS ile öğrenme materyalinin doğrudan analizi, transformasyonu, ya da sentezi gibi problem çözme stratejileri kastedilmektedir. Bu grupta altı çeşit strateji bulunmaktadır.

- Netleştirmek ya da doğruluğunu onaylamak
- Tahmin etmek ve çıkarım yapmak
- Akıl yürüterek sonuca varmak
- Alıştırma yapmak

- Ezberlemek
- Kontrol ve takip etmek

Üst biliş stratejileri ise dil öğrenme sürecini kontrol etme, düzenleme ve öz yönlendirme yapmak için kullanılan stratejilerdir. Üst biliş stratejileri planlama, öncelik sırasına koyma, hedef belirleme ve öz yönetim işlemlerini kapsar.

İletişim stratejilerini ise Rubin (1987, 11) dil öğrenmeyi dolaylı etkileyen stratejiler olarak tanımlamaktadır. Bunlar diyalog kurma, diyalogda yer alma, konuşmacının ne demek istediğini anlama ve dinleyiciye anlamı ya da mesajı iletme etkinliklerini kapsar. İletişim stratejileri konuşmacıların, karşısındaki dinleyicilere mesajı aktaramaması ya da yanlış anlaşılması gibi problemlerle karşılaştığı durumlarda kullanılır.

Sosyal stratejiler ise öğrenenlerin bilgilerini kullanmalarına olanak ve ortam sağlayan ve pratik yapmalarını gerektiren durumlar yaratan stratejilerdir. Her ne kadar bu stratejiler öğrenenlerin zorunlu olarak hedef dili kullanmalarını sağlayan durumlar yaratsa da, bilginin edinilmesi, saklanması, geri getirilmesi ve kullanılmasıyla direk olarak ilgili olmadığı için dil öğrenmeye dolaylı katkı sağlarlar.

Oxford (1990, 235) DÖS'ü dil öğrenmeyi daha başarılı kılmak, öz yönelimli yapmak ve zevkli hale getirmek için öğrencilerin kullandıkları davranış ve etkinlikler olarak tanımlamış ve DÖS taksonomisine bilişsel ve duyuşsal stratejileri de eklemiştir. Oxford (1990, 41-51) DÖS'ü iki temel boyut (doğrudan ve dolaylı) altında altı alt boyutta oluşturmakta ve tanımlamaktadır. Bu araştırmada bu sınıflama temel alınmıştır.

Doğrudan öğrenme stratejileri: Doğrudan öğrenme stratejileri boyutu altında aşağıda açıklanan bellek, bilişsel ve telafi stratejileri yer almaktadır.

Bellek stratejileri: Bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini ve iletişim amacıyla tekrar geri getirilmesini sağlamaktadır. Bellek stratejileri altında aşağıda açıklanan zihinsel bağ kurmak, resim ve ses tatbik etmeye yeterince tekrar etmek, hareket tatbik etmek ve mekanik teknikleri kullanmak üzere beş strateji bulunmaktadır.

- Zihinsel bağ kurmak stratejisi aşağıda açıklanan dört stratejiyi kapsar.

Gruplandırmak. Anlamına göre, kelime çeşidine göre, benzerliğe göre, zıtlığa göre, hoşlanmaya göre gruplandırmak

İlişkilendirmek (Eski bilgileri yeni öğrenilenlerle ilişkilendirmek. Böylece yeni bilgiyi anlamlı hale getirmek)

Anlam haritası oluşturmak, birbiriyle ilgili bilgileri ilişkilendirmek

Yeni kelimeleri cümlede, konuşmada, hikayede, metin içinde kullanmak.

Böylece kelimeyi belli bir kapsam içinde anlamlı hale getirmek ve hatırlamasını kolaylaştırmak.

- Resim ve ses tatbik etmek. Bellekteki imge ya da çizilen resimle, yeni dil bilgisini ya da kelimeyi eşleştirmek. Böylece bellekteki imgeyle ilişkilendirmek ve hatırlanmasını kolaylaştırmak

Anlam haritası oluşturmak Bir kavramla ilişkili olan kelimelerle anlam haritası hazırlamak

Anahtar kelime kullanmak: Kelimeyi çağrıştıracak ses ve imgeyle beraber öğrenmek

Sesleri bellekte temsil etmek: Kelimeyi ses benzerliği olan bir kelime ile eşleştirmek. Bu kelime kendi dilinizde bir kelime olabilir.

- Yeterince tekrar etmek

Yapılandırılmış tekrar yapmak: Planlı aralıklarla tekrar yaparak öğrenilenleri kalıcı hale getirmek. Bu aralıklar ilk başlarda sık daha sonra aralıklarla olmalıdır. Örneğin öğrenme akşamı, ertesi gün, üç gün sonra, bir hafta sonra gibi. Ya da 10 dk. sonra, 20 dk., 2 saat sonra, ertesi gün, bir hafta sonra gibi.

- Hareket tatbik etmek

Kelimeyi, bilgiyi hareketle ya da duygularla eşleştirmek. Örneğin mimiklerle bir yapıyı canlandırmak (Going to the door, sitting down gibi).

- Mekanik teknikleri kullanmak: Yeni kelimeleri karta yazarak yanında taşımak, daha sonra öğrenilenleri farklı bir yere koymak; kitap, defterde farklı konular için farklı bölümler oluşturmak.

Bilişsel stratejiler: Zihinsel model oluşturma, gözden geçirme ve hedef dilde mesaj alıp üretme için kullanılırlar. Bilişsel stratejiler aşağıda sıralanan pratik yapmak, mesajı almak ve göndermek, analiz etmek ve anlamak, hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı oluşturmak olarak sıralanmıştır.

- Pratik yapmak

Tekrar yapmak; tekrar tekrar dinlemek, doğal konuşmacıyı taklit etmek, prova yapmak

Telaffuz tekrarı yapmak (kelimeleri tekrar tekrar söylemek) ve yazma pratiği yapmak

Yapı ve kalıpları tanımak ve kullanmak. (Hello. How are you? gibi.)

Öğrenilen yapı ve kalıpları farklı şekillerde birleştirerek daha uzun ve anlamlı cümleler kurmak.

Doğal olarak pratik yapmak. Hedef dilde diyaloga girmek, kitap, makale okumak, sunu dinlemek ya da yabancı arkadaşla mektup yazmak gibi.
- Mesajı almak ve göndermek

Fikri çabucak kavramak. Bir metnin ya da konuşmanın ana fikrini hızla gözden geçirme ile bulmak. Metnin sizi ilgilendiren bölümlerini gözden geçirerek bulmak. Soruları gözden geçirmek. Aranılan bilgiyi bulmak.

Mesajı almak ve göndermek için kaynakları kullanmak. Basılı ya da basılı olmayan her türlü kaynağı kullanarak mesajı anlamak ve cevaplamak. Metinle etkileşime girmek.
- Analiz etmek ve anlamak

Genelden özele giderek anlamak. Kuralları yapıları hedef dilde yeni özel durumlarda kullanmak.

İfadeleri analiz etmek. Yeni deyimleri, yapıları parçalarına ayırarak anlamı bulmak.

Karşılaştırma yapmak. Ses, kelime ve gramer yapılarını anadildeki yapılarla karşılaştırmak.

Tercüme etmek. Öğrencinin anadilini kullanarak yabancı yapı ve kelimeleri anlaması ve üretmesini sağlamak.

Transfer yapmak. Anadildeki kelime, kavram ya da yapıları doğrudan yeni dili anlamak için kullanmak
- Hedef dilde anlama ve üretme için yapı oluşturmak

Not almak. Ana fikri ya da yardımcı fikirleri yazmak

Özetlemek. Uzun metinlerin özetini hazırlamak

Önemli bölümlerin altını çizmek, işaretlemek, renkli kalemle üzerini çizmek.

Telafi stratejileri: Dil kullanımında bilgi eksiği ortaya çıktığında bunu gidermek üzere kullanılırlar. Telafi stratejileri altında, dinlerken ve okurken zekice tahminde bulunmak, yazarken ve konuşurken sınırların üstünden gelmek stratejileri yer almaktadır.

- Dinlerken ve okurken zekice tahminde bulunmak

Dil bilgisi ile ilgili ipuçlarını kullanmak. Özellikle kelime bilgisi eksik ya da yetersiz kaldığında öğrenenin anadilini ya da alt yapısını, ön bilgilerini kullanarak kelimenin anlamını tahmin etmek.

Diğer ipuçlarını kullanmak. Dil ile ilgili ipuçları dışındaki metnin kapsamı, içeriği, durumu gibi ipuçlarını ve genel kültür bilgisini kullanarak anlamı tahmin etmek.

- Yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelmek.

Anadili kullanmak. Konuşurken ya da yazarken hatırlanmayan kelime ya da ifadenin yerine anadilinde bulunan kelimeyi söylemek ve kullanmak.

Yardım istemek. Karşısındaki kişiden takıldığı yerde, hatırlayamadığı yapı ve kelime için yardım etmesini istemek

Mimik ve hareketlerle ifade etmek.

İfade etmede zorluk çekilen konu hakkında konuşmak ya da yazmaktan kaçınmak. Hedef dilde kelime ve yapı bilgisine sahip olunan konuyla ilgili konuşmak.

Konu seçmek. Hakim olunan konuyu seçmek

Mesajı basitleştirerek ifade etmek. Karmaşık cümle kurmaktan çekinmek.

Basit kelime ve yapıları tercih etmek.

Hedef dilde yeni kelimeler uydurmak.

Eş anlamlı kelime ve yapıları kullanmak

Dolaylı öğrenme stratejileri: Dolaylı öğrenme stratejileri boyutu altında aşağıda açıklanan üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler yer almaktadır

Üst biliş stratejileri: Öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkan sağlayan stratejilerdir. Bunlar öğrenmeyi merkeze koymak, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak ve öğrenmeyi düzenlemek stratejileridir.

- Öğrenmeyi merkeze koymak

Daha önce bilinen ders konusu ya da materyali yeni öğrenilen anahtar kavram, ilke ya da materyalle ilişkilendirmek. Bu strateji üç safhadan oluşmaktadır. Bunlar, etkinliğin neden yapıldığını bilmek ve öğrenmek; ihtiyaç duyulan kelime bilgisini oluşturmak; ilişkiler ve bağlar kurmak.

Dikkat. Önceden öğrenilen konuya genel olarak göz atmak ve dikkat dağıtıcı noktaları göz ardı etmek. Öğrenilenlerin belli noktalarına dikkat etmek.

Başlangıç seviyesinde konuşma becerisinin yerine dinleme becerisine odaklanmak.

- Öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak

Dil öğrenmeyi öğrenmek. Dilin nasıl öğrenildiği ile ilgili kitaplar, kaynaklar okumak.

Organizasyon yapmak. Öğrenme ortamını öğrenmeyi gerçekleştirecek en uygun seviyeye getirmek (ısı, ışık, ses vb.)

Hedef ve kazanımları belirlemek. Uzak hedef (İngilizce konuşabilmek), hedef (alışkanlıkları hedef dilde ifade edebilmek) ve kazanımların neler olacağını belirleyin.

Dört beceri için belirlenen ders görevlerinde hedefler belirlemek (davet etmek, bilet almak için istekte bulunmak, son ekonomi haberlerini gazeteden okumak gibi).

Dil görevleri için planlama yapmak. Belli bir durum ya da etkinlik için gerekli gramer, yapı ve kelime bilgisinin planlanması dört safhadan meydana gelir. Bunlar, durumun tanımlanması, ihtiyaçların belirlenmesi, kişinin bilgi kaynaklarını kontrol etmesi, durum için gerekli bilginin belirlenmesi.

Pratik yapmak için fırsat yaratmak (sinemaya gitmek, yabancılarla konuşmak, sosyal cemiyetlere katılmak gibi).

- Öğrenmeyi değerlendirmek

Öz-denetim (kontrol) yapmak. Konuşurken ya da yazarken yapılan hataların farkına varmak ve bunları tekrar etmemek.

Öz-değerlendirme yapmak. Kişinin öğrenme ve ilerlemesini değerlendirmesi. Diğer öğrencilerle kendini karşılaştırması.

Duyuşsal stratejiler: Öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler endişeyi azaltmak, kendi kendini cesaretlendirmek, duygulara hakim olmak ve kontrol etmek stratejilerini kapsar.

- Endişeyi azaltmak

Nefes kontrolü yapmak ya da bir imgeye odaklanarak sadece onu düşünmek.

Müzik dinlemek. Rahatlamak için klasik müzik dinlemek.

Rahatlamak için komik bir film seyretmek.

- Kendi kendini cesaretlendirmek.

Dil öğrenme konusunda olumlu yaklaşım sergilemek.

Risk almak. Yanlış, hatalı yapı kullanmak ve zor durumda kalma olasılığını göze alarak konuşmak.

Kendini ödüllendirmek.

- Duygulara hakim olmak ve kontrol etmek

Duyguları fark etmek. Vücuttan gelen olumlu ya da olumsuz sinyallere dikkat etmek.

Kontrol listesini kullanarak dil öğrenme sürecinde yaşadığımız duyguları tanımak.

Dil öğrenme sürecinde yaşananları günlük olarak tutmak.

Duyguları diğer öğrenenlerle paylaşmak.

Sosyal stratejiler: Sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler, sorular sormak ve ricada bulunmak, işbirliği yapmak ve empati kurmak olarak sıralanır.

- Sorular sormak ve ricada bulunmak

Onay almak ve netleştirmek. Konuşmacının tekrar etmesini, özetlemesini, açıklamasını, örnek vermesini istemek ya da rica etmek.

Kullandığı ifadenin ya da kelimenin doğru olup olmadığını sormak.

Hataların düzeltilmesini istemek.

- İşbirliği yapmak

Akranlarla beraber çalışmak.

Doğal konuşmacı ya da ileri seviyede İngilizce bilen biri ile çalışmak.

Genellikle konuşma becerisini ilerletmek için kullanılır.

- Empati kurmak

Kültürel farklılıkları anlamak için farklı kültürden öğrenenlerle empati kurmak

Farklı kültürlerin duygu ve düşünce sistemlerinin farkında olmak (Oxford, 1990, 41-51).

DÖS'lerin alt boyutlar incelendiğinde stratejilerin doğrudan ya da dolaylı olsun birbirleriyle etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Örneğin öğrencinin arkadaşına soru sorması 'sosyal' stratejileri kullandığını, fakat sorunun cevabını alıp o cevabı anlamak için bilgilerini kullanması ve diyalogu devam ettirmek için yeni ve anlamlı bir cümle kurması ise 'bilişsel' ve 'bellek' stratejilerini kullanmasını gerektirir. Bu örnek stratejilerin birbirleriyle çok yakın bağlantı içinde olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

O'Malley (1985'den aktaran Leesard-Clouston, 1997, 5) sınıflaması ise üç boyutludur. Bunlar üst biliş stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejiler olup, aşağıda açıklamıştır.

Üstbiliş stratejileri: Üst biliş yapmak ya da yerine getirme özelliğine sahip bir terimdir. Üst biliş stratejileri öğrenmenin planlı hale getirilmesini, öğrenme gerçekleşirken öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrencinin ürününü ya da anlamasını kontrol etmesini ve öğrenme etkinliği tamamlandıktan sonra öğrenmenin değerlendirilmesini gerektirir. Üst biliş stratejilerine ileri düzenleyicileri, dikkat yönlendirmeyi, seçici algıyı, fonksiyonel planlamayı, öz-kontrol ve izlemeyi, gecikmiş ürünü ve öz-değerlendirmeyi katmak mümkündür.

Bilişsel stratejiler daha çok belli öğrenme görevleriyle sınırlı ve öğrenme materyalinin doğrudan yönlendirilmesi ile ilgilidir. Tekrar, kaynaklama, çeviri, gruplama, not alma, sonuç çıkarma, tekrar birleştirme, sesli temsil, anahtar kelime, belli bir durumda kullanma, açıklama, çıkarım yapma bilişsel stratejileridir.

Sosyo-duyuşsal stratejiler sosyal yardım etkinlikleri ve diğer kişilerle uzlaşmayla ilgilidir. İşbirliği yapma ve açıklama, izin alma, soru sorma başlıca sosyo-duyuşsal stratejilerdendir.

O'Malley ve Chamot'un (1990,1) DÖS tanımlaması, Oxford'un tanımlamasından farklı olarak bilişsel stratejilere vurgu yapmış ve yeni bilginin anlamlandırılması, öğrenilmesi ya da saklanmasına yardımcı olacak özel düşünce ya da davranışlar

bütünü olarak tanımlamıştır. Hazırladıkları taksonomi Oxford'un taksonomisine benzemektedir.

Dörnyei (2005) bu sınıflamada sosyal/duyuşsal stratejilerin “işbirlikçi”, “soru sormak ve netleştirmek” ve “kendi kendine konuşmak” stratejilerinin sınıflamaya dahil edilmesinin kuramsal temel olan bilişsel kurama uymadığını dile getirmiştir. Diğer yandan Hsiao ve Oxford (2002) yaptıkları yapısal geçerlilik ve faktör analizi çalışmasında sosyal/duyuşsal stratejilerin ayrı strateji grubu altında olmalarının sınıflamanın yapısal geçerliliğini artırdığını ifade etmişlerdir.

Dörnyei (2005) DÖS'ün ideal sınıflamasının iletişim (telafi) stratejilerinin çıkarılması, bellek ve bilişsel stratejilerinin aynı grup altında birleştirilmesi ve sosyal/duyuşsal sınıflamanın ayrılması ile gerçekleştirilebileceğini dile getirmiştir. Buna göre Dörnyei'in (2005) sınıflaması aşağıda açıklanmıştır:

Bilişsel stratejiler: öğrenme materyalinin manipülasyonu ya da transferini yapmak (örneğin, tekrar yapmak, özetlemek ve imaj kullanmak vb.)

Üstbiliş stratejileri: Öğrenmede analiz yapmak, öğrenmeyi takip etmek, değerlendirme, planlama ve organizasyon yapmak.

Sosyal stratejiler: YDÖ'de öğrenenin iletişimini arttırmayı amaçlayan kişiler arası davranışları geliştirmek ve kontrol etmek.

Duyuşsal stratejiler: Öğrenmede duygusal durumlar ve deneyimleri kontrol edebilmek.

Stern'in (1992, 21) sınıflaması ise yönetme ve planlama stratejileri, bilişsel stratejiler, iletişim-yaşantısal stratejileri, kişiler arası ilişki stratejileri, duyuşsal stratejiler olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Yönetme ve planlama stratejileri öğrenenin öğrenmesini yönlendirme isteği ile ilgilidir. Öğrenen kendi gelişim programının yönetimindedir. Öğretmen rehber ve kaynak kişidir. Buna göre öğrenen, dil öğrenmeyi gerçekleştirmek için fedakarlık yapmalıdır; makul hedefler koymalıdır; uygun yöntem seçmeli, uygun kaynaklar seçmeli ve ilerlemesini izleyerek takip etmelidir; başarısını hedefleri ve beklentileri ile karşılaştırmalıdır.

Bilişsel stratejiler özellikle öğrenme ve problem çözmede kullanılan öğrenme materyalinin doğrudan analizi, transformasyonu, sentezini kapsamaktadır.

İletişim-yaşantısal stratejiler mimik ve hareketlerle anlatım, kendi kelimeleriyle tekrar ifade etmek, tekrar edilmesini istemek, açıklamak, diyalogun devam etmesini sağlamak için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejilerin amacı konuşmanın kesintiye uğramasını engellemektedir.

Kişiler arası ilişki stratejileri, öğrenenin kendi gelişimini izlemesi ve performansını değerlendirmesi için kullandığı stratejilerdir. Öğrenenler ana dil konuşanlarıyla işbirliği yapmalı ve görüşmelidirler. Hedef dilin kültürünü öğrenmelidirler.

Duyuşsal stratejileri Stern (1992, 28) durumlarla açıklamaktadır. Bazı durumlarda dil öğrenme hayal kırıcı olabilir; bazen öğrenen yabancılık duygusu hissedebilir; bazen yabancılar hakkında iyi düşünmeyebilir. Bu gibi problemlerin üstesinden gelmek için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrenenler yabancı dile karşı ve o dili konuşanlara karşı olumlu bir yaklaşım sergilemeye çalışırlar.

Öğrenenlerin kullanmayı tercih ettikleri DÖS'lerin çeşitliliğini sistematik hale getirmek için bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar öğrenenin DÖS seçimini kültüre, cinsiyete, disiplinlere ve kişilik özelliklerine göre olmak üzere dört grupta toplanabilir.

Kültüre göre DÖS seçimi: Oxford'a (1996) göre YDÖ belli bir kültür içinde gerçekleştiği için çeşitli kültürel inanç, algı ve değerler öğrenenlerin DÖS seçimini etkilemektedir. Levine, Reeves ve Leaver (1996) araştırmalarında bu farklılığın öğrencilerin öğrenme stili ve formal eğitimdeki farklılıktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar yapılandırılmış ve merkeziyetçi eğitim sistemlerinden gelen öğrencilerin tercih ettikleri DÖS'lerin bu özellikleri yansıttığını söylemişlerdir (not almak, kuralları ezberlemek, gramer alıştırması yapmak gibi). Aynı şekilde Bedell ve Oxford (1996) da araştırmalarında DÖS seçiminde kültür ve toplum onayının etkisini gözlemlemişlerdir.

DÖS'te cinsiyetin etkisi: Araştırmalar DÖS seçiminde cinsiyetin etkisini özellikle kızların erkeklerden daha sık strateji kullanması olarak kayda geçmişlerdir (Oxford, 1996; Peacock, Ho, 2003; Oxford, Nyikos, Ehrman, 1988). Cinsiyet faktörüne bağlı olarak Oxford ve diğerleri (1988) ise cinsiyetler arası farka göre DÖS seçimini etkileyen faktörleri, kızların toplum tarafından onaylanma isteğinin ağır basması ve kızların var olan normları kabul etmede daha istekli olması olarak açıklamışlardır.

Kaylani (1996) de kız öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte cinsiyet farkından ortaya çıkan DÖS kullanımı farkının dil yeterliliğini etkilediği bu farkın DÖS kullanımı farkı kadar büyük olmadığını söylemiştir. Başarılı kız öğrencilerin DÖS profili başarılı erkek öğrencilerinin DÖS profiline benzerken aynı durum başarısız kız öğrenciler için geçerli değildir. Yine Oxford (1990) aynı zihinsel stile sahip (düşünen/duygusal), erkek ve kız öğrencilerin hemen hemen aynı profile sahip olduğunu ifade etmiştir.

Disipline dayalı DÖS seçimi: Peacock ve Ho (2003) üniversite farklı bölümlerde İngilizce dersi alan öğrenciler arasında yaptıkları araştırmada DÖS kullanımının bölümler arasında farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırmacılar DÖS'ü en çok yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin, en az ise bilgisayar bölümü öğrencilerinin kullandığını belirlemişlerdir.

Kişilik özelliklerinin DÖS seçimine etkisi: Motivasyon değişkeni de DÖS seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. DÖS motive edilmiş öğrenme davranışı olarak ta tanımlanmıştır. Bu sebeple motivasyonla DÖS arasında anlamlı ilişki olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Cohen, 1998; Cohen, Dörnyei, 2002). Schmidt ve Watanabe (2001) de araştırmalarında bilişsel ve üstbiliş stratejileri ile motivasyon arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bunlara ek olarak, Oxford (1990, 5) başarılı dil öğrenenlerin DÖS'leri orkestra yönetir gibi kullandıklarını göstermiştir. Başarılı dil öğrenenleri öğrenilen konunun gereklerine uygun stratejileri seçerek, bu stratejileri birbirleriyle uyum içinde kullanırlar. Birbirleriyle uyum halinde bir araya getirilerek kullanılan stratejiler tek başına kullanılan stratejilerden daha çok etkiye sahiptir (O'Malley, Chamot, 1990). Ayrıca, belli stratejiler ya da strateji grupları belli dil becerileri ve görevleriyle ilişkilidirler. Örneğin, yabancı dilde yazma görevi planlama, öz-izleme ve kontrol, sonuç çıkarma ve yedekleme stratejilerinin kullanımını gerektirir. Konuşmada risk alma, kendi kelimeleriyle konuyu anlatma, bilinmeyen kelimeyi tarif etme, öz-izleme ve öz değerlendirme stratejileri kullanmak uygundur. Dinlemede açıklama, çıkarım yapma, seçici dikkat ve öz-izleme stratejileri kullanılmaktadır. Okuma stratejileri ise sesli okuma, tahmin etme, çıkarım yapma ve özetlemedir (O'Malley, Chamot, 1990). DÖS'lerin uygun şekilde kullanımı genel dil başarısı ve yeterliliği ya da belli bir beceride başarıyı getirmektedir.

Diğer yandan, dil öğrenme stratejileri konusunda yapılan araştırmalar (Bkz., El-Dip, 2004; Gan, Humpreys, Hamp-Lyons, 2004; Ian, Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford ve diğ., 2004; Wherton, 2000) DÖS seçimini etkileyen başka faktörlerin de olduğunu göstermektedir. Bu faktörler motivasyon, cinsiyet, kültürel birikim, tutum ve inançlar, öğrenme faaliyetinin çeşidi, yaş, öğrenilen dildeki seviye ve öğrenme stili olarak sıralanmaktadır. Bu faktörlerin bir çoğu ile DÖS arasındaki ilişkiler alanda bir çok araştırmanın konusu olmuş, fakat özellikle öğrenme stilleri ile DÖS arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar sınırlı sayıda kaldığı gözlenmiştir (Bkz., Ehrman, 1996; Leaver, Oxford, 2001; Oxford, Anderson, 1995; Reid, 1995).

1.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili ve DÖS arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaları incelemeden önce, öğrenme stilini tanımlamakta ve sınıflandırmada fayda vardır.

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). Dolayısıyla öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri konusunda da bir çok araştırma yapılmıştır (More, 1987, 17-29). Öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da, öğrenme stilleri öğrenme öğretme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ekici, 2003,10; Guastello, 1998, 18; O'Banion, 1997, 13-19).

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.

Allport (1937'den aktaran Şimşek, 2004, 97) öğrenme stili kavramını, bireyin alışık olduğu biçimde algılaması, düşünmesi, hatırlaması ve problem çözmesi olarak tanımlamıştır. Keefe (1990, 8) öğrenme stilini bireylerin nasıl algıladığı, etkileştiği ve tepkide bulunduğu ile ilişkin görece istikrarlı göstergeler olarak hizmet eden

bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik davranışlar biçiminde tanımlamıştır. Bu tanım öğrenme stili kapsamını genişleterek, onu hem dışsal hem de içsel bir özellik olarak görmektedir. Kolb'a (1984, 24-29) göre öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Gregorc (1984, 51), "bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışlar"ı öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. James ve Gabrait (1985, 128-130), öğrenme stillerini 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 kişiler arası iletişim kurma biçiminde sıralanmıştır. Dunn ve Dunn'a (1993, 3) göre öğrenme stili "her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan bilgiyi alma ve zihne yerleştirilmesi ile devam eden bir süreçtir" şeklinde tanımlamıştır. Boydak (2001, 8) öğrenme stillerinin biyolojik yönünü vurgulayarak "bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri" biçiminde ifade etmektedir. Sarasin (1999, 3) ise öğrenme stilini bireyin bilgiyi algılamasında ve belli bir yolla ya da yolları birleştirerek işlemesinde tercihi ya da eğilimi şeklinde tanımlamıştır. Grasha (1996'dan aktaran Şimşek, 2004, 97) benzer bir yaklaşımla, öğrenme stilini, öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşime girme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler olarak tanımlamıştır. Şimşek (2004, 109) ise öğrenme stilini herhangi bir kişinin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. 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. Fer (2005) ise stili "bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı tercih ettiği yol" olarak tanımlamış ve "stilin yetenek ile kişi arasında bir bağlantı olduğunu" ifade etmiştir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenme stili bir kaç grupta incelenmektedir. Fer (2005) stillerin literatürde "biliş merkezli, kişilik merkezli ve etkinlik merkezli" olarak gruplandırıldığını; üçünün de ortak özelliğinin "bireylerin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işlemede kullanmayı tercih ettiği yollara odaklandıklarını" dile getirmiştir.

Diğer yandan "bilişsel stil" ve "öğrenme stili" kavramlarının literatürde pek çok kez birbirinin yerine kullanılmıştır. Grigorenko ve Sternberg (1995'den aktaran Riding, Rayner, 2002, 50) araştırmaların bilişsel stillerin bireylerin öğrenme sürecinde yer

alan işlemlere nasıl tepki verdikleri ile ilgili boyutuna yönelmiştir. Bu şekilde öğrenme stilinden bahsedilmeye başlanmıştır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, öğrenme stilleri değişik biçimlerde sınıflandırılmış ve farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlarda, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili ortaya çıkan bu farklı yaklaşımların her birisi, bir sonraki öğrenme stili yaklaşımına kaynak oluşturmuştur. Bu nedenle, yapılan alan taramasına dayalı olarak, alandaki tüm çalışmalara ışık tutan ve araştırmaların birçoğunda yararlanılan öğrenme stilleri yaklaşımları belirlenmiş ve bu yaklaşımlara dayalı modeller açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar ve modeller Asch ve Witkin'in sınıflaması (1948), Holzman ve Klein sınıflaması (1954), Guilford'un sınıflaması (1967), Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeli (1974), Grasha ve Riechmann öğrenme stilleri sınıflaması (1975), Kolb'un öğrenme stilleri modeli (1976), Reinert'in öğrenme stilleri sınıflaması (1976), Jung'un öğrenme türü kuramı (1977), Gregorc'un öğrenme stilleri sınıflaması (1982), Honey ve Mumford'un öğrenme stilleri (1986), Riding ve Cheema öğrenme stilleri (1991) olarak sıralanabilir. Aşağıda bu model ve sınıflamalar açıklanmıştır.

1.4.1. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Alanda yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli sınıflamalar ortaya çıkmıştır. İlk olarak Asch ve Witkin (1948'den aktaran Şimşek, 2004, 97) *alan-bağımlı ve alan-bağımsız* şeklinde bir sınıflama yapmışlardır. Buna göre 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 konusudur.

Bir başka sınıflama bireylerin belleklerinde bilgiyi nasıl özümlediklerine dair yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkan ve Holzman ve Klein (1954'den aktaran Morgan, 1991, 128) tarafından yapılan sınıflamadır. Buna göre öğrenme stili *düzleştiriciler* ve *keskinleştiriciler* olmak üzere iki grupta tanımlanmaktadır. *Düzleştiriciler* deneyimlerine dayanarak yeni karşılaştıkları nesne ya da olguları öncekilerine benzetme eğilimindedirler. *Keskinleştiriciler* ise benzer nesneleri ya da olayları birbirine karıştırmazlar dahası aradaki farka özellikle dikkat ederler. Ayırt etme yetenekleri olduğu için algılamaları daha doğrudur.

Guilford (1967'den aktaran Şimşek, 2004, 102) tarafından zeka konusunda yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir başka sınıflama ise öğrenme stilini *birleştiriciler* ve *ayrıştırıcılar* olarak iki gruba ayıran sınıflamadır. *Birleştiriciler* kendilerine verilen bilgiye dayalı olarak beklenen yanıtı vermeyi yeğlerler. Bu bireyler doğruluğu onaylanmış ve kendilerince güvenli buldukları bilgilere daha çok önem verirler. Birbirinden farklı bilgileri ayırt etmede yetenekli değildirler. *Ayrıştırıcılar* sorunlara çözüm ararken çizilen sınırlar içinde hareket etmekten çok, değişik yanıt olasılıkları üretmeye çalışırlar. Tek ve mutlak gerçek yerine, çoklu ve değişken gerçeği temel alırlar.

Öğrenme stilleri ile ilgili bir başka sınıflama Dunn ve Dunn (1974'ten aktaran, Riding, Rayner, 2002, 66) tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflama öğrenenlerin biyolojik ve kişisel özellikleri ile çevresel özellikleri dikkate almıştır. Dunn ve Dunn öğrenme stillerini dört alt grupta sınıflandırmışlardır. Bunlar aşağıda sunulmuştur.

Çevresel koşullar, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortam, ses, ısı ve ışık durumu ve düzeni ile ilgili koşullar olarak sıralanmıştır.

Duyuşsal özellikler, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, çalışmada süreklilik, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede planlı olmaları şeklinde açıklanmıştır.

Sosyal tercihler, öğrenme grupları, otorite varlığı ve farklı öğrenme yöntemleridir. Sosyal tercihler, öğrencilerin tercih ettikleri sosyal ortam olarak açıklanabilir. Bazı öğrenciler kendi başlarına ya da grupla çalışmayı yeğler. Bazı öğrenciler öğretmen rehberliğinde öğrenmeyi tercih ederler. Bunlar sosyal tercihler olarak adlandırılır.

Fiziksel özellikler, ise öğrencilerin öğrenirken tercih ettiği duyu kanalı, zaman, yemek yemesi ve öğrenirken hareket etmesi şeklinde açıklanmıştır. Öğrenciler öğrenirken farklı duyu organlarını seçebilir, işiterek, dokunarak öğrenebilir ya da yemek yiyebilirler. Öğrenenler sabah, öğlen ya da akşam çalışmayı ve hareket ederek öğrenmeyi seçebilirler.

Bir başka sınıflama ise Grasha ve Reichmann tarafından yapılan sınıflamadır. Grasha ve Reichmann'ın sınıflaması üç alt grubu kapsamaktadır (Jonnassen, Grobowski, 1999, 281 - 282). Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Katılımcı - kaçınan öğrenme stilinde, öğrenenlerin sınıftaki kişisel istekleri, tepkileri ve tutumları belirlenmiştir. Katılımcı öğrenenler ders içeriği ile ilgili bilgi ister,

öğrenmeye isteklidir. Kaçınan öğrenciler ise, diğerlerinin aksine öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi istemez, sınıftan hoşlanmaz ve öğrenmeyi istemezler.

İşbirlikli - yarışmacı öğrenme stili öğrenenlerin güdülenmesini kapsar. İşbirlikli öğrenme stilinde olan öğrenciler, paylaşımı, işbirliğini ve grup çalışmasını tercih ederken, yarışmacı öğrenenler yarışmayı ve kazanmayı gerektiren oyunları yeğlerler.

Bağımsız - bağımlı öğrenme stili, öğrenme çevresi ve bunun kontrol altına alınması ya da öğrenenin özgür hareket etmesi ile ilgili stillerdir.

Öğrenmeyi, bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci olarak tanımlayan Kolb (1984'ten aktaran Loo, 2002, 252), ileri sürdüğü fikirler ile eğitim bilimcileri etkileyen önemli yazarlardandır. Geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramının bir uzantısı olarak ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflaması, literatürde önemli bir yere sahiptir.

Kolb'a (1984'ten aktaran, Peker, 2003, 1-15) göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir. Deneyimsel öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu olmuştur. Deneyimsel öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ oluşturur. Deneyimsel öğrenme metotları sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular.

Kolb'a (1984, 30) göre yeni bilgi, beceri ve tutumlar yaşamsal öğrenmenin dört şekli içinde yer almasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrenme stilleri bir döngü halindedir ve herkes bu döngünün bir yerindedir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar, birbirini izleyen dört safhadan meydana gelmektedir. Öğrenme stilleri de bu safhalara dayandırılmıştır. Bu safhalar aşağıda sunulmuştur:

- Somut yaşantı: Hissederek (yeni deneylere girer)
- Yansıtıcı gözlem: İzleyerek (başkalarını ve kendini izler)
- Soyut kavramsallaştırma: Düşünerek (gözlemleri açıklayacak teoriler geliştirir)
- Aktif yaşantı: Yaparak (problem çözmede veya karar almada teorileri kullanır)

Kolb'e göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde, somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı

bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Kolb öğrenme stili modelinde dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bu dört öğrenme stilini tanımlayan öğrenme yolları birbirinden farklıdır (Özden, 1998, 78). Bu öğrenme stilleri değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı, uyumsayan (yerleştiren) öğrenme stilleridir.

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Hissederek ve izleyerek öğrenirler. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini gözönüne alırlar. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerde, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem baskındır.

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneklerini kullanırlar. İzleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerde soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem baskındır.

Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Kavramlar yoluyla düşünerek ve yaparak öğrenirler. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik plânlama temel özellikleridir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantının baskın olduğu bireylerdir.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Y yaparak ve hissederek öğrenirler. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir. Bu bireylerde, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır.

Kolb'un sınıflamasında öğrenenler önyargı olmaksızın kendilerini yeni yaşantılara açık tutabilmeli; pek çok açıdan yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve yansıtabilmeli; gözlemlerini mantıksal olarak sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli; problem çözme ve karar verme aşamalarında oluşturdukları kavramları kullanmalıdırlar.

Reinert (1976'dan aktaran, Riding, Rayner, 2002, 72) ise, öğrenme stillerini görsel, işitsel, sözlü semboller ve kinestetik olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır. Bu öğrenme stilleri aşağıda sunulmuştur.

Görsel öğrenenler, görme duyusunu kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu öğrenme stiline olan öğrencilerin özellikleri; grafik, çizelge ve resimlerden

hoşlanmak, ders ile beraber görsel materyal istemek, ders dinlerken resim çizebilmek, yazarken yönlendirilmeyi sevmek, jestler, baş sallamalar ve mimikleri çok kullanmak, zihninde canlandırmak ve göz teması kurmak olarak sıralanabilir.

İşitsel öğrenenler, işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih eden öğrenenlerdir. İşiterek öğrenen öğrencilerin özellikleri, başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı sevmek, başkalarının konuşmalarını dinlemeyi sevmek, sesli okumada anlamamanın sessiz okumadan daha iyi gerçekleşmesi, akıcı ve düzgün konuşmak ve doğru düşünmek, sözel olarak özetlemek şeklinde sıralanmıştır (Güven, 2004).

Sözel sembollerle öğrenenler, öğrenirken sözel öğeleri kullanırlar. Sözcüklere çok önem verme, sözel olarak özetleme, görmekten ve işitmekten çok sözlü sembolleri sevmek, konuşmayı sevmek, akıcı ve düzgün konuşma ve sözcükleri etkili kullanma sözel sembollerle öğrenenlerin özellikleridir (Riding, Rayner, 2002, 76).

Kinestetik öğrenenler, dokunarak ve hareket ederek öğrenmeyi tercih ederler. Otururken ayaklarını sallamak ve bir şeylerle (anahtar, kalem, kitap vb.) oynamak, sıklıkla yerinden kalkmak ve çevrede dolaşmak, nesneleri hareket ederken ya da hareketli parçaları çizmek kinestetik öğrenenlerin bazı özellikleridir (Güven, 2004).

Jung'un Kişilik Tipleri Kuramına göre her bireyin nesnel ve öznel dünyası olduğu ifade edilmektedir (Ekici, 2003, 15; Kefe, Ferrell, 1990, 57). Nesnel dünya, kişinin çevresindeki insanları, kuralları, gelenekleri, ekonomik ve toplumsal kurumları, doğa koşullarını; öznel dünya ise kişiliğin tamamını tanımlayan içsel ve kendine özgü psikolojik durumları kapsamaktadır. Buna bağlı olarak bireylerde dışadönüklük ve içedönüklük olmak üzere iki temel özellik oluşmaktadır (Jung, 1977, 12-13).

Dışadönük kişiler, duygu ve düşüncelerini çevrelerine; içedönük kişiler ise öznel süreçlere yöneltilmektedir. Kişilik tipleri kuramında, düşünme, hissetme, duyu ve sezgi ruhsal işlevler olarak sıralanmaktadır. Düşünme; genel kavramlara ulaşma, hissetme, bir düşüncenin oluşturduğu olumlu ya da olumsuz duygulara göre o düşüncüyü kabul ya da reddetme, duyu; duyu organlarıyla algılanan dünyayı içermekte, sezgi; o anki yaşantının oluşturduğu izlenimi tanımlamaktadır. Diğer bir anlatımla duyu; kişileri bir gerçeğin varlığından haberdar etmekte, düşünce; kişiye bu gerçeğin ne olduğunu anlatmakta, hissetme; gerçeğin iyi ya da kötü olduğunu bildirmekte, sezgi; bu gerçeğe ilgili anlık durumları fark etmesini sağlamaktadır (Jung, 1977, 25-28).

Jung (1977, 30-68), yukarıda belirtilen dört temel işlevi, dışadönüklük ve içedönüklük özellikleriyle birleştirerek, dışadönük düşünen, içedönük düşünen, dışadönük duygulu, içedönük duygulu, dışadönük duyusal, içedönük duyusal, dışadönük sezgili, içedönük sezgili olmak üzere sekiz ayrı kişilik tipi tanımlamaktadır. Jung, kişilik tiplerini ortaya koyarak bireysel farklılıklara dikkat çekmiş ve öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temel düşüncesini oluşturmuştur.

Öğrenme stilleri alanında önemli bir yeri olan diğer sınıflama, Jung'ın Psikolojik Tip Kuramı'nı temele alan Myer ve Briggs tarafından yapılmıştır (Yoon, 2000, 29). Myer ve Briggs'e göre davranışlar, algılama ve yargılama biçiminde açıklanmaktadır. Algılama eylemi, duyusal ya da sezgisel olmaktadır. Duyusal algılamada somut gerçekler ve uygulamalar, sezgisel algılamada ise soyutlamalar, kuramlar, çağrışımlar ve tahminler önemlidir. Yargılama eylemi, düşünme veya hissetme ile gerçekleşmektedir. Düşünerek yargılamada analitik ve mantıksal düşünme, hissederek yargılamada duygular ve insanlık değerleri öne çıkmaktadır (Lawrence, 1984, 2-4).

Gregorc (1982'den aktaran, Açıkgöz, 1996, 53) tarafından öğrenme deneyimlerinin türü ve düzenine ilişkin çalışmalardan sonra ortaya çıkan sınıflama ise öğrenmenin somut-soyut ve tesadüfi-sıralı deneyimlerin bileşiminden oluşmaktadır. Buna göre insan zihninin bilgiyi en etkili stilde alma ve açıklama kanallarına sahip olduğunu ifade eden "kolaylaştırıcı yetenek" kuramını temel almaktadır. Buna göre kolaylaştırıcı yetenek algılama (bilgiyi yakalama) ve düzenleme (yerleştirme/sentezleme) olmak üzere iki çeşittir. Algılamanın somutlaştırma ve soyutlama, düzenlemenin ise sıralı ve tesadüfi olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Gregorc zihnin dört kolaylaştırma kanalı olduğunu ve her bireyin bu kanalların özelliklerini farklı seviyelerde gösterdiğini fakat çoğu bireyin bunlardan birinde daha fazla özellik taşıdığını ifade etmektedir. Gregorc'un sınıflaması *Somut-Sıralı*, *Soyut-Sıralı*, *Somut-Tesadüfi*, *Soyut-Tesadüfi* şeklindedir. *Somut-Sıralı* öğrenme stiline sahip olan bireyler gerçekliği fiziksel duyu organları yolu ile algılamakta ve sıralı stilde düşünmeyi tercih etmektedirler. Kendilerine ne yapacaklarının söylenmesini isterler. *Soyut-Sıralı* öğrenme stiline sahip olanlar kendilerini değerlendirmeci, çözümlemeci ve mantıksal bireyler olarak görürler. Onlar için bilgi güçtür ve kavramları ilişkilendirme yeteneğine sahip olmaları fikirlerini zekice aktarabilmelerine olanak tanır. *Somut-Tesadüfi* kategorisinde olan bireyler bilgiyi üç

boyutlu işleme, sezgisel düşünme, güdülerıyla hareket etme ve bağımsız davranma eğilimindedirler. *Soyut-Tesadüfi* stile sahip olan bireyler büyük ölçüde duygularıyla hareket eden, duyarlı, kendiliğinden davranmayı seven, ölçülü ve insan yönelimlidirler (Şimşek, 2004). Bu bireylerin düşünme süreçleri çok boyutludur. Başkalarıyla ilişkilere önem verirler ve aşırı yapılandırılmış görevleri sevmezler. Ekip çalışması, tartışma ve gözlem yapma gibi yöntemlerle öğrenmeyi tercih ederler. Honey ve Mumford tarafından yapılan bir diğer sınıflamada öğrenme stilleri eylemci, düşünen, kuramcı ve yararcı olmak üzere dört grup ayrılmıştır (Watkins ve diğerleri, 2000, 59-93).

Eylemci öğrenme stiline sahip öğrenenler, sezgisel düşünme gücü ile karar verirler. Yeni tecrübelerden hoşlanırlar. Açık görüşlüdürler ve grup çalışmalarına katılırlar.

Düşünen öğrenme stiline sahip öğrenenler, önce düşünüp sonra harekete geçerler; iyi öğrenirler; gözleme ve süreci tanımlamaya yoğunlaşırlar.

Kuramcı öğrenme stiline sahip öğrenenler, düşüncelere, mantığa, genellemeye ve düzenli planlamaya önem verir; sorun hakkında adım adım düşünür; analiz ve sentezden hoşlanırlar; temel kuramlar, ilkeler, modeller ve sistemler üzerinde düşünürler.

Yararcı öğrenenler ise, grup çalışmalarından, tartışmadan ve risk almaktan hoşlanır; nasıl sorusunun cevabını arar; değişik görüşleri görerek yeni düşünce ve kuramları araştırırlar.

Riding ve Cheema (1991'den aktaran Şimşek, 2004, 102) ise öğrenme stillerini iki temel boyutta gruplandırmışlardır. Bunlar *bütüncü-çözümlemeci* ve *sözelci- imgeci* boyutlarıdır. *Bütüncü* bireyler bilgiyi gevşek şekilde ilişkilendirir, yapılar olarak düzenleme eğilimi gösterir ve böylece dengeli bir resim oluştururlar. *Çözümlemeci* bireyler, bilgiyi, açıkça tanımlanmış kavramsal kümeler biçiminde işler ve çoğu zaman bu kümelerden birine odaklanırlar. *Sözelci-imgeci* boyut, kişilerin bilgiyi nasıl algıladığını etkiler. Bireyler sunulan bilgiyi algılamada zihinsel imgeler kullanabilir ya da resimlere dönüştürebilir. *Sözelci* olanlar, bilginin sözcüklere ya da sözel açıklamalara dayanan ilişkiler biçiminde sunulmasını tercih ederken, *imgeci* olanlar, bilginin resimlerle ya da zihinsel imgelere dönüştürülebilen betimleyici metinlerle sunulmasını seçerler.

Değişik biçimlerde tanımlar olmasına karşılık, öğrenme stili, en genel anlamıyla, öğrenenin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Öğrenme stili, öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir (Özer, 1998, 151). Öğrenme stili, yaşamın her anında ve her boyutunda davranışları etkiler. Öğrenenin öğrenmeye yönelik özellikleri de birbirinden farklıdır. Öğrenenin öğrenme stili kendine özgüdür (Gagne, Briggs, 1979, 74). Buna ek olarak, öğrenme stilleri yaşa, cinsiyete, kültüre, akademik başarı düzeyine, göre farklılık göstermektedir. Öğrenme stilinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel özellikleri de bulunmaktadır. Öğrenme stili öğrenenlerin bireysel farklılıklarının belirlenmesinde kullanılarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi sağlanabilir. Buna ek olarak, öğrenme stili öğrenme farklılığı konusunda bilgi vermesi ve öğrenenin öğrenme sürecini kontrol etmesini sağlaması açısından öğrenmeyi gerçekleştiren bileşenlerden biri olarak kabul edilebilir. Öğrenme özerkliğinin geliştirilmesini sağlar. Bu sebeple bireyin öğrenme stilinin ne olduğunu bilmesi ve bunu öğrenme sürecine dahil etmesi önem arz etmektedir.

1.5. YDÖ’de Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stilleri ile DÖS Arasındaki İlişkiler

YDÖ’de öğrenme stili bireyin yeni bilgiyi ve becerileri edinmesi, işlemesi ve saklaması sürecinde tercih ettiği alışageldiği yoldur. Diğer bir deyişle, öğrenme stili bireyin öğrenme sürecine yaklaşımını ve genel tutumunu temsil etmektedir. Bu süreçte stili belirleyen bireyin kendine özgü alışageldiği şekilde algılaması ve öğrenme ortamlarıyla etkileşime girme tarzıdır.

YDÖ’de kullanılan öğrenme stilleri sınıflamalarından biri Cohen (2003, 280) tarafından geliştirilmiştir. Bunlar; görsel, işitsel ya da kinestetik; soyut-sezgisel (yaratıcı, spekülatif, düşüncede sıraya bağlı gitmeyen), somut-sıralı (düşüncelerde adım adım ilerleyen); bütüncü (büyük resmi gören), özel (detaycı, odaklı); sentezleyen (materyali bütünleyici), analiz eden (mantıksal analiz yapan ve görevleri karşılaştıran); girişken, yansıtıcı; seçeneklere açık (belirsizliğe tahammülü olan, son tarih endişesi olmayan), son tarih odaklı (netlik arayan, organizasyona önem veren ve hızlı karar isteyen); dışa dönük, içe dönük olan öğrenme stilleridir.

YDÖ’de öğrenme stilleri, sabit ve değişmeyen, yetenek ile strateji arasında yer alan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Dörnyei, 2005, 126). Öğrenme stillerini

yetenek olgusundan ayıran fark, bireyleri “yapabilen” ya da “beceriye sahip olmayanlar” olarak sınıflandırmaması ve sadece bireylere özgü stilleri ve bireyin öğrenme stili tercihlerini tanımlamasıdır. Bu sebeple öğrenme stilleri dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği dil öğretiminde, dilsel ve kültürel farklılıklar gibi bireysel farklılıkları tanımlaması ve tarafsız değerlendirme imkanına olanak sağlaması açısından önem arz etmektedirler.

Öğrenme stillerinin stratejilerden farkı ise, öğrenme stillerinin ders görevlerinde istikrarlı şekilde kullanılan stratejiler bütünü olması ve stratejileri kapsamasıdır. Stiller her bir birey için fizyolojik temellere sahiptirler ve değişmezler (Dörnyei, 2005, 121). Diğer yandan stratejiler belli durum ve ders görevlerini yerine getirmek için kullanılır, öğrenilebilir ve zaman içinde geliştirilebilirler (Riding, 2000; Snow ve diğerleri, 1996; Stenberg, Grigorenko, 2001). İkisi arasındaki ayrım bilinçli kullanım düzeyindedir. Stilleri kişi farkına varmadan kullanırken, stratejileri duruma ve ders görevine göre seçmektedir. Stiller, bireylerin belli durumlarda hangi stratejileri kullanacağını belirlemesinde önemli rol oynarlar (Ehrman, 1993).

Diğer yandan öğrenme stilleri kişilik boyutları olarak da tanımlanmakta ve kişilik değişkenleriyle açıklanmaktadır (Örn. Myers Briggs Modeli). Bunlar kişilik boyutlarına dayalı öğrenme stilleridir. Kişilik merkezli olarak da adlandırılan öğrenme stilleri, bilişsel stillerle ilişkilidirler (Ehrman, 1996).

Bu noktadan hareketle, öğrenme stilleri YDÖ literatüründe öğrenme stili, bilişsel stil, kişilik tipi, duyuşsal tercih, duyusallık (modality) terimleriyle anılmaktadır. Bu farklı kullanımların sebebi “öğrenme” olgusunun farklı kuramlara göre tanımlanması ve ele alınmasıdır. O halde literatürde öğrenme stilleri de farklı yaklaşımlara göre tanımlanmakta ve çeşitli terimlerle ifade edilmektedir (Dörnyei, Skehan, 2003).

Literatürde stillerin biliş merkezli, kişilik merkezli ve etkinlik merkezli olarak sınıflandırılmasına sıkça raslanmaktadır (Fer, 2004). Bu üç grup birbirinden kavramsal olarak farklı olmasına rağmen ortak yanları bireylerin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işlemede kullanmayı tercih ettiği yollara odaklanmalarıdır.

YDÖ öğrenme stilleri, Reid’in (1995, 1998) İkinci Dil Edinimi (İDE) çalışmalarında öğrenme stillerinin rolünü incelemesiyle önem kazanmış ve farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Bkz. Reid, 1995, 1998; Bailey, Onwuegbuzie, Daley, 2000; Ehrman, Leaver, 2003; Ehrman ve diğerleri, 2003). Fakat YDÖ’de öğrenme stilleri

araştırma ve makaleleri öğrenme stilleri ve bilişsel stiller arasında bir ayrım yapmamış, bazen bu kavramları birbirlerinin yerine kullanmışlardır.

YDÖ araştırmalarında ilk olarak alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stili modeli kullanılmıştır. Bu öğrenme stillerinden alan bağımsız stil hemen hemen her zaman tercih edilen öğrenme stili olduğu ifade edilmiştir (Stenberg, Grigorenko, 2001). Yine literatürdeki araştırmalarda alan bağımsız öğrenme stiline sahip olanların bilişsel ders görevlerinde alan bağımlılardan daha başarılı olduklarıdır (Johnson, Prior, Artuso, 2000).

Diğer yandan YDÖ gibi bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutları olan çok boyutlu öğrenme ortamlarında, bütünü görebilmek ve odaklanabilmek alan bağımlı öğrenme stiline sahip olanlar için bir avantajdır (Chapello, 1995). Böyle ortamlarda alan bağımlı öğrenme stiline sahip olanlar ortamın bütünü ile etkileşime girebilmekte, kişisel yönelimlere ve sosyal ipuçlarına karşı daha duyarlı olabilmektedirler (Brown, 2000; Ehrman, 1996). Buna ek olarak Johnson ve diğerleri (2000) alan bağımlıların dil öğrenmenin iletişim boyutunda daha başarılı oldukları, alan bağımsızların ise dilsel yeterlilikte başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. Diğer araştırmalar alan bağımsızların dil derslerinde önemli konuları ayırtetmede, seçici algıyı kullanma ve temel dil kurallarını fark etme becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir (Brown, 2000; Chapelle, 1995; Hoffman, 1997).

Bununla birlikte alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stilini tespit etmek için hazırlanan ölçme aracının içerdiği maddelerin bilişsel stil değil zekayı ölçtüğü ifade eden ve eleştiren Stenberg ve Grigorenko (2001) alan bağımsızların tutarlı şekilde zekanın sözel ve performans özellikleriyle ilişkili olduğuna dair kanıtlar bulmuşlardır. Yine Riding (2000) ve Skehan (1998) alan bağımsızların temelde uzamsal beceriden ayırtedilemeyeceğini vurgulamışlardır. Ölçme aracının daha çok beceriyi ölçtüğü zeka testlerine benzerliği konusunda eleştiriler de yapılmıştır.

YDÖ’de duyuşsal tercihlerin ya da algı kanallarının öne çıkarıldığı öğrenme stili “görsel” öğrenme stilidir. YDÖ sınıflarında öğrenciler yüzde 50 ile yüzde 60 arasında “görsel” öğrenme kanallarını kullanırlar (Oxford, 1995). “İşitsel” öğrenme kanalını kullananlar ders anlatılmasının yanı sıra, tartışmalar ve grup çalışması, yazılı materyalin yüksek sesle okunması ve ezberlenmesi gibi ders görevlerini de tercih ederler (Ehrman, 1996). YDÖ’de kinestetik öğrenme stilini kullananlar ise derste

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.

Öte yandan, yabancı dil öğretiminde DÖS ve öğrenme stilini ilişkilendiren araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir (Bkz., Chi, 2001; Cohen, 2003; Ehrman, Oxford, 1990; Gallin, 1999; Rossie-Le, 1995). Halbuki bir öğretim ortamında, verilen bir ders görevi ile ilgili olarak öğrencilerin strateji seçimine, öğrenme stili tercihinin ne oranda etki ettiğini belirlemek güçtür. Böyle bir ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışırken yaş, hedef dilde ya da yabancı dil öğrenme konusundaki geçmiş, dile olan yetkinlik, dil öğrenme konusundaki motivasyon, kişilik özellikleri ve cinsiyet, dil öğrenme ortamı (sınıfta, öğretmenli, akranlarla birlikte vb.) gibi değişkenlerin de DÖS seçimini etkilediğini unutmamak gerekir. Öyleyse yabancı öğretiminde öğrencilerin DÖS ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin araştırılmasına ihtiyaç olduğunu düşünmek yanlış olmaz.

Bunun yanı sıra üniversite hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi gören öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanılan ders programlarının ve yabancı dil öğretim yaklaşımlarının yeniden yapılandırılması ihtiyacı gözlenmektedir. Hazırlanacak programların ise öğrencileri merkeze alan, yeni bir yabancı dil öğrenme modeli olması gerektiği konusunda şüphe yoktur. Bunu gerçekleştirmek için de hazırlık sınıfı öğrencilerinin bireysel özelliklerinin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Öyleyse öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri tercihleri ve öğrenme stillerinin belirlenmesinin, bireysel özelliklerin belirlenmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Böylece hazırlık sınıfı yabancı dil programlarının yeniden yapılandırılmasına da katkı sağlanacağı değerlendirilmektedir.

Türkiye’de yapılan dil öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar lise öğrencilerinin ve yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin strateji profillerini belirleme düzeyinde kalmıştır (Bkz., Koçak, 2007; Öztürkmen, 2006; Şener, 2003; Tüz, 1995; Usta, 2006; Yalçın, 2006). Üniversite hazırlık sınıflarında yapılmamıştır. Öyleyse üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri profilinin belirlenmesine, ayrıca öğrenme stilleri ve yabancı dil akademik başarılarının belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda bu değişkenler arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün de incelenmesi önemini korumaktadır.

1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın bulguları, üniversite hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce programlarında öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin ve öğrenme stillerinin, öğrencilerin bireysel özelliklerini kapsayacak şekilde öğrenen merkezli hale getirilmesine katkı sağlayacak öneriler sunabilir. Buna ek olarak, bu araştırma bulguları, yabancı dil akademik başarısının, dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stili ile açıklanıp yordayabileceği öğrencileri merkeze alan, yeni bir yabancı dil öğrenme modeline ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

Yine bu araştırma bulguları, uygulayıcılara öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini ve öğrenme stillerini ders görevlerinde dikkate almalarını sağlamak yönünde katkısı olabilir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun, ders görevlerine uygun ve hedefe uygun öğrenme stratejileri seçmelerine yardımcı olmaları sağlanabilir. Bunun sonucunda uygulayıcılar öğrencilerin yabancı dil akademik başarılarını yükseltmelerine yardımcı olabilir ve ders hedefleri gerçekleştirebilir. Buna ek olarak uygulayıcılar dil öğrenme stratejileri eğitimi derslere dahil ederek, öğrenme stillerine ve belli ders görevlerine göre öğrencilerin strateji kullanmalarını geliştirici etkinlikler düzenleyebilirler. Böylece öğrencilerin İngilizce'yi nasıl öğreneceklerini öğrenmelerine katkı sağlanabilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ve kendi öğrenme stillerini bilmeleri sağlanabilir ve yabancı dili öğrenmelerine katkı sağlanabilir.

Bu fikirlerden hareketle araştırmanın amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stili ve dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelemek ve bu ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmaktır.

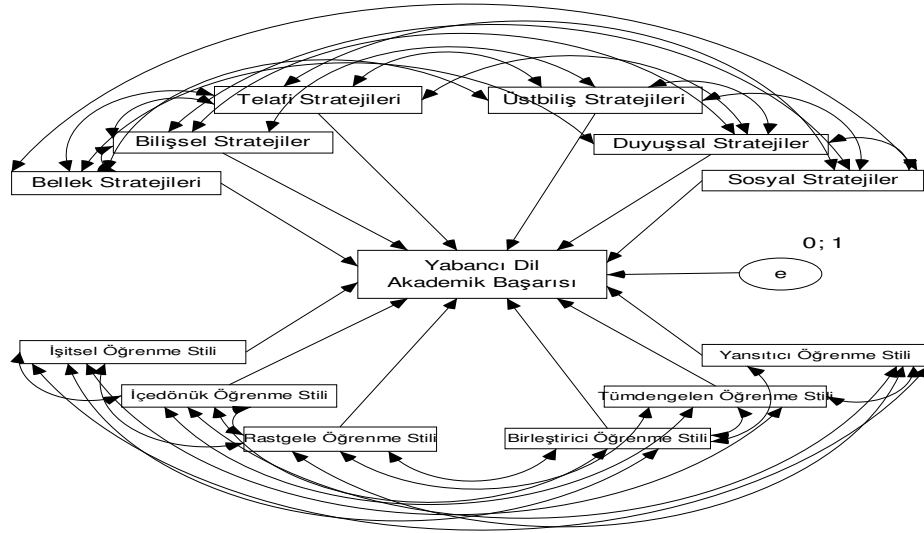
1.7. Araştırma Problemi ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın problemi, “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarısı, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen araştırma problemine aşağıdaki alt problemler ile yanıt aranmıştır.

- Dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?
- Dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile alan türü arasında bir ilişki var mıdır?
- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin alan türü ve cinsiyetleri ile yabancı dil akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.8. Araştırma Modeli Testi

Literatür incelendiğinde ve yukarıda sıralanan gerekçelerle üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stili tercihi ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelemek ve bu ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmak amacıyla model önerilmiştir. Araştırmada önerilen model Şekil 1.2’de sunulmuştur.



Şekil 1.2. Önerilen Model

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarıları, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler bir model oluşturmakta mıdır?

1.9. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltılarını aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma için alınan örneklemin İstanbul ilindeki üniversiteleri temsil yeterliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üyesi oldukları grubu temsil edebilecekleri yeterlikte seçildiği varsayılmıştır.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

- Bu araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, İstanbul ilinden dört devlet ve dört vakıf üniversitesi olmak üzere toplam sekiz üniversiteyle sınırlıdır.
- Bu araştırma araştırmanın örnekleme dahil olan üniversitelerden katılan hazırlık sınıfı öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarıları, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan yabancı dil testinden aldıkları puanlarla sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihleri Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) bulguları ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri Öğrenme Stilleri Anketi'nin (ÖSA) dil geçerliği, güvenirlik ve yapısal geçerlik testleri sonucunda ulaşılan 6 alt boyutlu 52 maddelik Türkçe versiyonundan (Bkz. Ek 5) elde edilen bulgularla sınırlıdır.
- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık sınıfı sonrası eğitimlerine devam edecekleri alan türleri fen ya da sosyal alan bölümleriyle sınırlıdır.

1.11. Araştırma Terimleri

Dil Öğrenme Stratejileri: Yabancı dil öğrenmede öğrenenler tarafından kullanılan dil öğrenmeyi kolaylaştıran özel yöntem ve teknikler anlamında kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin seçimi öğrenilen öğrenene, konuya ve becerilere göre değişiklik göstermekte ve aynı anda birkaç strateji işe koşulabilmektedir.

Öğrenme Stilleri: Öğrenme sürecinde bireyin bilgiyi algılamada, işlemede ve öğrenmede kullandığı, nispeten değişmeyen ve bireye özgü yöntemler anlamında kullanılmıştır.

Yabancı dil akademik başarıları: Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan yabancı dil testinden aldıkları puanlar ve yabancı dil başarıları anlamında kullanılmıştır.

Alan türü: Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık sınıfı sonrası eğitimlerine devam edecekleri fen ya da sosyal alan bölümleri anlamında kullanılmıştır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanın taranmasıyla ulaşılan araştırmalar, araştırma problemleri, çalışma grupları, uygulamaları, ölçme araçları ve bulguları ile birlikte ortaya konmuştur. Bu araştırmanın temelini oluşturan yabancı dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri ve akademik dil başarısı anahtar kavramlar olarak alınmış ve hem betimleyici çalışmalar hem de deneysel uygulamalar içeren çalışmalar incelenerek genel bir tablo oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aşağıda Türkiye’de dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1.1. Türkiye’de Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Tercanlioğlu (2004) araştırmasında cinsiyetin üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımına etkisini incelemiştir. Araştırmacı, amacının üniversite öğrencilerinin strateji tercihlerinde cinsiyetler arasındaki farkı tespit etmek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan 184 üniversite 3.sınıf öğrencisi katılmıştır. Tercanlioğlu (2004) ölçme aracı olarak Oxford’un Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır:

Erkek öğrencilerin, zihinsel süreçleri, yabancı dil öğrenmeyi organize etme ve değerlendirme stratejilerini daha sık kullandığı; bunun sebebinin, erkeklerin daha baskın olduğu bir toplumda, kız öğrencilerin kendine güven eksikliğinden dolayı kullandıkları stratejileri ifade edememeleri olduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini az sıklıkta kullandığını tespit etmiştir.

Altan (2004) ise araştırmasında yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin milliyetleri ile DÖS tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın amacının farklı ülkelerden gelen öğrencilerin DÖS kullanımını karşılaştırmak olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan Çinli, Macaristanlı ve

Türk toplam 63 üniversite öğrencisi katılmıştır. Altan (2004) ölçme aracı olarak Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır: Çinli, Macar ve Türk öğrencilerin DÖS'leri kullanma sıklığına göre anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, farklı milletlerden olmalarına rağmen öğrencilerin DÖS kullanma sıklığının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Çinli öğrencilerin telafi ve organizasyon stratejilerini daha sık kullandığı, fakat bellek stratejilerini tercih etmedikleri saptanmıştır. Bununla beraber Macar öğrencilerin organizasyon stratejilerini ve sosyal stratejileri daha sık tercih ettikleri ve Türk öğrencilerin de sosyal stratejileri ve organizasyon stratejilerini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı farklı ülkelerden gelen öğrencilerin yabancı dil eğitimi bölümünde okumalarının ve aynı alanda öğrenim görmelerinin DÖS seçimini etkileyebileceği; bu sebeple DÖS seçimlerinde anlamlı farkın ortaya çıkmadığını belirtmiştir.

Aydın (2003) ise lise öğrencilerinin DÖS kullanımını araştırmıştır. Araştırmanın amacının Türkiye'deki lise öğrencilerinin DÖS profilini belirlemek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı ölçme aracı olarak Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır. Araştırmaya 256 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce bilgisi ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. En az tercih edilen stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğu bulunmuştur. Bunun yabancı dil öğrenme ortamından (Türkiye'de İngilizce öğrenmek gibi) kaynaklandığı; öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili ders dışında kullanmak zorunda kalmadıkları için, bu stratejileri kullanmaya ihtiyaç duymadıkları ifade edilmiştir.

Cesur (2003) ise araştırmasında İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursunda bellek stratejilerinin kullanılmasının, öğrencilerin terim hatırlama düzeylerine ve başarılarına etkisini incelemiştir. Bu bağlamda, araştırmada bellek stratejilerinin kelime öğrenme ve hatırlamaya etkisi ve öğrencilerin hangi bellek stratejilerini sıklıkla kullandıkları araştırılmıştır.

Bu amaçla İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursuna katılan 60 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada kontrol gruplu ön test son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, seviye tespit sınavı ve kelime bilgisi sınavı ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere bellek stratejileri eğitimi verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin bir bölümü, ön test ve son test ortalama, standart sapmaları ve kovaryans analizi hesaplanarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. Yabancı dil öğreniminde, bellek stratejileri öğrencilerin terimleri hatırlama düzeylerine olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin kelime bilgisi başarıları artmaktadır. Öğrenciler kelime öğrenimi ve hatırlamada bazı bellek stratejilerini daha sık tercih etmekte ve kullanmaktadırlar. Öğrencilerin özellikle kelimeyi metin içerisinde ve yaşantılarla ilişkilendirerek öğrendiği ve hatırladığı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin anahtar kelime yöntemini tercih etmediği saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin kelime hatırlamada anlam haritaları stratejisini çok az kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Karamanoğlu (2005) Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımını araştırmıştır. Araştırmaya dört farklı üniversiteden, Alman Dili Eğitimi bölümü 3. sınıfa devam eden 126 öğrenci katılmıştır. Karamanoğlu (2005) ölçme aracı olarak Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şöyledir. Araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ile cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce bilgisi ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Almanca'yı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler lehine, bilişsel strateji kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca DÖS eğitimini alan öğrenciler lehine, duyuşsal stratejilerin kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Güven (2004) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmanın amacını Güven (2004) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve stiller ile stratejiler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak şeklinde açıklamıştır.

Araştırmanın modelini tekil ve ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evreni 2002-2003 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 36 ortaöğretim kurumundaki toplam 27130 öğrenci, örnekleme ise Eskişehir ilinde dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşmuştur. Araştırmada “Kolb Öğrenme stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Güven'e (2004) göre ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahiptirler. Buna ek olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-

ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığını da ortaya çıkarmıştır.

Diğer yandan, orta öğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre tüm stratejileri kullanmalarında olmasa da anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini ve örgütleme stratejilerini kullanmalarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tabanlıoğlu (2003) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın amacı öğrencilerin algısal öğrenme stillerini belirlemek, algısal öğrenme stilleri ve DÖS'ün cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak, stiller ile stratejiler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin algısal öğrenme stili tercihlerinin işitsel ve bireysel öğrenme stili olduğu bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin en sık kullandıkları DÖS'ün bellek stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetin ise DÖS kullanımını etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Tabanlıoğlu (2003) araştırma sonucunda, görsel öğrenme stilleri ile ve duyuşsal öğrenme stratejileri arasında, işitsel öğrenme stilleri ile bellek, duyuşsal ve sosyal öğrenme stratejileri arasında, bireysel öğrenme stilleri ile telafi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, üstbilis stratejileri ile öğrenme stilleri arasında ilişki olmadığını ifade etmiştir.

Gürsoy (2004) araştırmasında ilköğretim öğrencilerini hedef alan dil öğrenme stratejileri envanteri geliştirmiştir. Gürsoy (2004) DÖS literatüründe ilköğretim

öğrencilerini hedef alan, ikinci dil öğrenme ortamında (ESL) yabancı dil öğrenenler için bir envanter olmadığını ifade etmiştir. Böyle bir envantere ihtiyaç duyulduğunu dile getiren Gürsoy (2004) araştırmasını iki safhada gerçekleştirmiştir. Araştırmasının ilk aşamasında çocukların ne tür dil öğrenme stratejileri kullandıklarını saptamak amacıyla veri toplanmıştır. Veriler farklı tekniklerle 54 ilköğretim öğrencisinden toplanmıştır. Birinci aşamanın sonunda çocukların dil öğrenme stratejileri tespit edilmiş ve Oxford'un taksonomisi temel alarak bir taksonomi geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında veriler kullanılarak çocuklar için dil öğrenme stratejileri envanteri geliştirilmiştir. Bunu takiben geliştirilen ölçek 402 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmacı daha sonra güvenirlik, geçerlilik ve yapı geçerliliğini incelemiş ve 30 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşmıştır.

Yalçın (2003) ise dilbilgisi öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 425 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Dilbilgisi öğrenme stratejilerini belirlemek için araştırmacı 43 sorudan oluşan bir anket kullanmıştır. Öğrenci başarısı için öğrencilerin dönem içi ve sonunda uygulanan sınavlardan aldığı notlar kullanılmıştır.

Anket sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullandığı, fakat bazı dilbilgisi stratejilerinin kullanımının artırılması için tedbir alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yalçın (2003) bu stratejileri dil bilgisi stratejilerini hatırlamak için kafiye kullanmak, İngilizce notlar almak, yazma becerilerini geliştirmek, programlarını pratik yapmak için düzenlemek ve kendisini yeni öğrenilecek konu için hazırlamak olarak sıralamıştır. Yalçın (2003), dilbilgisi öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etkisi olmadığını bulmuştur.

Sucuoğlu (2003) ise araştırmasının amacını işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edinimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemek olduğunu ifade etmiştir.

Sucuoğlu araştırmasında kontrol gruplu, öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmada Deney 1 ve Deney 2 olmak üzere iki uygulama yapılmıştır.

Deney gruplarında işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma ortaöğretim kurumunda ve gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiş. Araştırmanın verileri başarı testleri, başarı/başarısızlık yüklemeleri ölçeği, biyolojide kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği ve ses kayıtlarından meydana gelmiştir.

Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır. Deney 1’de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deney 2’de öğrenciler öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı ya da başarısızlık yüklemelerinde bulundukları saptanmıştır. İşbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmediğini, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler genel olarak birbirlerine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu gözlenmiştir. Bu davranışları dışa dönük öğrencilerin içedönük öğrencilere göre daha fazla yaptıkları saptanmıştır.

Kara (2001) ise araştırmasının amacını anadili Türkçe ve İngilizce olmayan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada, dil öğrenme stratejileri bilişsel kuram ve Cummins’in bilişsel akademik dil yetisi (CALP) ve temel kişiler arası iletişim becerileri (BICS) ayrımı açısından ele alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda Kara (2001) iki ayrı dili aynı anda - sınıfta , doğal bir şekilde- öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinde bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin Türkçe’deki (formal eğitim dışı, doğal şekilde öğrenilen dil) BICS gelişimleri için ağırlıklı olarak sosyal öğrenme stratejilerini, İngilizce’deki (sınıf ortamında öğrenilen dil) CALP gelişimleri için ise üstbiliş öğrenme stratejilerini tercih etmeleri BICS-CALP ayrımına uymuştur. Diğer yandan, doğrudan öğrenme stratejilerinin kullanımı her iki dilin öğrenilmesi için de geçerlidir. Bu durum bilişsel ve telefi stratejilerinin ikinci dil ediniminde dil öğrenme koşullarının doğasından etkilenmeksizin, önemli rol oynadığını göstermiştir.

Peker’in (2003) araştırmasının amacı ise 4mat öğretim modelinin diziler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Ayrıca araştırmasında Peker (2003) öğrencilerin öğrenme stilleri ile

matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin ve öğrenme stilleri ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlamıştır.

Araştırma, tarama ve deneysel olarak iki boyutta yapılmıştır. Araştırmanın tarama boyutu için hazırlanan ölçekler (matematik tutum ölçeği, matematik başarı testi, öğrenme stili envanteri, öğrenme stillerine dayalı öğretim düzeyini belirleme ölçeği) Ankara merkez ilçe sınırları içinde sekiz genel lisede 500 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan Peker (2003) öğrencilerin yarıdan fazlasının matematik dersine yönelik olumlu tutum içinde oldukları, buna rağmen aynı öğrencilere uygulanan matematik başarı testi sonucunda öğrencilerin beşte üçünün matematik dersinden başarısız oldukları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb (1985) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri uygulanarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yüzde 54'ünün analitik, yüzde 26'sının sağduyulu öğrenen, yüzde 13'ünün imgesel öğrenen ve yüzde 5,8'inin dinamik öğrenen stiline sahip olduğunu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve birinci tip öğrenenler ile ikinci tip öğrenenlerin tutum puanları arasında ve birinci tip öğrenenler ile üçüncü tip öğrenenlerin tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki incelenmiş, birinci tip öğrenenler ile üçüncü tip öğrenenlerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın üçüncü tip öğrenenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun matematik dersine yönelik olumlu tutum içinde olmalarına rağmen matematik dersinden başarısız olmalarının ardından okullarda öğrenme stillerine uygun öğretim yapılıp yapılmadığı incelenmek istenmiştir. Uygulanan öğrenme stillerine dayalı öğretim düzeyini belirleme ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde, matematik öğretmenlerinin genelde öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim yapmadıkları tespit edilmiştir.

Peker (2003) araştırmasının deneysel boyutunda 75 ilköğretim okulu onuncu sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başlangıçta tutum puanları arasında ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubuna 4mat öğretim modeline göre hazırlanan planda diziler konusu öğretilmiş,

kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmıştır. Grupların son test puanları arasında deney grubu lehine .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Grupların son tutum puanları arasında da deney grubu lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özdemir (2004) ise araştırmasında lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın amacını da lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek olarak açıklamıştır. Özdemir (2004) araştırmanın evreninin Eskişehir merkez ilçede bulunan liseler olarak belirleyen araştırmacı, 10 lisedeki 748 öğrenciyi örneklem olarak almıştır.

Araştırmasında ölçme aracı olarak “öğrenme stratejileri belirleme ölçeğini” kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre, lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları, bunları duyuşsal stratejiler ve yenileme stratejileri takip etmekte, en az ise örgütleme stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Genel ve meslek lisesi öğrencilerinin yineleme stratejileri ile anlamlandırma stratejilerini Anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla kullandıkları, genel lise öğrencilerinin örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini Anadolu ve meslek lisesi öğrencilerinden daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Çok başarılı öğrencilerin örgütleme stratejileri ile anlamayı izleme stratejilerini orta ve iyi düzeyde başarılı öğrencilerden daha sık kullandıkları saptanmıştır. Duyuşsal stratejileri sırasıyla çok başarılı daha sonra başarılı ve az başarılı öğrencilerin kullandığı, öğrencilerin öğrenme stratejilerini en çok kendi kendilerine ve öğretmenlerinden öğrendikleri, bunları anne, baba, abla ve ağabey ile kitap, dergi ve vb. kaynakların izlediği bulunmuştur.

Özdemir (2004) sonuç olarak araştırmasında lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma stratejilerini kullandığını, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türlerine, öğrenim gördükleri sınıflara ve okul başarı düzeylerine göre değiştiğini, öğrencilerin öğrenme stratejilerini en çok kendi kendilerine ve öğretmenlerinden öğrendiğini söylemiştir.

Hancıoğlu (2004) ise araştırmasında Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejilerini tespit etmeyi ve öğrencilerin bildikleri kelime öğrenme stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını bulmayı amaçlamıştır.

Ölçme aracı olarak Hancıoğlu (2004) “kelime öğrenme stratejileri anketi ve sesli düşünme protokolleri kullanmıştır. Araştırmaya 90 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır.

Hancıoğlu (2004) araştırma sonunda öğrencilerin sosyal, bilişsel, üstbiliş ve bellek stratejilerini kullandıklarını, öğrencilerin bildiklerine inandıkları kelime öğrenme stratejilerini uygulamada yeterince başarılı olamadıklarını ifade etmiştir.

Şener (2003) ise araştırmasında Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile kelime bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak, Şener (2003) stratejilerin kullanım sıklıklarını, öğrencilerin kelime bilgilerini ve hangi stratejilerin kelime miktarı üzerinde etkili olduğunu araştırmıştır.

Şener (2003) bulgulara göre metne dayalı olarak “tahminde bulunma”, “sınıfta not alma” ve “anadili İngilizce olanlarla iletişim kurma” stratejileri ankete katılanlar tarafından en çok kullanılan stratejiler olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan anlam özellikli tabloları kullanmak, günlük tutmak ve hedef belirlemek en az kullanılan stratejiler olarak ortaya çıkmıştır. Her bir grubun ortalaması incelendiğinde saptama strateji (determination) grubunun en çok tercih edilen; sosyal strateji grubunun ise en az tercih edilen grup olduğu bulunmuştur. Birden fazla kıyaslamalar yapılarak farklı grupların kelime düzeyleri hesaplanmış, daha ileri sınıflarda yeni kelime miktarı bakımından bir fark olmadığı görülmüştür. Son olarak en etkili grupların bilişsel ve üstbiliş grupları olduğu, en az etkili grubun ise sosyal strateji grubu olduğu sonucuna varılmıştır.

Şener’in (2003) araştırmasında buna ek olarak ikinci bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada strateji ve sözcük düzey testini yanıtlayan katılımcılardan elde edilen sonuçlar daha önce elde edilen sonuçları doğrular nitelikte çıkmıştır. En çok kullanılan üç strateji yine aynı çıkmış olup, en az kullanılan üç strateji ise farklıdır. En etkin strateji grubu olarak üstbiliş strateji grubu, en az etkin grup ise sosyal strateji grubudur.

Şener (2003) sonuç olarak öğrencilere farklı kelime öğrenme stratejileri öğretmenin kelime öğrenmeye yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yine öğrencilerin sık kullandıkları kelimelerle ilgili bir problem olmadığı fakat az sıklıkta kullanılan

kelimeler ile problemleri olduğu görülmüştür. Son olarak kelime öğrenme stratejileri bilmenin kelime miktarı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Öztürkmen (2006) araştırmanın amacını ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla, öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemek şeklinde dile getirmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili merkez ilçelerinde yedi genel ile bir Anadolu ve bir Fen lisesinde okuyan 652 öğrenci oluşturmuştur. Öztürkmen (2006) araştırmada ölçme aracı olarak Çoklu Zeka Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanmıştır.

Öztürkmen (2006) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kişisel zeka alanı ve içsel zeka alanını, diğer zeka alanlarına göre daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. Buna ek olarak öğrencilerin, öğrenme stratejileri arasından da yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre daha çok kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Öztürkmen (2006) ortaöğretim öğrencilerinin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Bu iki değişken arasında en yüksek ilişki kişiler arası zeka alanı ile grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı arasında olduğunu dile getirmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre Öztürkmen (2006) kız öğrencilerin zeka alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerine göre daha fazla kullandıklarını belirlemiştir.

Öztürkmen (2006) öğrenim görülen okul türüne göre öğrencilerin zeka alanları incelendiğinde genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek sözel zeka alanına ve doğa zeka alanına sahip olduklarını tespit etmiştir. Buna ek olarak, fen lisesi öğrencilerinin en yüksek matematik zeka alanına sahip olduğu saptanmıştır.

Öğrenim görülen okul türüne göre öğrenme stratejileri bakımından, genel lise öğrencilerinin dinlemeye dayalı, grup çalışmasına dayalı ve yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini, diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek oranda kullandıkları bulunmuştur. Öztürkmen (2006) fen lisesi öğrencilerinin görselliğe dayalı öğrenme stratejisi ile sözel görsel temasın dengeli bileşimine dayalı öğrenme stratejilerini diğer lise türlerine göre daha yüksek oranda kullandıklarını

belirlemiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenme stratejileri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ekenel (2005) matematik dersi başarısı ile biliş ötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi adlı araştırmasında lise son sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav kaygısı ve biliş ötesi öğrenme stratejilerinin ilişkisini incelemiştir.

Araştırmada Öner tarafından geliştirilen sınav kaygısı ölçeği, Namlu tarafından geliştirilen biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Eskişehir ili merkezde bir Anadolu lisesi ve genel liseye devam eden 480 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır.

Ekenel (2005) araştırma sonucuna göre matematik dersi başarısında sınav kaygısını azaltma ile biliş ötesi öğrenme stratejilerinden değerlendirme ve planlama becerilerini geliştirmenin ilişkili olduğunu belirlemiştir. Ekenel (2005) sınav kaygısını azaltıcı, planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirici çalışmaların yapılmasının öğrencilerin matematik dersi başarılarını artıracakını ifade etmiştir.

Ekenel (2005) matematik dersi başarısını öğrencilerin devam ettikleri okul ile birinci derecede ilişkili olduğunu saptamıştır. Anadolu lisesine devam eden lise son sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısı genel lise öğrencilerinden yüksek olduğu bulunmuştur.

Ekenel (2005) lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin matematik dersi başarısı ile ikinci derecede ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Sınav kaygı düzeyi düşük olan Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik dersi başarıları; sınav kaygı düzeyi yüksek olan normal lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ekenel (2005) araştırmasında biliş ötesi öğrenme stratejileri ile matematik dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte, biliş ötesi öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan değerlendirme ve planlama becerilerini kullanan öğrencilerin matematik dersi başarısının kullanmayanlara oranla daha iyi olduğunu saptamıştır.

Kırmızı (2006) araştırmasında Türkçe dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Kırmızı (2006) araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deney deseni kullanmıştır. Araştırma örneklemini 178 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur ve uygulama Türkçe dersinde dördüncü sınıflarda 3 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birisinde, Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, diğerinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, bir diğerinde ise Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme uygulanırken, kontrol grubunda da 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama İzmir ili merkezde bir ilköğretim okulunda on dört hafta boyunca devam etmiştir.

Kırmızı (2006) araştırmasında ölçme aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar için Çoklu Zeka Ölçeğini kullanmıştır.

Kırmızı (2006) araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Okumaya yönelik tutumun gelişmesinde, Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme, Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hem de İşbirlikli Öğrenme Yöntemi 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda sözel-dilsel zeka, görsel-uzaysal zeka, bedensel-kinestetik zeka, içsel-özedönük zeka alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Tüz (1995) araştırmasında “çok başarılı” ve “az başarılı” öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Tüz (1995) araştırmanın amacını “çok başarılı” ve “az başarılı” öğrencilerin, benzeri dil öğrenme stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemek ve kullanılan dil öğrenme stratejilerinin dil yeterlik ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak şeklinde dile getirmiştir. Araştırmanın örneklemini 101 lise üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Oxford’un Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri için dönem içinde yapılan üç İngilizce sınav sonucu kullanılmıştır.

Tüz (1995) araştırma sonucunda “çok başarılı” ve “az başarılı” öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin temelde benzer stratejiler olduğunu, DÖS’lerin gruplara göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Buna ek olarak DÖS’ler ile dil yeterliliği arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Yalçın (2006) ise araştırmasında üniversite hazırlık okulunda okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri algılamalarındaki farklılıkları incelemiştir.

Çalışmada araştırılan bağımsız değişkenler öğrencilerin cinsiyetleri, fakülteleri, lise kaynakları, İngilizce öğrenme deneyimleri ve yeterlilik seviyeleri olarak sıralanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 334 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur.

Yalçın (2006) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini kullandığını bunu sırasıyla üstbiliş, sosyal, bellek, duyuşsal ve bilişsel stratejilerin takip ettiğini; üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok strateji kullandığını tespit etmiştir.

Buna ek olarak tıp fakültesine devam edecek olan öğrencilerin daha fazla strateji kullandığı bulunmuştur. Lise kaynağı ve dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde devlet genel liseleri ile özel lise öğrencilerinin Anadolu ve Fen lisesi öğrencilerinden daha fazla strateji kullandığı saptanmıştır.

Yalçın (2006) geçmiş İngilizce deneyimleri dikkate alındığında dil öğrenme stratejileri kullanımında da farklılık bulmuştur. Buna göre geçmiş dil öğrenme deneyimi olmayan öğrenciler bellek, üstbiliş ve sosyal stratejileri daha çok kullanırken, bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejiler geçmiş dil deneyimine sahip öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği dile getirilmiştir.

Yalçın (2006) kurlara göre D kuru öğrencilerin hemen tüm stratejileri diğerlerinden daha çok kullandıklarını saptamıştır.

Ekmekçi (1999) araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin dil öğrenme sonuçlarına etkisini incelemiştir.

Ekmekçi (1999) araştırma örneklemini İngiliz Dili Eğitimi Bölümüne devam eden 120 öğrenciden oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak kelime öğrenme stratejilerini belirlemek için Kelime Öğrenme Stratejileri Anketini, öğrencilerin kelime bilgisi seviyesini belirlemek için Kelime Seviye Belirleme Anketi ve yeterlik için de TOEFL sınavını kullanmıştır.

Ekmekçi (1999) araştırma sonucunda “kelimelerin yapısını kullanma stratejisi”, “sözlük kullanma”, “kullanıma göre kelimeleri not alma” ve “seçici dikkat stratejisi” ile kelime bilgisi arasında olumlu yönde; “görsel tekrar ile kelimeyi etkin hale getirme stratejisi” ile kelime bilgisi arasında olumsuz yönde ilişki tespit etmiştir.

Ekmekçi (1999) kelime öğrenme stratejileri ile kelime bilgisi seviyesi arasında ilişki olduğunu; diğer yandan kelime öğrenme stratejileri ile İngilizce yeterlik arasında ilişki bulunmadığını saptamıştır.

Vertaç (1995) araştırmasında erken yaşta yabancı dil öğrenirken öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma örneklemini ilköğretim okulu dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 64 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırmada Chamot’un Dil Öğrenme Stratejileri Anketinden esinlenerek hazırlanmış bir anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Vertaç (1995) araştırma sonucunda erken yaşta dil öğrenirken öğrencilerin kullandıkları strateji olarak bilişsel stratejileri işaret etmiştir. İlköğretim öğrencilerinin DÖS’lerden bilişsel stratejileri daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Saltuk (2001) araştırmasında TED Ankara Koleji sekizinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini ve kelime öğretiminde “Kişisel Anlam Betimlemeleriyle Kelime Kaydetme” (KABKK) tekniğinin etkinliğini incelemiştir.

Saltuk (2001) bu teknikle öğrencilerin İngilizce dersinde öğrendikleri yeni kelimeleri kendi kişisel anlam betimlemeleriyle defterlerindeki ayrı ve belirli bir formda tuttukları kelime bölümüne sistemli bir şekilde kaydederek çalışmalarını sağlamayı amaçladığını ifade etmiştir.

Araştırma örneklemini lise eğitimine devam eden 63 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kelime öğrenme stratejilerini belirlemek için Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi, KABKK tekniğini uygulayan 13 öğrenci ile yapılan görüşme formları ve bu öğrencilerin tuttuğu defterler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Saltuk (2001) araştırma sonucunda öğrencilerin üstbiliş stratejisi olan ve kelime öğrenme stratejisi anketinde “yeni kelimeleri defterlerinde ayrı bir bölümde tutma” stratejisini en çok kullandıklarını; mekanik teknik olarak isimlendirilen hatırlama stratejisi “iki tarafına kelime yazarak kelime öğrenmede kullanılan kartlarla kelime öğrenme” stratejisini ise en az tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Ayrıca Saltuk (2001) görüşme sonrası öğrencilerin araştırmada uygulanan KABKK tekniğinin yeni kelimeleri öğrenme ve hatırlamalarına yardımcı olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Ertekin (2006) ise araştırmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan İngilizce ders kitabındaki öğrenme stratejileri ile öğrencilerin öğrenme stratejileri arasındaki uyumu incelemiştir.

Ertekin (2006) araştırma örneklemini 306 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinden meydana getirmiştir. Veri toplama aracı olarak Ertekin (2006) kendi geliştirdiği Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır.

Ertekin (2006) araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile takip ettikleri ders kitabı arasında bir uyum olmadığını; öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır. Ertekin (2006) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını saptamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı bulunmuştur.

Ay (2006) ise çalışmasında dokuzuncu sınıf öğrencileri tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejileri ve bunların öğrencilerin kişisel özellikleriyle olan ilişkisini araştırmıştır. Buna ek olarak, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kullandığı kelime öğrenme stratejilerinin ile cinsiyet, anne ve baba mesleği, ailenin ekonomik durumu, İngilizce dersindeki başarı, evdeki bilgisayar ve ayrı çalışma odası değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ay (2006) araştırma örneklemini lise dokuzuncu sınıfa devam eden 504 öğrenciden oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Şener tarafından geliştirilen Sözcük Öğrenme Stratejileri Anketi kullanılmıştır.

Ay (2006) araştırma sonucunda dokuzuncu sınıf öğrencileri tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejileri ile anne mesleği arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Dokuzuncu sınıf öğrencileri tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejileri ile

diğer değişkenler arasında ilişki incelendiğinde, kelime öğrenme stratejileri ile cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, ailedeki kız ve erkek kardeş sayısı, anne baba mesleği, ailenin ekonomik durumu arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Ayrıca Ay (2006) araştırmasında öğrencilerin kelime öğrenirken bellek stratejilerini sıklıkla kullandığını saptamıştır.

2.1.2. Türkiye’de Öğrenme Stilleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Gorevanova (2000) ise araştırmasında öğrencilerin algısal öğrenme stil tercihleri, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gorevanova (2000) öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stilini bilmelerinin önemini vurgulamış özellikle seçilen öğretim yöntemleri ile öğrencilerin öğrenme stillerini uyumlu olmasına çok dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Gorevanova (2000) dil öğrenme stratejilerini ise öğrencilerin dil öğrenirken kullandıkları özel teknikler olarak tanımlamış ve farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır.

Araştırma örneklemini üniversite yabancı diller bölümü ikinci sınıfına devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamada Reid’in “Algısal Öğrenme Stili Tercihi Anketi”, Oxford’un “DÖSE” ve “I.S.P. Ulusal 2000 Kelime Seviyesi ve Üniversite Kelime Seviye Sınavı” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Gorevanova (2000) kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin çoğunluk grubu oluşturduğunu; grupla öğrenme stilini seçen öğrencilerin az sayıda olduğunu ifade etmiştir. Görsel ve bireysel öğrenme stili ile kelime bilgisi sınavı sonuçları arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Duyuşsal öğrenme stratejileri ile sınav sonuçları arasında da olumsuz yönde ilişki tespit edilmiştir. DÖS’ler incelendiğinde bellek stratejilerinin en az tercih edildiği saptanmıştır. Son olarak, Gorevanova (2000) kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin yüksek olduğunu, diğer yandan görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Bellek stratejileri tüm gruplarda en az tercih edilen öğrenme stratejisi olduğu saptanmıştır. Gorevanova (2000) bu sonucun öğrencilerin kelime öğrenmesine yardımcı olan bellek stratejilerinin (bağ kurma, imgelerle eşleştirme, anahtar kelime kullanmak vb. gibi) öğretmenler tarafından göz ardı edildiği anlamına geldiğini

vurgulamıştır. Gorevanova (2000) öğrencilerin kelime bilgisi seviyesi ile öğrenme stilleri arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı öğrencilerin bireysel çalışma yerine grup içinde işbirlikli öğrenme kelime öğrenmeye çalışmasının daha faydalı olacağı sonucuna varmıştır.

İlhan (2002) İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stilleri adlı araştırmasında özel İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stillerini belirlemek ve bu öğrenme stili tercihlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma örneklemi 350 öğrenci ve 47 öğretmenden oluşmuştur.

İlhan (2002) araştırmasında ölçme aracı olarak Willing tarafından geliştirilen öğrenme stilleri anketini kullanmıştır. Ölçme aracına öğretmenlere yönelik maddelerde eklenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre İlhan (2002) kursiyerlerin en çok somut öğrenme stiline sahip oldukları, bunu iletişimsel, otorite merkezli ve analitik öğrenme stillerinin takip ettiğini ifade etmiştir.

İlhan (2002) kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerine yönelik öğretmen görüşlerinde de kursiyerlerin en çok somut öğrenme stilini, daha sonra sırasıyla iletişimsel, otorite merkezli ve analitik öğrenme stillerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Kursiyerlerin görüşleri ile kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin paralel olduğu belirlenmiştir.

İlhan (2002) kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılık göstermediğini dile getirmiştir. Diğer yandan öğrenme stili tercihlerinin kursiyerlerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yüksek lisans öğrencisi ya da mezunu kursiyerlerin, lise ve üniversite öğrencisi ya da mezunu kursiyerlere göre analitik öğrenme stiline sahip olmaya eğilimli olduğu saptanmıştır.

Demirel (2006) araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerinin birbiriyle benzerlik göstermesi durumunda dil öğrenmede herhangi bir fark oluşup oluşmayacağını incelemiştir. Başka bir deyişle, Demirel (2006) çalışmasında öğrenci ve öğretmenin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve uygun materyaller kullanıldığında öğrencilerin daha iyi öğrenip öğrenmediklerini belirlemeye çalışmıştır.

Demirel (2006) araştırma örneklemini üniversite yabancı diller bölümü başlangıç düzeyindeki 60 öğrenciden oluşturmuş ve bu 60 öğrenciden oluşturulan üç grupta deneysel bir çalışmayla verileri toplamıştır.

Araştırmacı öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerini tespit etmek için Michigan Test ve öğrenme stillerini belirlemede ölçme aracı olarak ta Oxford'un Stil Analizi Anketini kullanmıştır.

Demirel (2006) araştırma süresince kullanılacak olan ders materyallerini öğrencilerin belirlenen öğrenme stillerine göre hazırlamıştır. Araştırmacı daha sonra görsel ve işitsel öğrenme stillerine odaklandığını ifade etmiştir. Süreç sonunda son test uygulanmıştır.

Demirel (2006) araştırma sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve öğrenme stillerine uygun materyal ve yöntemlerle öğretim yapıldığında öğrencilerin başarısında artış olduğunu saptamıştır.

Yılmaz (2004) araştırmasında Anadolu Liselerinin hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrencilerin öğretmenlerinin öğrenme stillerini; öğrenme stillerine göre öğretmen ve öğrenciler arasındaki farklılığı incelemiştir.

Toplam altı okulda yapılan bu çalışmanın bulguları daha sonra frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılarak detaylı olarak tartışılmıştır. Yılmaz (2004) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik öğrenme stiline sahip olduklarını, fakat diğer öğrenme stil ortalamalarının da yüksek çıktığını belirlemiştir. Araştırmacı, elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin tek bir stile bağlı olarak öğrenmek yerine, öğretim metotlarının, tekniklerinin ve materyallerinin zengin ve çeşitli olarak kendilerine sunulduğu bir dil öğretimini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

Yılmaz (2004) bununla birlikte öğrencilerin algısal öğrenme stillerinin ve öğretmenlerinin algısal öğretme stillerinin uyduğu belirlemiştir. Buna ek olarak araştırmacı, altı okulda toplam 45 İngilizce öğretmenine sunulan öğretme stili envanteri sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıklarını, öğrencilerinin nasıl öğrendiğinden ziyade ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretim metotlarını ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmediklerini saptamıştır.

Baran (2000) üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin çoklu zeka/yetenekleri ile benlik saygıları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır.

Araştırmasında Baran (2000) çoklu yetenekleri belirlemek için Gardner tarafından geliştirilen “Çoklu Yetenek Testi”; benlik saygılarını belirlemede “Rossenberg Benlik Saygısı Ölçeği”, ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmek için Spielberger, Gorsuch ve Lushene tarafından geliştirilen “Sürekli Kaygı Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 233 üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur.

Baran (2000) araştırma sonuçlarına göre öğrencileri çoklu yetenek/öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumları arasında önemli farklılıklar olduğunu saptamıştır. Bölümler ile görsel, müzik, matematik-mantık yeteneği, bireyler arası ve bireysel ilişki yeteneği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çoklu zeka ile cinsiyet arasında, kızların lehinde anlamlı fark olduğu; öğrenme stili incelendiğinde sadece eleştiriye duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Benlik saygısı, benlik değerinin sürekliliği, insanlara güven duyma, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissi ve tartışmalara katılabilme derecesi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Arslan (2003) ise araştırmasında ODTÜ mühendislik bölümü öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerini incelemiştir. Öğrenme stillerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak Arslan (2003) öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı düzeylerinde değişiklik olup olmadığını saptamayı hedeflemiştir.

Arslan (2003) öğrenme stillerini belirlemek için Felder ve Silverman tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Aracını” kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini ODTÜ mühendislik fakültelerinden 400 öğrenci oluşturmuştur.

Arslan (2003) araştırma sonucuna göre ODTÜ mühendislik öğrencilerinin bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenme stilini tercih ettiklerini dile getirmiştir. Somut ve aktif öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısı soyut ve yansıtıcı öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısından daha çok olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Arslan (2003) yapılan araştırmayla mühendislik eğitimi açısından önemli uygulamalara yer verildiğini, her bir öğrenme stiline uygun olası öğretim metot ve stratejilerin belirlendiğini ve öğrencilere öğrencilerin öğrenme stili profillerine uygun öğretim yöntem ve stratejileri kullanmalarının önerildiğini belirtmiştir.

Kılıç (2002) web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Kılıç (2002) araştırmasında Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanterini" kullanmış ve araştırmanın örneklemini 118 öğrenci oluşturmuştur.

Kılıç (2002) araştırmaya katılan öğrencilerin 51'i özümseyen, 26'sı ayrıştıran, 24'ü değiştiren ve 17'sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenme stilleri belirlendikten ve öntest uygulandıktan sonra, her bir öğrenme stiline uygun etkinlikler içeren bir web sitesi ile iki haftalık bir eğitim sağlandığını dile getirmiştir. Uygulama sonrasında sontest yapılmıştır. Uygulama sırasında deneklerin tercih ettikleri öğrenme etkinlikleri özel olarak hazırlanan bir veri tabanında bilgisayar tarafından kaydedilmiş ve bu kayıtlar daha sonra baskın öğrenme stiline ilişkin tutarlılık puanlarının hesaplanmasında kullanılmıştır.

Kılıç (2002) araştırmasında ilgili araştırma literatüründe daha önce var olan bulguları doğrular nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Baskın öğrenme stili ile öğrenme etkinlikleri arasında tutarlılığı "belirsiz" bulmuş, bu düzeyin baskın öğrenme stiline göre farklılaşmadığını gözlemiştir. Denek grubunun hem genel, hem de alt gruplarda erişim puanlarının anlamlı düzeyde arttığını tespit etmiştir.

Kılıç (2002) araştırmasında deneklerin erişim puanlarının, öğrenme etkinlikleri tercihiyle ilişkin tutarlılık puanlarına göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre Kılıç (2002) "uygun öğrenme etkinliklerine" ilişkin önerilerin uygulanması ve kültürel uyarlama gereksinimini vurgulamıştır.

Güven (2003) fizik eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırma örneklemini fizik öğretmenliği bölümüne devam eden 100 üniversite öğrencisinden meydana gelmiştir.

Güven (2003) ölçme aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterini kullanmıştır. Araştırmanın amacı, fizik eğitimindeki öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet, program, yarıyıl, mezuniyet şansı gibi demografik özelliklere göre değişip değişmediğini araştırmak şeklinde ifade edilmiştir.

Güven (2003) öğretmen adaylarının soyut kavramsallaştırma öğrenme stilinden hemen hemen maksimum puan aldıklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının yüzde 43 gibi büyük bir çoğunluğunun ayırtıcı öğrenme stili, yüzde 34'ü yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrenciler yüzde 12, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler ise yüzde 11 oranında olduğu görülmüştür.

Güven (2003) araştırma bulgularına göre Enstitü Tezsiz Yüksek Lisans fizik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile mezun oldukları üniversite arasında ve fizik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre fizik öğretmen adaylarının daha çok ayırtıcı ve yerleştiren öğrenme stillerinin baskın olduğu bulunmuştur.

Tekez (2004) araştırmasında genel lise öğrencilerinin öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırmanın amacını genel lise onuncu sınıf Fen, Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma örneklemini Eskişehir il merkezinde sekiz genel lisede onuncu sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Tekez (2004) araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakının görsel öğrenme stiline sahip olduğu, bunu işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin izlediğini belirlemiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin görsel ve kinestetik öğrenme stiline erkek öğrencilerden daha baskın sahip olduğu bulunurken, işitsel öğrenme stiline kız ya da erkek öğrenciler arasında bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tekez (2004) öğrenme stillerini alan değişkenine göre incelediğinde öğrencilerin görsel, işitsel ya da kinestetik öğrenme stillerinin Fen, TM ya da Sosyal Bilimler alanlarını seçmeleri arasında bir farklılık görülmediğini tespit etmiştir.

Ağca (2006) araştırmasında hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Ağca (2006) çalışmasında öğrenme stili olarak Kolb'un Öğrenme Stili Modelini temel almıştır. Araştırmacı hipermedya ortamların tasarlanması aşamasında Direct Path Pattern ve Related Child Pattern gezinti yapılarının kullanıldığını ifade etmiştir.

Ağca (2006) araştırma örneklemini İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden toplam 320 öğrenciden oluşturmuştur. Ölçme aracı

olarak öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendikten sonra Ağca (2006) öğrencileri öğrenme stillerine göre homojen gruplara ayırmış, konuyla ilgili öntest yapmış ve öğrenme stillerine uygun hazırlanmış dersi iki hafta internet üzerinden öğrencilere vermiştir. Uygulama sonucunda sontest yapılmıştır.

Ağca (2006) araştırma sonucunda gezinti yapısının öğrencilerin başarılarını anlamlı şekilde etkilediği; özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin doğrusal yapıda; yerleştiren ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin doğrusal olmayan yapıda daha başarılı olduklarını bulmuştur.

Usta (2006) araştırmasında ilköğretim fen bilgisi dersinde, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin onların erişimi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol grubu deneysel model kullanılmıştır.

Usta (2006) araştırma örneklemini ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturmuştur. Araştırma deney grubunda üç öğrenme stiline dayalı etkinlikler, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmacı ölçme aracı olarak Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği kullanmıştır.

Usta (2006) araştırma sonucunda öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptamıştır.

Koç (2007) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen'e yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde öğrenim gören ilköğretim öğrencileri ile yapılmıştır.

Koç (2007) araştırma örneklemini 468 ilköğretim öğrencisinden oluşturmuş ve Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) uygulanarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemiştir. Fen tutumunu belirlemek için Fen'e Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Koç (2007) elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stilini tercih ettiğini ortaya çıkarmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran,

öğrenme stilineki öğrencilerin fen tutumları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiştir.

Buna ek olarak Koç (2007) değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran öğrenme stilineki öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuştur. Her bir öğrenme stilineki öğrencilerin başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi de incelemiş ve değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğunu saptamıştır.

Diğer yandan Koç (2007) her bir öğrenme stilineki öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Karataş (2004) araştırmasında öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, 479 öğrencinin öğrenme stilleri Grasha-Reichmann öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenmiştir. Ardından bu öğrencilerin öğretim elemanlarına Grasha Öğretme Stilleri Envanteri uygulanarak öğretme stilleri tespit edilmiştir.

Karataş (2004) araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusuna; daha sonra öğrencilerin akademik başarıları ile öğretim elemanlarının öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusuna; son olarak öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin öğrenme ve öğretim elemanlarının öğretme stillerinin eşleştirilmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorularına cevap aramıştır.

Karataş (2004) araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Buna ek olarak öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir.

Diğer yandan Karataş (2004) öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Yine öğretim elemanlarının öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

Önder (2006) araştırmasında, Fizik dersi İş-Enerji ünitesi konularında öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının Fizik dersi başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir.

Önder (2006) araştırma örneklemini olarak İzmir İli Namık Kemal Lisesi 10. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 61 öğrenciden oluşturmuştur. İşlem dört hafta sürmüştür. Araştırmacı deneysel işlem olarak deney grubunda öğrenme stillerine göre belirlenen öğretim yöntemlerini (düz anlatım, grup tartışması, gösteri ve deney yöntemleri), kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Önder (2006) ölçme aracı olarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Gökdağ tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanmış ve akademik başarı ile ilgili ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen İş-Eneji Ünitesi Başarı Testi ile yapılmıştır.

Önder (2006) bulgular sonucunda, hem deney hem de kontrol grubunun Fizik dersi başarıları öntest sonuçlarına göre anlamlı düzeyde arttığı ve deney ile kontrol gruplarının Fizik dersi başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Araştırma sonucunda Önder (2006) öğrenme stillerine göre başarı, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda, en yüksek puan ortalamasına işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin; en düşük puan ortalamasına kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin ulaştığını saptamıştır. Gruplar arası başarı karşılaştırıldığında yalnızca işitsel ve kinestetik öğrenciler arasında işitsel öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunda ise, en yüksek puan ortalamasına görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin ulaştığı belirlenmiştir.

Diğer yandan Önder (2006) grupların başarıları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı puanları arasında karşılaştırma yapılmış; deney grubundaki işitsel öğrenciler ile kontrol grubundaki görsel ve kinestetik öğrenciler arasında, deney grubundaki görsel öğrenciler ile kontrol grubundaki görsel ve kinestetik öğrenciler arasında ve deney grubundaki kinestetik öğrenciler ile kontrol grubundaki kinestetik öğrenciler arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Fakat deney grubundaki işitsel ve kontrol grubundaki işitsel öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Kara (2007) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini cinsiyet, başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemiş ve öğrenme stillerine dayalı Fen ve Teknoloji dersi öğretim düzeyini belirlemiştir.

Kara (2007) araştırmada tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın evrenini; 2006-2007 öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemi ise; Bursa ili İnegöl ilçesindeki kademeli örnekleme yoluyla seçilen dört ilköğretim okulunun ikinci kademesindeki 687 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kara (2007) Kolb'un Öğrenme Stili Envanterini ve Öğrenme Stilllerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyini Belirleme Ölçeğini kullanmıştır.

Kara (2007) araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini; diğer yandan sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığı tespit etmiştir. Ayrıca Kara (2007) öğrencilerin en çok Değiştiren, en az Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir.

Buna ek olarak, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim gerçekleştirdiklerini belirlemiştir.

Gencel (2006) araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemiştir.

Gencel (2006) araştırmasında, betimsel ve deneysel yöntemi birlikte kullanmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve Sosyal Bilgiler program hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi boyutu, araştırmanın betimsel yönünü oluşturmuş; çalışmanın bu yönü, genel tarama modelleri içinde yer alan "ilişkisel tarama" modeli olarak gerçekleştirilmiştir. Gencel (2006) araştırma örneklemine alınan ilköğretim okullarını, oranlı küme örnekleme yoluyla belirlemiştir. Buna göre, evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örneklemini oluşturmuştur.

Gencel (2006) deneysel boyutta, Sosyal Bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin derse yönelik tutum, erişim ve kalıcılığa etkisini

belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli uygulamıştır. Deneysel işlemler 2004-2005 öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde alt sosyoekonomik çevrede bulunan 19 Mayıs İlköğretim Okulunda yedinci sınıfa devam eden 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Gencel (2006) araştırmanın verilerini Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-III, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğiyle toplamıştır.

Araştırmanın betimsel boyutunda, Gencel (2006) örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğunu; öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını; Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığını; diğer yandan Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığını saptamıştır.

Gencel (2006) deneysel boyutta ise deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığını ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığını; diğer yandan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Koçak (2007) araştırmasında 2005-2006 öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri ilköğretim okulları 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Koçak (2007) araştırmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki 13 okulda bulunan 1190 6., 7., 8. sınıf öğrencisinden oluşturmuştur. Verileri, bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı alt boyutları bulunan beşli likert tipi 42 maddeden oluşan Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğini ve 2005-2006 eğitim öğretim yılı Gaziantep İli Milli Eğitim Müdürlüğü İl Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçlarını kullanarak toplamıştır.

Koçak (2007) araştırma sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri

arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Diğer yandan Koçak (2007) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarı arasında olumsuz ilişki olduğunu saptamıştır.

Otrar (2006) araştırmasında öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkiyi, öğrenme stillerinin bunları yordama gücünü incelemiştir. Araştırma kapsamında Otrar (2006) ortaöğretim düzeyi için öğrenme stilleri ölçeği geliştirmiştir. Araştırma, on farklı lise türünden, toplam 1028 (15-18 yaş; 422 erkek, 606 bayan) lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Otrar (2006) ölçme aracı olarak öğrenme stilleri için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerin ölçülmesinde DAT ve Wonderlic Testini, akademik başarı için OÖBP, ÖSS başarısı için de ÖSS ham puanlarını kullanmıştır. Bunlara ek olarak demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket de kullanmış ve araştırmayı 2004-2005 eğitim öğretim yılında gerçekleştirmiştir.

Araştırma sonucunda Otrar (2006) bazı MÖSÖ alt boyutlarının cinsiyet, yaş, algılanan sosyoekonomik düzey, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, okulun niteliği, okul türü ve alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığını saptamıştır.

Diğer yandan Otrar (2006) MÖSÖ dokunsallık, görsellik, ve sebat alt boyutu puanlarının OÖBP'nı ve ÖSS puanlarını açıklama gücünü; MÖSÖ sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının ÖSS sözel ham puanlarını açıklama gücünü istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur.

Öğrenme Stilleri Ölçeğinin sosyal etkileşim alt boyutunun DAT alt boyutları puanlarını ve Wonderlic testi puanını yordama gücü için yapılan basit regresyon analizi sonucunda, MÖSÖ sosyal etkileşim alt boyutu puanları dil yeteneği puan varyansını; dokunsallık alt boyutu puanlarının mekanik yeteneği, mekânsal yeteneği, soyut düşünme yeteneği alt boyutları ve Wonderlic testi puanlarının toplam varyansını; görsellik alt boyutu puanları soyut düşünme yeteneği alt boyutu ve Wonderlic testi puanlarının toplam varyansını; aydınlatma alt boyutu puanları soyut düşünme yeteneği, mekânsal yetenek alt boyutu puanlarının toplam varyansını; otorite alt boyutu puanları dil yeteneği alt boyutu puan varyansını; zaman alt boyutu puanları dil yeteneği alt boyutu puan varyansını; mekânsal yetenek alt boyutu toplam

varyanslarını son olarak sebat alt boyutu puanları mekânsal yetenek alt boyutu toplam varyanslarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde açıkladığı saptanmıştır (Otrar, 2006).

Bolat (2007) araştırmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmanın evrenini, ilköğretim 6. ve 7. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunun ve kişisel özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Anketi, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ise Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır.

Bolat (2007) araştırma sonucunda, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Diğer yandan dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bolat (2007) araştırmaya katılan öğrencilerin fen ve teknoloji bilgisi derslerindeki motivasyon düzeylerinin; öğrencilerin sınıf düzeylerine, özel ders alıp almamalarına, dershaneye devam etmelerine, yaşlarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına, devam ettikleri okullara ve aile gelir durumuna göre genel olarak farklılaştığını; diğer yandan öğrencilerin cinsiyetlerine, aile birey sayısına göre farklılaşma görülmediğini tespit etmiştir.

Ayrıca Bolat (2007) öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile öğrencilerin fen ve teknoloji bilgisi başarı notları arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Şimşek (2007) araştırmasında ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin geliştirilmesini ve öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet ya da özel okul olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre farklılaşma olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Şimşek (2007) araştırmada, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelini temel alınarak Marmara Öğrenme Stilleri Testini geliştirmiş; Geliştirilen Marmara Öğrenme Stilleri Testi'nin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi; 9-11 yaş grubu öğrencilerinin Öğrenme stili

tercihleri, cinsiyete, sınıflara, sosyo-kültürel seviyeye, devlet-özel okulda okumaya, okul öncesi eğitim alıp almamaya göre farklılaşmasını incelemiştir.

Şimşek (2007) veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ve Marmara Öğrenme Stilleri Testini kullanmıştır. Araştırma sonucunda Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stilleri, okul öncesi eğitim alıp almama dışında, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu ya da özel okulda okuma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Aşkın (2006) araştırmasında öğrenme stilleri ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında elektronik ortamda yayımlanan çalışmaları incelemiştir. Bu amaçla dokuz alt amaç oluşturmuş ve bunları yanıtlamak için gereken araştırmaları yapmıştır.

Aşkın (2006) araştırmanın çalışma evrenini elektronik ortamda öğrenme stilleri ile ilgili yayımlanmış erişilebilir nitelikteki İngilizce ve Türkçe araştırmalardan oluşturmuştur. Aşkın (2006) araştırmasında 1995-2005 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan toplam yüz elli çalışmayı yıllara, öğrenme stil modellerine, yapıldığı ülkeye, araştırmacı yazar sayısına, çalışma alanına, öğrenme stil tercihlerine, temel etkenlere, araştırma yöntemine ve araştırma türüne göre analiz etmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002-2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb öğrenme stil modelini temel aldığı, büyük çoğunluğunun ABD’de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme stil tercihini ele aldığı, temel etken olarak psikolojik etkeni incelediği, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Karakış (2006) araştırmasında yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir.

Karakış’ın (2006) araştırmasına, Abant İzzet Baysal Üniversitesi’ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan gönüllü 258 öğrenci katılmıştır.

Karakış (2006) araştırmasında ölçme aracı olarak, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış, daha sonra 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar

tarafından Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmış olan Öğrenme Stilleri Envanterini; genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini saptamak için Öztürk tarafından 1995 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeğini; öğrencilerin demografik özellikleri, stil ve strateji ile ilgili bağımlı değişkenleri saptamak için ise Kişisel Bilgiler Anketini kullanmıştır.

Karakış (2006) araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yüzde 59,3'ünün (n:153) özümseyen, yüzde 26,7'sinin (n:69) ayrıştıran, yüzde 10,5'inin (n:27) değiştiren, yüzde 3,5'inin ise (n:8) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından öğrenim gördükleri fakültelere ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Buna ek olarak, Karakış (2006) Dikkat Stratejilerini, Bilişi Yönetme Stratejilerini, Anlamlandırma Stratejilerini, Zihne Yerleştirme Stratejilerini ve Hatırlama Stratejilerini “sıklıkla”, Duyuşsal Stratejileri ve Tekrar Stratejilerini “ara sıra” kullandıklarını saptamıştır.

Karakış (2006) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Strateji boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Diğer yandan, Karakış (2006) öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğrenim gördükleri fakülteler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit etmiştir.

Yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini “sıklıkla”; yerleştiren, değiştiren ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejiyi kullanma düzeylerine göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunduğuna tespit edilmiştir (Karakış, 2006).

Öztürk (2007) araştırmasında Öğrenme Stilleri ve 4MAT Öğretim Modelinin, lise birinci sınıf tarih dersi Tarih Bilimine Giriş ünitesinin öğretiminde öğrencilerin tarih dersi başarıları üzerine etkisini incelenmiştir.

Öztürk (2007) araştırma örneklemini lise 9.sınıfa devam eden 116 öğrenciden oluşturmuş ve ölçme aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri uygulamıştır. Deney grubu öğrencilerinin yüzde 50.9'unun analitik öğrenen, yüzde 24.6'sının imgesel öğrenen, yüzde 12.3'ünün sağ duyulu öğrenen ve yine yüzde 12.3'ünün dinamik öğrenen grubuna dahil olduğunu belirlemiştir.

Öztürk (2007) araştırmanın deneysel boyutunda, 116 lise birinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. 57 öğrenciden oluşan deney grubuna 6 hafta boyunca (12 ders saati) tarih dersi Tarih Bilimine Giriş ünitesi, 4MAT Öğretim Modeline uygun olarak öğretmiş, 59 kişiden oluşan kontrol grubu öğrencilerine ise aynı üniteyi, ders kitabına bağlı kalarak geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak işlemiştir. Öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında Tarih Bilimine Giriş ünitesi başarı testini öntest-sontest olarak uygulamıştır.

Öztürk (2007) araştırma sonucunda öğrenme stillerinin her iki grupta da cinsiyete göre farklılaşmadığı; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarının öğrencilerin öğrenme stili tercihlerine göre değişmediğini; deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası öntest ve sontest toplam Tarih Bilimine Giriş ünitesi başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Diğer yandan Öztürk (2007) iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Ersoy (2003) araştırmasında ilköğretim 6.,7.,ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya Mersin İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler katılmıştır. Ersoy (2003) ölçme aracı olarak öğrenme stilleri envanteri ve çalışma davranışı ölçeği kullanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışmaya başlama ve bilinçli çalışma davranışları dışındaki boyutlarda anlamlı ilişki bulunmuştur.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “okuma alışkanlığı ve teknikleri”, “okula karşı tutum” ve “sınavlara hazırlanmak ve sınava girmek” gibi çalışma alışkanlıkları ile İngilizce ders başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Altıncı sınıf öğrencilerinin kinestetik öğrenme stili ile İngilizce ders başarısı arasında ters yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak yedinci sınıf öğrencilerinin görsel öğrenme stili ile İngilizce ders başarısı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri ile ilgili olarak kinestetik ve işitsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin İngilizce dersi başarılarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

Ersoy (2003) öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının İngilizce dersindeki başarıyı anlamlı düzeyde etkilediğini saptamıştır. Buna ek olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin İngilizce dersindeki başarıyı anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır.

2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda yurtdışında dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1. Yurtdışında Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ian ve Oxford (2003) Tayvanlı ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri profilini çıkarmışlar ve öğrencilerin strateji kullanımı ile dil yeterlilik düzeyleri, cinsiyet ve motivasyon farklılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmacılar Tayvan ilköğretim okulları öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla bu araştırmayı yapmışlardır. Araştırmaya, ilkokul 6. sınıfta İngilizce dersi alan 379 öğrenci katılmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır. Öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımı orta düzeyde çıkmıştır. Bu sonuca göre genel olarak öğrenciler stratejileri bazen kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kızların erkek çocuklardan daha sık strateji kullandığı belirlenmiştir. İngilizce’den hoşlanma ile strateji kullanılması arasında ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar İngilizce’den hoşlanmanın en etkili değişken olduğunu ve cinsiyetin stratejilerin kullanılmasını anlamlı şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, Ian ve Oxford (2003) erkek öğrencilerin kızlarla karşılaştırıldığında daha az sıklıkta strateji kullandıklarını, bunun artırılması gerektiğini

vurgulamışlardır. Araştırmacılar derslerde sosyal stratejilere ağırlık verilmesini ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme ve öğrenen merkezli öğrenmeyle dersleri işlemelerini tavsiye etmişlerdir.

Yang (2003) ise İngilizce eğitimi alan üniversite öğrencileri için, öğrenme stratejileri eğitimine gelişim dosyası dahil edilmesini araştırmıştır. Araştırmanın amacı, gelişim dosyası kullanımıyla öğrencilerin öğrenmelerini ve özerkliklerini geliştirmek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya, Tayvan Üniversitesi 1. sınıfında, İngilizce dersi alan 45 öğrenci katılmıştır. Araştırmada gelişim dosyası, yabancı dil öğrenme stratejisi eğitiminde kullanılmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır. Öğrencilerin telafi stratejilerini çok sık, bellek stratejilerini ise az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler İngilizce'nin önemli bir araç olduğunu ve gelecekte kariyerleri için çok önemli olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenme stili anketine göre tüm grup için tek bir öğrenme stili profili belirlenememiştir. Yang (2003), öğrencilerin gelişim dosyası kullanımıyla ilgili görüşleri şunlardır. Gelişim dosyası öğrencilerin ilgilendikleri konu doğrultusunda okuma ve dinlemelerine yardımcı olmuştur. Öğrenme stillerine göre öğrenme sürecini planlamalarını sağlamıştır. İngilizce'yi sadece sınıfta değil her yer ve zamanda öğrenebileceklerini göstermiştir. Öğrenciler gelişim dosyası yardımıyla öğrenmeye çok farklı açılardan bakmaya başlamışlardır. Gelişim dosyası öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmasını sağlamıştır. Gelişim dosyasının kullanımının üst biliş stratejilerini olumlu yönde etkilediği; aktif, çok boyutlu öğrenmeyi motive ettiği ve iyileştirdiği; bireyin kendi öğrenmesini izlemesine ve organize ederek yönetmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrenme stratejileri eğitimine gelişim dosyasının dahil edilmesinin zor bir süreç olduğu; fakat hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından çok fazla kazanımları olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası gelişim dosyasının başarılarını arttırdığını kabul etmişlerdir. Yang (2003) araştırmacılara, DÖS eğitimi ile web üzerinden yapılan dil eğitiminin ilişkilendirilmesini ve gelişim dosyası ile desteklenmesini önermiştir.

Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) ise araştırmalarında “okuma metninin” DÖS belirleme sürecine etkisini ve ders görevinin zor ya da kolay olmasının öğrencilerin kullandıkları DÖS'lere ne gibi değişiklikler yaptığını tespit etmeye çalışmışlardır. Aynı zamanda konunun zorluğu ve öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin DÖS seçimini

ne şekilde etkilediğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmaya ABD’de, üç farklı yüksek eğitim kurumuna devam eden, İngilizce dersi alan 36 öğrenci katılmıştır.

Ölçme araçlarından ilki okuma yeterlik sınavıdır. Bu metinlerinden biri “zor ders görevi” ve diğeri “kolay ders görevi” içeren okuma metnini temsil edecek şekilde hazırlanmıştır. Ölçme araçlarından ikincisi ise “Okuma Stratejileri Anketi”dir (RSQ).

Araştırma sürecinin ilk aşamasında “ders görevi olmadan” yani okuma metinleri verilmeden RSQ’yu cevaplandırmaları istenmiştir. Aynı zamanda öğrencilere kişisel bilgiler anketi verilmiştir. İkinci aşamada, öğrencilere bir hafta sonra “Kolay ders görevi” içeren okuma metni okutulmuş ve metni takip eden 5 anlama sorusunu cevaplandırmaları istenmiştir. Bunu takiben daha önce uygulanan RSQ tekrar uygulanmıştır. İki hafta sonra bu defa öğrencilere “Zor ders görevi”ni içeren metin okutulmuş ve anlama soruları cevaplandırmaları söylenmiştir. Bunu takiben RSQ’yu okudukları metni de göz önüne alarak cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır. Yüksek seviye yeterlik grubunun strateji kullanım sıklığı, ders görevi verilmeyen durumda yüksek iken, kolay ve zor ders görevi verilen durumda daha düşük çıkmıştır. Yüksek seviyeye sahip öğrenenler ile daha düşük seviyeye sahip olan öğrenenler arasında kolay ders görevi durumunda kullanılan strateji sıklığında fark bulunamamıştır. Fakat düşük seviyeye sahip öğrencilerde zor ders görevli durumda işe koşulan stratejilerin sayısı yüksek seviyeli öğrencilerin kullandıkları stratejilerden çok daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu iyi İngilizce bilmekle daha fazla strateji kullanmak arasında ilişki olmadığını iddia eden Cohen’i (1998) doğrulamıştır. “Ders görevi olmayan” durumda kullanılan stratejiler yüksek seviyeli grupta; başlıktan konuyu tahmin, okuma hızını değiştirmek ve zor bölümleri tekrar etmektir. Düşük yeterlikli grupta ise zamirleri kontrol etmek olduğu görülmüştür. Bunun düşük grubun aşağıdan-yukarıya, detay-yönelimli stratejileri kullandıkları, yüksek grubun ise tam tersi yukarıdan-aşağıya bütüncü stratejileri kullandıkları anlamına geldiği ifade edilmiştir. “Kolay ders görevi” içeren durumda kullanılan stratejiler ise, yüksek seviyeli grupta; tercüme etmeden anlamaya çalışmak, paragrafın ana fikrini bulmaktır. Düşük seviyeli grupta ise; metin çeşidini bulmak, fiillerin zamanına odaklanmak, cümleleri analiz etmek için kesme işaretleri kullanmaktır. Bu sonuçlardan da düşük seviyeli grubun detay-yönelimli stratejileri kullandıkları, yüksek seviyeli grubun ise tam tersi bütüncü stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır. “Zor ders görevi” içeren durumda kullanılan stratejiler yüksek

seviyeli grupta; metinden anlamı tahmin etmek, tercüme etmeden anlamaktır. Düşük seviyeli grup ise dokuz strateji kullanmaktadır. Bu düşük seviyeli grubun daha çok strateji kullandığını göstermektedir. Fakat kullanılan stratejiler konuyu bütün olarak alıp anlamaktan çok, küçük parçalara ayırarak analiz eden stratejilerdir.

Sonuç olarak araştırmacılar genel DÖS anketinin tekrar gözden geçirilerek “ders görevi” tabanlı hazırlanmasının stratejileri belirlemede daha detaylı ve öğrenme ortamına uygun bilgi vereceğini ifade etmişlerdir. Bir başka sonuç ise ders görevine dayalı DÖS anketinin diğer değişkenlerle (ortam, ilgi seviyesi, kültürel özellikler, inançlar, öğretmen faktörü gibi) ilişkisinin de araştırılmasını önermişlerdir.

Berne (2004) ise dinleme-anlama stratejileri ile ilgili bir meta analizi yapmıştır. Meta analizinde ele alınan araştırma konuları altı boyut altında gruplandırılmıştır. Bunlar, dinleyiciler tarafından kullanılan ipuçları çeşitleri, dinlemede sıralama yapmak, yüksek ve düşük seviye dinleyiciler arasındaki farklar, dinleme stratejileri eğitimi, strateji ile taktiklerin karşılaştırılması, dinleme problemlerinin belirlenmesidir.

İlk grupla ilgili olarak Berne (2004) Harley (1981, 1985) ve Conrad’ın (2000) araştırmalarını incelemiştir. Conrad anadil konuşanlarının dinleme stratejilerinde “semantik” yani anlama dayalı ipuçlarını (metnin sağladığı bilgiyi) kullandıklarını; orta ve ileri seviye öğrenenlerin ise “syntactic” cümle yapısı ile ilgili ipuçlarını (cümlelerin gramer yapılarının sağladığı bilgiyi) kullandıklarını; fakat yabancı dilde yeterlilik arttıkça “semantik” ipuçlarını kullanma eğiliminin arttığı sonucuna varmıştır. Harley (2000) araştırmasında yabancı dil öğrenenlerin dinleme stratejileri olarak kelime ve cümle vurgusu ipuçlarını kullandıklarını bulmuştur.

Berne (2004) dinleme sürecinin dizilişi konusunda, Martin (1982) ve Young (1997)’in araştırmalarını incelemiştir. Martin (1982) öğrenenlerin dinleme sürecinde genellikle ortak bir sıralama yaptıklarını ifade etmiş; Young (1997) ise öğrenenlerin belli stratejileri kullanma eğiliminde olduklarını söylemiştir. Her iki araştırmaya göre öğrenenlerin dinleme konusunda kendilerini yönlendirmede aktif oldukları; daha önceki bilgilerini kullandıkları; algıladıkları girdi ile yorumladıkları girdiyi her zaman karşılaştırdıkları ifade edilmiştir.

Çok ve az başarılı öğrenenler konusunda Berne (2004) bir çok araştırma yapıldığını; fakat bu araştırmaların her birinde farklı sınıflandırmalar yapıldığını; farklı model ve ölçme araçları kullanıldığı için karşılaştırma yapmanın zor olduğunu vurgulamıştır.

Bu amaçla farklı araştırmaların genellemeyi ve karşılaştırmayı sağlaması için TOEFL gibi yeterliği ölçen ortak ölçme araçları kullanmalarını önermiştir.

Berne (2004), Vandergrift'in (1997) araştırmasında az ve orta yeterliliğe sahip öğrenenlerin farklı strateji gruplarını kullandıklarını, yeterli öğrencilerin ise üst bilişsel stratejileri diğerlerinden daha fazla kullandıklarını ifade ettiğini belirtmiştir. Fakat her iki grubun da bilişsel stratejileri yoğunlukla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Moreira (1996) ise orta yeterlikteki grubun kullandığı dinleme stratejilerinin neler olduğunun farkında olduklarını söylemiştir.

Berne (2004), Chao'nun (1997) ise orta yeterliğe sahip öğrenenlerin, az yeterliğe sahip öğrenenlerden daha fazla strateji kullandıklarını bulmuştur. Araştırmacı bu öğrenenlerin dikkatlerini daha iyi topladıklarını, sesli girdinin hızına ayak uydurduklarını, çıkarımlar yaptıklarını, özetleme ve yeni bilgiyi açıklamada daha becerikli olduklarını söylemiştir.

Berne (2004), az ve orta yeterliğe sahip öğrenenlerin strateji kullanmaları ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı desenler, ölçme araçları kullanıldığına ve örneklemin genellikle yetersiz sayıda olduğuna dikkat çekmiştir. Bu sebeple araştırmalar arasında karşılaştırma yapmanın zor olduğunu, fakat bazı genel sonuçların çıkarılabileceğini söylemiştir. Berne (2004) araştırmaların genelde, az ve orta yeterliliğe sahip öğrenenlerin tanımlarını ve kullandıkları stratejilerin neler olduğunu belirlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Çok az sayıda araştırma az yeterliliğe sahip öğrenenlerin nasıl eğitilecekleri ve bu eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda olduğunu söylemiştir. Berne (2004), yapılacak araştırmaların bu konuda olabileceğini ifade etmiştir.

Berne (2004), Mendelsohn'un (1995) dinleme stratejisi eğitimi konusunda, dinleme eğitiminin öğrenenlere anadilde hangi stratejiler kullanılıyorsa o stratejileri öğretmeyi hedeflediğini dile getirdiğine; Vandergrift'in (1997) ise öğrencilere, ilk olarak uygun ifadelerle anlamadıklarını nasıl söyleyeceklerini, strateji kullanımını videolarla göstererek gözlemlemelerini ve daha sonra tartışmalarını önerdiğini; stratejilerin nasıl uygulanacağının gösterilmesi ve sınıfta bununla ilgili alıştırmalar yapılmasını vurguladığını söylemiştir.

Berne (2004), Thompson ve Rubin'in (1996) daha yeterli öğrenenlerin dinleme stratejileri eğitiminden çok fazla yarar sağlamadıklarını tespit ettiklerini; Field'in

(1998) ise dil öğrenmeye yeni başlayanlar için dinleme stratejileri eğitiminin çok faydalı olmayacağını, hatta dinleme stratejilerinin öğrenen tarafından planlı şekilde değil farkında olmadan kullanıldığını bu sebeple eğitiminin verilmesinin verimli olmayacağını ifade ettiğini belirtmiştir. Berne (2004) göre, Field (1998) dinleme stratejileri yerine alt becerilerin çalışmasının faydalı olacağını vurgulamıştır. Alt becerileri; kelimelerin sınırlarını tanıma, cümleyi oluşturan parçaları tespit edebilme, metin kullanarak bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme ve ilişkilerden çıkarım yapmak olarak sıralamıştır.

Berne (2004) göre, Vandergrift (1999) özellikle üst biliş becerilerinin öğretilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Mandesohn (1995) ise dinleyicinin söylenenin anlamını çıkarabilmesi için tahmin etme, varsayma ve çıkarımda bulunma becerilerini geliştirilmesine vurgu yapmıştır.

Berne (2004) göre, dinleme problemleri ile ilgili olarak Goh (2000) ve Hasan'nın (2000) araştırmaları dikkat çekicidir. Hasan (2000) dinleme eğitiminin kelimeleri tek tek ayırt edip anlamaya değil, cümlelerin ve yapıların bir bütün olarak algılanıp anlaşılması konusuna odaklanmasının faydalı olacağını söylemiştir. Yine Berne (2004) göre, araştırmalar öğrenenlerin dinlerken ne yapmaları gerektiğini bildiklerini, ne çeşit problemlerle karşılaşacaklarından haberdar olduklarını, iyi bir dinleyicinin özelliklerini sayabildiklerini fakat tüm bunları uygulamaya geçiremediklerini göstermiştir. Bundan dolayı, öğrenenlerin daha aktif oldukları, daha çok dinleme alıştırmaları yapmalarına olanak sağlayan programların yapılmasının önemini vurgulamıştır.

Diğer bir araştırmada Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons (2004), bir Çin üniversitesinde yabancı dil dersinde başarılı ve başarısız öğrencileri tanımlamışlardır. Araştırmaya 9 başarılı ve 9 başarısız olmak üzere 18 üniversite 2. sınıf İngilizce dersi öğrencisi katılmıştır. Veriler, öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrenci günlükleri ve öğrencilerle yapılan e-posta yazışmalarından elde edilmiştir. Nitel yöntemle toplanan veriler 6 boyutta sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar, İngilizce öğrenimini kavramsallaştırmak, öğrencilerin üniversite İngilizce dersi algıları, stratejileri öğrenme ve tekrarlamak, öz yönetim, içsel güdülenme, İngilizce yeterlik sınavıdır.

Araştırmacılar öğrencilerle iki görüşme yapmıştır. İlk görüşmede katılanların dil öğrenmeye karşı tutumları, tercih ettikleri dil öğrenme etkinlikleri ve İngilizce

öğrenmeye başlayıp sürdürmelerini sağlayan ana motivasyon kaynakları hakkında görüşlerini almıştır. İkinci görüşmede öğrencilerden birinci görüşmeden sonra dil öğrenmeyi nasıl devam ettirdikleri, dil öğrenmede herhangi bir zorlukla karşılaşp karşılaşmadıkları ve bu problemleri nasıl çözdükleri sorulmuştur. Araştırmacı ikinci görüşmede öğrencilerin bir İngilizce öğrenme teorilerinin olup olmadığını ve bu dersi yeni alacak öğrenciler için tavsiyelerinin ne olduğunu sormuştur.

Birinci görüşme sonrası öğrencilerden iki ay süresince (kendi dillerinde) dil öğrenme ile ilgili düşünceleri, tercihleri ve sınıf içi ve dışı deneyimleri hakkında bir günlük tutmaları istenmiştir. Aynı zamanda katılımcılara günlükleri nasıl tutacakları konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmacılar günlükleri her ayın sonunda toplayarak incelemişlerdir.

Verilerin analizinde üç araştırmacı tarafından belirsiz durumlar tartışılmış sıklıkla tekrar eden aynı çeşit durumlar ortaya çıkarılarak sınıflandırılmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular aşağıdadır.

Başarılı öğrencilerin bir çok dil öğrenme kavramına sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler kelime bilgisine sahip olmanın dil öğrenmenin en önemli bölümü oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Başarılı öğrenciler kültürel konulara değinmişler ve dil öğrenmenin kültürü öğrenmekle mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Dil hissinin gelişmesinin önemini vurgulamış, öğrenenin istediğinde uygun yapıları kullanarak kendini ifade etmesinin dil hissinin en önemli göstergesi olduğunu söylemişlerdir.

Diğer yandan başarısız öğrenciler dil öğrenmeyi belli gramer konularında uzmanlaşmak olarak görmekte-dirler. Öğrencilerin çoğu kelime ve gramer öğrenmeye önem verdiklerini söylemişlerdir. Başarısız öğrenciler karşılaştıkları güçlükleri açık şekilde ifade etmişlerdir. Çoğunun yaşadığı problemin kelime öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Günlüklerinde yabancı dilde okuma, dinleme ve yazma becerilerinin ne kadar önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Dersle ilgili algılarına bakıldığında bazı başarılı öğrencilerin dersin çok faydalı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Fakat başarılı öğrencilerin çoğu, dersin çok katı ve geleneksel olduğunu söylemişlerdir. Derslerin daha “iletişime” dönük olmasını ve aktif şekilde derse katılmalarının gerektiğini vurgulamışlardır.

Başarısız öğrenciler, öğretim yönteminden dolayı dersin çok sıkıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerine destek vermediklerini ve kendilerinden uzak kaldığını söylemişlerdir. Bunlara ek olarak, başarısız öğrenciler arasında öğrenilmiş çaresizlik duygusu gözlenmiştir.

Strateji boyutunda, başarılı öğrenciler çok geniş ve çeşitli öğrenme aktiviteleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin ortak olarak kullandıklarını ifade ettikleri stratejiler kelime öğrenme ve dersi gözden geçirme olduğunu beyan etmişlerdir.

Başarısız öğrencilerin kelime öğrenme konusunda kısır bir döngü içinde oldukları gözlenmiştir. Yeni kelimeleri ezberlemekte, bir süre sonra unutmakta ve hayal kırıklığı yaşayarak tekrar ezberlemektedirler. Araştırmacılar bunun sebebini başarısız öğrencilerin uygun bilişsel stratejileri kullanamadıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öz yönetim açısından başarılı öğrencilerin özel dil becerilerini geliştirmek ya da kelime bilgisini arttırmak gibi belli hedefler belirledikleri gözlenmiştir. Hangi öğrenme materyalinin kullanılması gerektiğini, ne tip süreçlerden geçilmesi gerektiğini ve olası öğrenme etkinliklerini bilmektedirler. Bununla birlikte başarılı öğrenciler genellikle belli dil becerilerindeki gelişimlerini, hangi stratejilerin verimli olduğunu izleyip değerlendirebilmektedirler. Diğer yandan başarısız öğrenciler hedef belirleme konusunda herhangi bir şey söylememişlerdir. Genellikle İngilizce'yi kendi çabalarıyla geliştirmek için herhangi bir girişimde bulunmadıkları gözlenmiştir. Problemin az çok neden kaynaklandığını bilmekte fakat çözüm için harekete geçememektedirler. İngilizce ile ilgili sorunlarıyla ilgilenmeyi bırakmış olduklarını söylemişlerdir.

Motivasyon boyutunda iç motivasyon ve İngilizce Yeterlilik sınavı bulunmaktadır. İçten gelen motivasyon konusunda araştırmacılar yüksek motivasyonun İngilizce çalışmayı etkilediğini ifade etmişlerdir. Yüksek motivasyonun kaynağı olarak öğrencilerin dil öğrenme geçmişlerinde olumlu yaşantılar geçirmesini göstermişlerdir. Araştırmacılar öğrencinin ilk defa dil öğrenmeye başladığında dersi sevmesinin daha sonraki yıllarda dil öğrenmesine olumlu yönde yansıdığını söylemişlerdir.

Araştırmacılar kendine güven ve yeterlilikle yakından ilişkili olan iç motivasyonun bir diğer kaynağının ise öğretmenlerin öğrenciyi derste cesaretlendirmesi, övgüsü ve öğretme arzusu olarak açıklamışlardır.

İngilizce sınavlarının da öğrenciyi öğrenme konusunda motive ettiği ortaya çıkmıştır. Başarılı öğrencilerin uluslararası yeterlilik sınavlarına girmeyi düşündükleri ve bunun için İngilizce çalışmaya devam edecekleri tespit edilmiştir. Diğer yandan başarısız öğrenciler için sınavlar dil öğrenmeyi zorunlu hale getiren bir araç olarak görülmekte ve “sınavlar için” İngilizce çalıştıklarını söylemişlerdir.

Sonuç olarak, Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons (2004) farklı seviyedeki öğrenenleri bilişsel ve duygusal etkenlerin, iç motivasyonun ve sosyal ortamın hep birlikte dinamik olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar strateji eğitiminin yalnızca stratejilerin öğretilmesi değil daha bütüncül bir eğitim olmasını tavsiye etmişlerdir. Bu eğitime yabancı dil öğrenme inançlarını arttırmak, öğrenen özerkliğini arttırmak için öğrenen-öğretmen ilişkisini geliştirmek, öğrenme sürecine motivasyonu arttıracak pedagojik yaklaşımları tanımlamak gibi etkinlikleri dahil etmenin önemini vurgulamışlardır.

El-Dip (2004) ise Kuveytli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, dil seviyesi ve kültürle olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma için 4 farklı üniversiteden 504 öğrenci seçilmiştir. Araştırmasının amacını, farklı kültürlerde Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri nasıl farklılık gösterdiğini bulmak ve DÖSE’ye katkı sağlamak olarak açıklamıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır. El-Dip (2004) Kuveyt’li erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla strateji kullandığını, fakat diğer yandan kız öğrencilerin bazı stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandığını tespit etmiştir. Bunu yaşanan kültürel ortamdan kaynaklandığı ve kızlar ile erkeklere tanınan fırsatların strateji kullanımını etkilediği sonucuna varmıştır. El-Dip (2004) cinsiyet-hassasiyeti olan toplumlarda (Kuveyt gibi) kız öğrencilerin sadece sınıf içinde İngilizce kullanma imkanı bulduğunu ve buna göre öğrenme stratejileri belirledikleri; diğer yandan erkek öğrencilerin okul dışında alışveriş merkezi, iş ortamı ve sinema gibi eğlence yerlerinde İngilizce’yle karşılaştıkları ve kızlardan farklı olarak doğal dil stratejilerini sıklıkla kullandıkları sonucuna varmıştır. El-Dip (2004) dil seviyesi düşük öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha sık kullandıkları; bunun sebebinin öğrenme stresi ve kaygısını azaltmak olduğu şeklinde açıklamıştır. El-Dip (2004) dil öğreniminde sosyal

çevrenin oynadığı önemli rol dikkate alındığında SILL anketinin yetersiz kaldığını; anketin ders görevini dikkate almadığını; oysa belli ders görevlerinde stratejilerin seçiminde farklılıklar olduğunu bunun DÖSE'ye yansıtılmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, El-Dip (2004) strateji kullanımını cinsiyet, etnik kimlik ya da öğrenme stillerinden çok sosyal çevre ve ders görevinin etkilediğini savunmuştur.

Graham (2003) ise araştırmasında öğrenenlerin yabancı dil öğrenmede üst biliş inançlarını, öğrencinin kendini tanımlaması ve öz-yeterlilik, katkıda bulunma ve hedef boyutlarında incelemiştir.

Graham (2003) araştırmasını 11. ve 12. sınıfta yabancı dil dersinde daha önce uygulanan başka bir araştırmanın sonuçlarını test etmek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya 28 öğrenci katılmıştır. Görüşmelerde, öğrencilerin Fransızca'da kendilerini ne kadar başarılı hissettikleri; bunun lise bitirme sınavlarında Yabancı Dil sınavından aldıkları not ile karşılaştırılması; sınav sonrası Fransızca öğrenmeye devam edip etmeyecekleri; derslerde en çok ve en az hangi becerileri kazandıkları; başarıları ve ders sonunda kazanımlarının neler olduğu konuşulmuştur. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır. Graham (2003) öz-yeterlilik ve kendini algılama konusunda öğrencilerin kendilerine güvenlerinin düşük olduğu, sınavdan yüksek not almayı beklemelerine rağmen Fransızca konusunda güçlük çektiklerini ve yeterli hissetmediklerini, dil öğrenme stratejilerinin önemini göz ardı ettiklerini, öğretmenlerin stratejileri gerektiğinde ve uygun şekilde kullanmalarının öğrencilerin öz-yeterliliklerini güçlendireceğini ve öğrenmelerini kontrol edebilme becerisini kazandıracağını söylemiştir.

Graham (2003) performans hedeflerinden öğrenme hedeflerine geçilmesinin sınıf ortamını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Bunun sınıf içinde öğrencilerin biliyor gibi yapmalarını engelleyeceğini söylemiştir. Aynı zamanda performans hedeflerinin gerçek dil öğrenme ve strateji kullanımını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Yamamori, Isoda, Hiromori ve Oxford (2003) ise, Japonya'da 7. sınıf öğrencilerinin zaman içinde yabancı dil öğrenme stratejileri kullanmalarındaki farklılıklarını, bunun öğrenme isteği ve başarıyla olan ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmanın amacı grup

analizi yöntemiyle strateji kullanımına, İngilizce öğrenme isteğine ve akademik başarılarına göre öğrenenlerin profillerini çıkarmak olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmaya 81 öğrenci katılmıştır. Öğrenenler gelişim farklılıklarına, sürece ve gelişim göstermelerine göre 4 gruba ayrılmışlardır. Bunlar, yabancı dil yüksek başarı-strateji seçimi yapan, yabancı dil yüksek başarı-gelişen, yabancı dil düşük başarı-düşük farkındalığa sahip, yabancı dil düşük başarı-isteksiz grup olmak üzere dört grup belirlenmiştir.

Veriler üç dönem boyunca toplanmıştır. Dönem sonlarında deneklere DÖS envanteri, İngilizce öğrenme isteği ölçeği, dönem sonu İngilizce başarı sınavları uygulanmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular aşağıdaki gibidir. Yabancı dil yüksek başarı grupları, strateji seçiminde daha bilinçli ve daha sık strateji kullanırken, gelişen grubun strateji kullanımı orta seviyede çıkmıştır (ne olumlu ne de olumsuz). Yabancı dil düşük başarı grupları ise birkaç yönden birbirinden farklılık göstermiştir. Düşük farkındalığa sahip grup oldukça istikrarlı şekilde İngilizce öğrenmeyi isterken, motivasyonu olmayan grupta bu açık şekilde ifade edilmemiş ya da seçeneklerin son sıralarında kalmıştır. Yine düşük farkındalığa sahip grup, belli bir öğrenme yöntemlerinin olmadığını fakat bazı yöntemlere de sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Düşük motivasyona sahip grubun okuma tekrarı ve sözlük kullanmak gibi öğrenme stratejilerini orta seviyede kullandığı, ezberlemek ve tekrar etme stratejilerini daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Motivasyonu olmayan grubun ise sözlük kullanımı ve okuma tekrarını orta seviyede yaptığı fakat diğer stratejileri çok düşük seviyede kullandığı tespit edilmiştir.

Yamamori, Isoda, Hiromori ve Oxford'un (2003) araştırmasında sonuç olarak yabancı dil başarıları yüksek grubun çeşitli öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandığı ve öğrenme isteğinin yüksek olduğu görülmüştür. İkinci grubun öğrenme isteğinin yüksek fakat sadece sınırlı sayıda seçilmiş öğrenme stratejileri olduğu, 3. ve 4. grubun başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Son grup ise dönem içinde olumsuz değişim göstermiş, strateji kullanım sıklığı azalmış, öğrenme isteği ve başarıları düşmüştür.

Osborne (2003) ise çalışmasında ileri seviyede yabancı dil öğrenenlerin kullandıkları 'telaffuz' stratejilerini araştırmıştır. Osborne'un (2003) bu araştırması "telaffuz öğrenimi protokollerinden" faydalananak yetişkin öğrenenlerin kullandıkları "telaffuz" stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmaya 50 yetişkin yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler yabancı dil eğitimi veren farklı kaynaklardan gelmişlerdir (üniversite, kolej, yetişkin eğitimi programları ve dil enstitüleri).

Veriler, denek hakkında 10 dakikalık bilgi toplanması ve sonrasında yapılan mülakattan elde edilmiştir. Osburne (2003) deneklerden 10 dakika boyunca dil öğrenme otobiyografilerini anlatmalarını istemiş ve bunu teybe kayıt etmiştir. Deneği sorular ve yorumlarla konuşturmuştur. Daha sonra araştırmacı ve denek kayıt edilen görüşmeyi dinlemişlerdir. Araştırmacı bunu yaparken 3 orta uzunlukta cümle not almış ve bunu katılımcıdan tekrar söylemesini istemiştir. Bu mümkün olduğunca hazırlıksız yapılan bir tekrar olmuştur. Bunu takiben katılımcıdan ikinci kez telaffuz etmesini istediği cümlelerde telaffuzda değişiklik yaptıysa bunu nasıl gerçekleştirdiği, ne gibi stratejiler kullandığını sormuş ve bunları kayda almıştır.

Bu şekilde toplanan veriler sekiz yüksek lisans mezunundan oluşan bir grup tarafından değerlendirilmiştir. Bu mezunlar dinledikleri teyplerden elde ettikleri verilere göre mümkün olduğunca çok konu grubu belirlemişlerdir. Toplam 8 konu grubu belirlenmiş ve bunlar telaffuz stratejileri olarak tanımlanmıştır.

Araştırma sonucunda Osburne (2003) kullanılan stratejileri; ses kalitesine dikkat etmek, tek ve grup sesler, tek ve grup kelimeler, cümlede vurgu yapısı, dil ile birlikte gelen ses yapısı, bellek ve taklit stratejileri olarak belirlemiştir.

Diğer yandan Oxford (2003) dil öğrenme stilleri ve stratejilerinde kavramlar ve ilişkileri konusunda bir makale yazmış ve anahtar kavramların birbirleriyle, psikolojik ve sosyokültürel araştırmalarla ilişkisini irdelemiştir. Oxford (2003) araştırmalarda öğrenme stratejilerini etkileyen değişkenleri şöyle sıralamıştır. Yabancı dil olarak İngilizce ve ikinci dil olarak İngilizce eğitimi arasındaki farklılıklar şöyle sıralanmıştır; İngilizce “ders görevi”, öğrenme stilleri, motivasyon, psikolojik ve sosyokültürel faktörlerdir.

Oxford (2003) sonuç olarak sosyokültürel ve psikolojik değişkenlerin öğrenme stratejilerine etkisini özellikle vurgulamış ve bu etkiyi daha net ortaya çıkarmak amacıyla bu konuda nicel araştırmalar yapılmasını önermiştir.

Cohen (2003) ise öğrenme stillerinin öğrenme stratejisi seçimine etkisini incelemiş ve ders görevine göre strateji seçiminin nasıl değiştiğini araştırmıştır. Bunları takiben ders görevine göre üç farklı dil öğrenme stratejisi seçiminin nasıl olabileceği

konusunda fikir yürütmüştür. Araştırmanın amacını öğretmenlere öğrencilerin dil öğrenme ve kullanmada daha etkili olmalarına yardım edecek tavsiyelerde bulunmak olarak açıklanmıştır.

Cohen (2003) yabancı dil öğreniminde kullanılan öğrenme stilleri tercihlerini şu şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar, görsel, işitsel ya da kinestetik, soyut-sezgisel (yaratıcı, spekülatif, düşüncede sıraya bağlı gitmeyen), somut-sıralı (düşüncelerde adım adım ilerleyen), bütüncü (global ya da büyük resmi gören), özel (detaycı ya da odaklı), sentezleyen (materyali bütünleyici), analiz eden (mantıksal analiz yapan ve görevleri karşılaştıran), girişken, yansıtıcı, seçeneklere açık (belirsizliğe tahammülü olan ya da son tarih endişesi olmayan), son tarih odaklı (netlik arayan ya da organizasyona önem veren ve hızlı karar isteyen), dışa dönük, içe dönük öğrenme stilleridir.

Cohen (2003) daha sonra dil öğrenme stratejilerini, kullanma stratejilerini ve dil ders görevlerini açıklamıştır. Bunların öğrenilenleri geri getirmek ve hedef dildeki gramer yapılarını prova etmek için dil kullanma stratejileri, derste hazırlıksız yakalanmamak için kullanılan örtü stratejileri ve hedef dilde bilgi eksikliğine rağmen iletişim kurma stratejileri olduğunu ifade etmiştir.

Cohen (2003) ders görevinin özelliklerini ise içeriğin karmaşıklığı, iletişimin içerdiği stres (zaman, bireysellik, hata yapma oranı, kontrol), ders görevinin anlaşılma kolaylığı, dil kodunun zorluğu, ders görev çeşidine aşına olmak ve performansın kolaylığı olarak açıklamıştır.

Cohen (2003) tasvir ettiği hayali uygulamalardan ilkinde ders görevi olarak bir okuma pasajı ve bununla ilgili okuma anlama soruları bulunmaktadır. Araştırmacı burada öğrencinin okuma pasajını okurken öğrenme stili tercihlerine göre hangi öğrenme stratejilerini tercih ettiğini tahmin etmeye çalışmıştır. Okuma pasajı sonunda öğrenenlerden pasajın ana fikrinin ne olduğunu yazmaları, bir çıkarım sorusuna cevap vermeleri ve pasajdaki anahtar bölümleri özetlemeleri istenmiştir.

Cohen (2003) somut ya da yaratıcı öğrenme stilini tercih eden öğrenenlerin öğrenme strateji seçimlerini şu şekilde sıralamıştır. Somut-sıralı, analitik ya da özel stili tercih eden öğrenenler pasajın başlığını ve alt başlıklarını incelemiş, metnin genel organizasyonunun nasıl olduğunu anlamaya çalışmışlardır. Yaratıcı, sentezci ve bütüncü öğrenme stilini tercih edenler ise metnin farklı bölümlerine bakarak anahtar kelimeleri bulmaya çalışmışlar, ve bu arama işleminde bir düşünme sırası takip

etmeden ana fikri bulmayı tercih edeceklerdir. Her iki tip öğrenen de ana fikre ulaşmış fakat farklı strateji ve yaklaşımları kullanmışlardır.

Cohen'in (2003) verdiği bir başka örnek durumda 8 öğrenciden bir TV haberini anlatmaları istenmiştir. Birinci öğrenen sıralı ve görsel öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Bu öğrenen haberi izlerken görsel hafızasına resimler çizecek ve konuyu anlatırken bu resimlerden faydalanmıştır. İkinci öğrenen görsel öğrenme stilini tercih etmektedir. Konuya çalışırken kelimeleri görsel hale getirmek ve anahtar kelimeleri hatırlamak gibi stratejileri kullanmıştır. Üçüncü öğrenen yaratıcı ve bütüncü öğrenme stilini tercih etmektedir. Buna göre konuya çalışırken daha önceki bilgilerini kullanmış, haberi detaylara girmeden anlatmıştır. Diğer öğrenenler yaratıcı ve bütüncü öğrenme stiline sahiptirler. Buna göre işbirlikçi öğrenme stratejilerini tercih etmişlerdir.

Sonuç olarak Cohen (2003) öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini belirlemelerine yardımcı olmalarını önermiştir. Daha sonra bunları ders görevi örnekleri üzerinde tartışmalarının faydalı olacağını ve daha sonra derse geçmelerini tavsiye etmiştir.

Ian (2003) ise makalesinde üç okuma stratejisi eğitimini karşılaştırmıştır. Bunlar “karşılıklı öğretme yaklaşımı”, “uzlaşma stratejisi eğitimi” ve “bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımıdır”. Ian (2003) makalesinin amacını bu üç eğitimi birbiriyle karşılaştırarak en etkili ve verimli olanı belirlemek olarak açıklamıştır.

Ian (2003) ilk yaklaşımın kelimelerin anlamlarını metin içinden tahmin etme işlemine odaklandığı; yapılandırmacı öğrenme kuramından hareketle öğrencilere öğrenmelerinde yardımcı olacak “iskele”yi kurmalarına yardım etmenin gerekliliğine vurgu yaptığını ifade etmiştir. Bunu yaparken öğrencilerin özellikle bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini geliştirmelerinde, öğretmenlerin anlatmak yerine model olmaları tavsiye edilmiştir. Zaman içinde öğrencilerin seviyesi arttıkça “iskele”nin kaldırıldığı ve daha zor görevlere aktarıldığı ifade edilmiştir.

İkinci yaklaşım da yapılandırmacı kurama dayandırılmıştır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin metni okurken metinle ya da diğer öğrencilerle metni anlama konusunda uzlaşmalarının öne çıktığı vurgulanmıştır. Bunu yaparken öğrenen daha önceki bilgilerini harekete geçirmekte, tahminde bulunmakta, sorular sormakta, karışıklık

durumunda açıklama aramakta, zihinsel imajlar çizmekte, önceki bilgilerini içeriği anlamayı kolaylaştırmada kullanmakta ve özet yapmakta olduğu ifade edilmiştir.

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA) ise Chamot ve O'Malley (1996, Akt., Ian, 2003) geliştirdiği bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir. Bunun yabancı dilde yüksek ve orta başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirleyerek bu stratejileri ders görevlerine göre seçme ve koordine etmeyi kapsadığı ifade edilmiştir. CALLA'nın yapılandırmacı, bilgi işleme, şema teorisi ve sosyal bilişsel kuramlara dayandırıldığı belirtilmiştir. Bu yaklaşım beş aşamadan meydana gelmiştir. Bunlar; hazırlık, sunum, alıştırma, değerlendirme, ve yaymadır.

Sonuç olarak Ian (2003) üç yaklaşımın da yapılandırmacı kuramlara dayandığını söylemiş ve ortak bir eğitim perspektifi önermiştir. Bunlar; metnin anlaşılmasını esas alarak öğrenme stratejilerinin seçilmesi, öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel öğrenme stratejilerinin farkında olmasına önem verilmesi, sosyal öğrenmenin özelliklerinin bilinerek, işbirlikçi öğrenmenin kullanılması, DÖS eğitiminin model olarak açıklanması olarak özetlemiştir.

Hsiao ve Oxford (2002) araştırmalarında DÖS sınıflandırmalarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre DÖS'nin sistematik olarak sınıflandırılabilir olduğu; DÖS'ün birbirleriyle ilişkili olduğu; doğrudan ve dolaylı DÖS'nin birbiriyle yakından ilişkili ve birbirlerini desteklediği ve bu sebeple DÖS eğitimi verirken farklı stratejilerin öğretilebileceği; DÖS'nin genel olarak 6 boyutta toplanmasının daha tutarlı ve açıklayıcı olduğu; doğrudan ya da dolaylı olarak iki boyutta sınıflama yapılmasının uygun olmadığı ortaya çıkmıştır.

Hsiao ve Oxford (2002) araştırmacılara DÖSE'yi uygularken yabancı dil öğrenme ve kullanma stratejilerini farklı olarak almalarını; İngilizce'nin yabancı dil olarak eğitimi ile İngilizce'nin ikinci dil olarak eğitimi dikkate almalarını; bazı özel stratejilerin yeniden sınıflandırılması gerektiğini; genel stratejilerin daha özel olarak ayrıntılı ifade edilmesi gerektiğini; “ders görevlerini” dikkate almaları gerektiğini tavsiye etmişlerdir.

Mokhtari ve Sheorey (2002) ise öğrencilerin okuma stratejileri farkındalığının nasıl ölçüldüğünü araştırmışlardır. Araştırmacılar makalenin amacını yabancı dil öğrenenlerinin üst biliş farkındalığının ve akademik okuma yaparken kullanılan

okuma stratejilerinin kullanımı (zihinsel planlar, teknikler, etkinlikler) ölçmek için geliştirilen SORS ölçeği hakkında bilgi vermek olarak ifade etmişlerdir.

Mokhtari ve Sheorey (2002) sonuç olarak SORS'un yabancı dilde öğrenim gören yetişkin ve gençlerin akademik okuma becerilerini geliştirmek, ihtiyaçlarını karşılamak ve okuma stratejileri kazandırmak için öğretmenler tarafından kullanılmasının faydalı olacağını dile getirmişlerdir.

Yabancı dil öğrenenlerinin öz düzenlemelerini geliştirmek amacıyla yazılan makalesinde McDonough (2001) yabancı dil öğreniminde “öz düzenlemeli öğrenmenin” yerine daha çok “öz yönlendirme”, “öz öğretim” ve “öğrenen özerkliği” gibi terimlerin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğrenenin sadece bilişsel bir varlık olmadığı, tam bir kişi olarak algılanması gerektiği vurgulanmış ve bu kavramın öz düzenlemeli öğrenen gelişiminin sağlanmasıyla gerçekleşeceğini söylemiştir. Makalesinde McDonough (2001) Oxford'un dil öğrenme stratejileri anketinin özelliklerini sıralamış ve anketin uygulanmasının öğrencileri ve öğretmenleri DÖS konusunda bilgilendirdiğini ve DÖS farkındalığını arttırmaya yardımcı olduğunu söylemiştir. Daha sonra McDonough (2001) DÖS eğitimi konusunda açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacıya göre öğretmenler DÖS'ün önemini açıklamalı, stratejileri modelleyerek öğretmeli, sınıfta stratejileri alıştırmalarla tekrar etmeli, ödev vermeli ve sınıfta DÖS uygulaması sonrası DÖS tartışması yapmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Bir diğer araştırmada Nassaji (2003), kelime öğrenme stratejileri ve bilgi kaynakları kullanımının, anlam çıkarma başarısı ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma orta seviyede yabancı dil öğrenenlerin bir okuma pasajında, metnin içeriğinden kelimenin anlamını çıkarmada ne kadar başarılı olduklarını; bunu yaparken hangi stratejileri ve bilgi kaynaklarını ne oranda kullandıklarını; bu kullanılan stratejileri ve bilgi kaynaklarının kelimenin anlamını çıkarma başarısıyla olan ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 21 üniversite yabancı dil bölümü öğrencisi katılmıştır.

Araştırmada kullanılan okuma pasajı Nassaji tarafından seçilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Veri toplamada öğrencilerin her biriyle 45-60 dakika arası görüşmeler yapılmış ve sesli düşünme protokolü ile öğrencilerden veriler toplanmıştır.

Nassaji (2003) sonuç olarak öğrencilerden okuma işleminde hangi stratejileri kullandıkları konusunda konuşmaları istendiğinde öğrencilerin gerçekte kullanmadıkları bazı stratejileri de kullanmış olduklarını beyan ettiklerini dile getirmiştir. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şöyledir; anlam çıkarma başarı oranı kullanılan strateji ve kaynaklarla karşılaştırıldığında düşük seviyede olduğu gözlenmiştir. Metinden anlam çıkarma başarısını, farklı stratejilerin farklı oranlarda etkilediği görülmüştür. Başarının kullanılan strateji miktarıyla değil uygun strateji seçimiyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Nassaji (2003) araştırmacılara farklı “okuma görevleri kullanarak” ve “öğrenme stillerini” dikkate alarak konuyu incelemelerini önermiştir.

Fan (2003) kelime öğrenme stratejilerinin kullanılma sıklığı, ‘algılanan faydası’ ve ‘gerçek faydası’ nı Hong Kong’lu öğrenciler açısından araştırmıştır. Araştırmanın amacı, üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini ve ihtiyacını duydukları kelime sayısını tespit etmek olarak açıklamıştır. Araştırmaya 1067 öğrenci katılmıştır. Fan’ın (2003) araştırma sonuçlarını şu şekilde sıralamıştır. Öğrenciler gözden geçirme ve birleştirme stratejilerini en faydalı öğrenme stratejileri olarak seçmişlerdir. ‘Anahtar kelime’ yöntemi ise en az tercih edilen olmuştur. En sık kullanılan stratejilerin, tahmin etme, en az kullanılan stratejilerin ise gruplandırma, birleştirme ve yönetim stratejileri olduğu ifade edilmiştir. Başarılı öğrencilerin kelime öğrenmeyi planlı yaptıkları ve sınıf içi ve dışında diğer gruptan çok daha fazla yeni kelimelerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle tahmin etme ve sözlük kullanma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Daha az yeterli öğrencilerin kelime öğrenmede, tekrar ve birleştirme stratejilerini kullandıkları sonucuna varılmıştır. İleri yeterlik seviyesindeki öğrencilerin daha fazla kaynak kullandığı, tahmin ve sözlük kullanma stratejilerini daha sık kullandığı bulunmuştur. Faydalı olduğuna inanılan fakat daha az kullanılan stratejilerin yönetim ve kaynak stratejileri olduğu bulunmuştur. Yeterli öğrenciler tarafından sık tercih edilen fakat faydalı olduğu söylenmemiş stratejilerin, kelime öğrenme sürecini takip etme ve sözlük kullanma stratejileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Vandergrift (2003) ise Fransızca öğrenen 7. sınıf öğrencilerinin dinleme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmacı kullanılan stratejilerin çeşitlerini, yüksek ve düşük becerili öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler arasındaki farkları incelemiştir. Araştırmaya 36 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma Kanada’nın Fransızca

konuşulan bir şehirde yapılmıştır. Araştırmacı “yüksek sesli düşünme” protokolünü kullanmış, öğrencilerin o anda neler düşündüklerini hangi stratejileri kullandıklarını kayıt altına almıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şöyledir; Değerlendirilen stratejiler üç boyutta toplanmıştır. Bunlar üst biliş, bilişsel ve sosyo-duygusal boyutlardır. Hemen hemen bütün üst biliş stratejilerinin öğrenenler tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunlar planlama stratejileri (ileri düzenleyiciler, yönlendirilmiş dikkat, seçici algı ve öz yönetim), izleme stratejileri ve problem tanımlama stratejileridir. Sadece değerlendirme stratejilerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Yüksek seviyeli öğrenenlerin daha çok üst biliş stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Vandergrift’in (2003) araştırmasında sonuç olarak, daha yüksek seviyede beceriye sahip öğrenenlerin farklı stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir (az tercüme, daha fazla üst biliş stratejisi kullanma, daha fazla açıklama ve daha fazla izleme stratejisi). Vandergrift (2003) tüm bu stratejilerle metnin derin bir etkileşime girdiğini ve bunun anlama ile sonuçlandığını dile getirmiştir. Daha düşük seviyede beceriye sahip öğrenenlerin özelden genele doğru sıralanan stratejileri kullanmakta olduğu; bu öğrencilerin metin ile olan etkileşimlerinin sığ seviyede kaldığı ve kavramsal süreçleri harekete geçiremediği ifade edilmiştir.

Phakiti (2003) İngilizce okuma sınavı metninde bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımının cinsiyetler arasındaki farklılığını araştırmıştır. Araştırmaya Tayland’lı 500 üniversite 1. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırma sonucuna göre erkeklerin üst biliş stratejilerini daha yüksek oranda kullandığı bulunmuştur. Fakat aynı başarı grubu içinde okuma performansı, bilişsel ve üst biliş strateji kullanımında cinsiyetler arasında fark gözlenmemiştir.

Phakiti (2003) cinsiyet farklılıklarını daha iyi açıklayabilmek için gelecekte yapılacak araştırmalarda çoklu ders görevi ve çoklu değerlendirme yapılmasını önermiştir.

Lafford (2004) ise İspanyolca öğrenme ortamının (‘yurt içinde’ ya da ‘yurt dışında’ okuyan) İspanyolca öğrenenler tarafından kullanılan iletişim stratejilerinin sayısına ve çeşitlerine etkisini araştırmıştır. Toplam 46 katılımcı araştırmada yer almıştır. Bunlar iki gruptan oluşmuştur. ‘Yurt içi’ grubu 20 ve ‘yurt dışında’ okuyan grup 26 öğrenciden oluşturulmuştur.

Sonuç olarak Lafford (2004) ‘yurt dışında okuyan’ öğrencilerin sınıf içinde, tutarlı şekilde, ‘yurt içinde’ olanlardan daha az iletişim stratejileri kullandıklarını; fakat tam tersine sınıf dışında bu öğrencilerin DÖS kullanımı artarken diğer ortamda bulunanların kullandığı stratejilerin azaldığını ifade etmiştir. Lafford (2004) bunun dil öğrenme ortamından kaynaklandığını dile getirmiştir.

Wherton (2000) ise araştırmasında iki dilli yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri kullanımını araştırmıştır. Araştırmasını Singapur’da Japonca ve Fransızca dersi alan 678 üniversite öğrencisi üzerinde uygulamıştır.

Wherton’a (2000) göre motivasyonla öğrenilen dil arasında ilişki olduğu, öğrenme stratejilerinin yüksek dil yeterliğine sahip öğrenenler tarafından kullanıldığı ve erkeklerin daha çok ve sık strateji kullandığı sonucuna varmıştır.

Benjamin (2003) araştırmasında Motivasyon Oryantasyonu ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (Yabancı Dil olarak İspanyolca) yapısal geçerliliği ve güvenilirliğini test etmişlerdir. Araştırma örneklemini 321 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Benjamin (2003) değerlendirme sonucu yapısal geçerlik ve güvenilirliğinin anlamlı çıkmadığını bulmuşlardır. Benjamin (2003) ölçeğin kültürel özellikler dikkate alınarak gözden geçirilerek yeniden hazırlanmasını önermiştir.

Riazi ve Rahimi (2003) araştırmalarında İran üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Riazi ve Rahimi (2003) Oxford’un DÖSE anketini kullanmışlardır ve araştırma örneklemini 220 üniversite öğrencisinden meydana getirmişlerdir.

Araştırma sonucunda İran’lı üniversite öğrencilerinin DÖS’leri “orta” sıklıkta kullandıklarını; en sık kullanılan DÖS’lerin üstbilis stratejileri olduğunu; bunu bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerin takip ettiğini; az sıklıkta kullanılan stratejilerin ise bellek ve sosyal stratejiler olduğunu saptamışlardır. Tek olarak en sık kullanılan stratejinin üstbilis stratejilerinden “İngilizce’mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm” ve duyuşsal stratejilerden “İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ya da kaygılı isem, bunun farkına varırım” stratejileridir. Riazi ve Rahimi (2003) en az kullanılan stratejiler ise, bellek stratejilerinden “yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazırım”, bilişsel stratejilerden “İngilizce sohbetleri ben başlatırım” ve “yeni öğrendiğim kelimelerin benzerlerini

Farsça’da ararım”, duyuşsal stratejilerden “dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım” ve sosyal stratejilerden ise “ihtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim” stratejileri olduğunu belirlemişlerdir.

Bremmer (1999) araştırmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterliliği ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bremmer (1999) araştırma örneklemini 149 üniversite yabancı dil öğrencisinden meydana getirmiştir. Araştırmacı veri toplama aracı olarak Oxford’un DÖSE anketini ve yeterlik sınavını kullanmıştır. Araştırma sonucunda, Bremmer (1999) öğrencilerin yabancı dil yeterliliği ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri sorgulamıştır.

Bruen (2001) araştırmasında üniversite öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisindeki başarıları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 100 üniversite yabancı dil öğrencisi katılmıştır.

Bruen (2001) araştırma sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin dil öğrenme stratejileri profilini tasvir etmiştir.

Griffiths (2007) öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili bir çok araştırma yapıldığını fakat öğretmenlerin dil öğrenme stratejiler ile ilgili görüşlerinin araştırılmadığını bunun bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Griffiths (2007) araştırmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri algılarının birbiriyle benzerlik gösterip göstermediğini incelemiştir.

Griffiths (2007) ölçme aracı olarak, sınıf ortamında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle özgün olarak geliştirilen bir anket kullanmıştır. Anket öğrencilerin farklı ülkelerden gelen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklığını ve öğretmenlerin strateji kullanımının önemi ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Griffiths (2007) araştırma sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin strateji algılarının tam olarak birbiriyle örtüşmediğini; diğer yandan öğretmenlerin strateji kullanımını çok önemli olarak değerlendirdiklerini; öğrencilerin sıkça kullandıklarını söyledikleri stratejilerle öğretmenlerin kullanılmasının gerekli olduğunu ifade ettikleri stratejilerin birbirleriyle ile yüzde 71 oranında örtüştüğünü saptamıştır.

Harris ve Grenfell (2004) araştırmasında üniversite hazırlık sınıfında genel İngilizce öğreten İngilizce öğretmenleri ile üniversite ara sınıflarda Modern Diller Bölümü yabancı dil öğretilmelerinin dil eğitiminde işbirliği yapmasını incelemiştir.

Bu amaçla pedagojik kaygılarını belirlemek için İngilizce öğretmenleri ile Modern Diller öğretmenleri karşılaştırılmıştır. Bu kaygıların gramer öğretimi konusunda birleştiği görülmüştür. Harris ve Grenfell (2004) bu kaygıların gramer öğretimi konusunda çok farklı görüş ve yaklaşımlar olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Harris ve Grenfell (2004) öğrencilere dil becerilerini nasıl geliştireceklerini öğretmenin önemini vurgulamışlardır. Dil öğrenmede iki alan (Modern diller ve genel İngilizce) arasındaki ilişkiyi kurmak için yapılacak olan işbirliğinin nasıl olması gerektiğini belirlemek üzere ezber ve okuma stratejileri karşılaştırılmıştır.

Hong-Nam ve Leavell (2007) lisanın sosyal bir olgu olduğunu ve ortama bağımlı olduğunu, bu sebeple, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının da ortama göre değişebileceğini dile getirmişlerdir.

Hong-Nam ve Leavell (2007) araştırmalarında coğrafi ve sosyo-eğitim olarak iki farklı grubun dil öğrenme davranışları ve düşünce süreçlerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un DÖSE anketi kullanılmıştır. Araştırma örneklemi 428 Korece konuşan üniversite öğrencisi ile 420 Korece-Çince konuşan iki dilli üniversite öğrencisinden oluşmuştur.

Hong-Nam ve Leavell (2007) araştırma sonucunda sadece anadilini konuşan öğrencilerin en çok telafi stratejilerini, en az duyuşsal stratejileri kullandığını; İki dilli öğrencilerin ise en çok üstbilis stratejilerini; bellek stratejilerini ise en az kullandıklarını saptamışlardır. Buna ek olarak araştırmacılar iki dile sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını; bunu iki dilin konuşulduğu bir ortamın yabancı dil öğrenmeye olumlu etkisi olduğu anlamına geldiğini belirlemişlerdir.

Huang (2003) dil öğrenme stratejileri eğitiminin dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve yabancı dil eğitime dahil edilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte araştırmacı yabancı dil öğrenmede strateji eğitiminin etkisini ortaya koyan az sayıda araştırma olduğuna dikkat çekmiş ve strateji eğitiminin etkili olduğunun hala bulunamadığını ifade etmiştir. Bu sebeple Huang (2003) araştırmasında hedef dil öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejileri eğitimi incelemiştir. Aynı zamanda DÖS eğitiminin uzun vadede yabancı dil öğrenimine etkisi değerlendirilmiştir.

Huang (2003) araştırma örneklemini 47 üniversite öğrencisinden oluşturmuştur. Bu öğrenciler daha sonra deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna strateji eğitimi ile yabancı dil eğitimi verilirken kontrol grubu normal dil eğitimine devam etmiştir.

Huang (2003) araştırma sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubuna öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin strateji kullanımı ve dil yeterlikleri anlamlı şekilde kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Khalil (2005) araştırmasında Filistin'deki üniversite ve lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanma profilini ve dil yeterliliği ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisini incelemiştir.

Araştırmacı veri toplama aracı olarak Oxford'un DÖSE anketini kullanmış ve araştırma örneklemini 194 lise, 184 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşturmuştur.

Khalil (2005) araştırma sonucunda dil yeterliliği ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu değişkenlerin DÖS kullanımına etkisinin DÖS'ün alt boyutlarında değişik şekillerde farklılaştığını saptamıştır.

Liyanage, Birch ve Grimbeek (2004) yapılan çalışmalarda dil öğrenenlerin etnik özelliklerinin ve dini inanışlarının beraber olarak dil öğrenmede kullandıkları üstbiliş, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejiler üzerine etkisi olduğunu saptandığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada Sri Lanka'daki etnik ya da dini özelliklerin hangisinin yabancı öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri kullanımını daha çok etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmaya dört farklı etnik gruptan ve dört farklı dine mensup öğrenciler katılmıştır.

Liyanage, Birch, ve Grimbeek (2004) araştırma sonucunda öğrenenlerin dini kimliklerinin etnik özelliklerinden daha çok DÖS seçimini etkilediğini bulmuşlardır.

Mori (2007a) araştırmasında öğrenin etnik kimliğinin DÖS seçimine ve kullanma sıklığına etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un DÖSE anketi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Japonya'dan 151 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Mori (2007a) araştırma sonucunda öğrenenlerin etnik kimliğinin strateji kullanımına etkisi olmadığını saptamıştır. Araştırma bulgularına göre farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerin strateji kullanımları arasında farklılaşma tespit edilmemiştir. Mori (2007a) tüm etnik grupların en fazla sosyal en az ise duyuşsal stratejileri kullandığı saptamıştır. Mori (2007a) DÖSE anketinin 80 maddelik olan versiyonuna göre ise etnik kimliğin strateji seçimini etkilediğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, Amerikan ve Asyalı dil öğrenenlerin geçmiş dil öğrenme deneyimlerine göre strateji seçimlerinde farklılık olduğunu dile getirmiştir. Amerikalı ve Asyalı öğrenciler özellikle bellek strateji seçiminde farklılaşmışlardır.

Mori (2007a) etnik kimliğe göre öğrenenlerin strateji seçiminde farklılaşmasını anadil ile hedef dil yapılarının birbirine yakınlığının ya da uzaklığının belirlediğini saptamıştır.

Mori (2007b) araştırmasında farklı dil yeterlik seviyelerindeki Japon öğrencilerinin ne sıklıkta hangi stratejileri kullandıklarını incelemiştir. Mori'ye (2007b) göre bir çok çalışmada ileri seviyede yabancı dil bilen öğrencilerin daha sık ve daha etkili strateji kullandıklarını ve farklı seviyedeki öğrencilerin farklı stratejileri kullandığı varsayılmıştır. Bu çalışmaların çoğunun farklılığı strateji kullanımıyla sınırladığı görülmüştür.

Mori (2007b) araştırmasında veri toplama aracı olarak Oxford'un DÖSE anketini kullanmıştır. Araştırma örneklemini 151 üniversite öğrencisinden oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda DÖSE'nin ortalamasına ve öğrenenlerin yeterlilik seviyesine göre strateji kullanımı anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna karşın Japon öğrencilerin en sık sosyal stratejileri kullandığı, bunu telafi stratejileri ve üstbiliş stratejilerinin takip ettiği bulunmuştur. Bellek ve duyuşsal stratejilerin en az kullanıldığı bulunmuştur.

Mori (2007b) araştırmasında öğrenenlerin strateji seçiminin DÖSE'nin alt boyutlarında farklılaştığını bulmuştur. Buna göre Mori (2007b) öğrenenlerin yeterlilik seviyesi arttıkça otonom ve aktif öğrenen özellikleri ile örtüşen öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Sonuç olarak araştırmacı DÖS kullanımının öğrenen otonomunu etkilediğini belirlemiştir.

Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmalarında Çinli üniversite öğrencilerinin DÖS tercihleri ile İngilizce yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nisbet,

Tindall ve Arrova (2005) araştırmalarında veri toplama aracı olarak Oxford'un DÖSE anketini ve TOEFL sınavını kullanmışlardır. Araştırma örneklemini 163 üniversite üçüncü sınıf öğrencisinden oluşturmuşlardır.

Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) yaptıkları regresyon analizinde öğrencilerin kullandıkları DÖS'lerin sınav başarısının sadece yüzde 4'ünü açıkladığını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmalarında strateji kullanımının cinsiyete ve dil yeterliliğine göre farklılaşmadığını saptamışlardır.

Paige, Cohen, Kappler, Chi ve Lassegard (2002) yurtdışı programları eğitimcileri için öğrencilerin kültürleri ve dil öğrenmelerini yardım sağlayacak ve yurt dışında, öncesinde ve sonrasında öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmek, karşılaşacakları farklı kültürlere hazırlıklı olmalarını sağlamak, yabancı ortamda yollarını bulmalarını kolaylaştırmak amacıyla onlara gerekli ön bilgileri sağlayan rehber niteği taşıyan bir program hazırlamışlardır.

Paige, Cohen, Kappler, Chi ve Lassegard (2002) hazırladıkları rehber öğrencilerin öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve kültür farklılıklarını belirleyecek anketler, Öğrencilerin Dil öğrenme Stratejileri, Öğrencilerin Kültür Öğrenme Stratejileri, Çalışma Durumları ve Etkinlik bölümlerinden oluşmuştur.

Peacock ve Ho (2003) araştırmalarında üniversitede sekiz farklı bölümden (inşaat, işletme, bilgisayar, mühendislik, İngiliz Dili, matematik, ilköğretim öğretmenliği ve fen bilimleri) İngilizce dersi alan öğrencilerin kullandıkları elli yaygın dil öğrenme stratejisinin bölümlere göre farklılaşmasını incelemişlerdir.

Peacock ve Ho (2003) araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un DÖSE anketini kullanmışlardır. Araştırmaya 238 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda strateji kullanımında bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tseng, Dornyei, ve Schmitt (2006) araştırmalarında ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin stratejik öğrenmelerini psikometrik temelli değerlendiren bir ölçme aracı geliştirmek; “öz-düzenleme kapasitesi” olarak işlev gören stratejik öğrenmeyi yeni bir yaklaşım olarak literatüre önermek; aynı zamanda geliştirilen yeni ölçme aracını dil öğrenme stratejilerini belirleyen geleneksel ölçme araçlarına bir alternatif olarak sunmak amacı gütmüşlerdir.

Tseng, Dornyei ve Schmitt (2006) Öz-düzenleme aracını üç aşamalı süreçte, kelime öğrenme stratejilerine odaklanarak geliştirmişlerdir. İlk aşamada araştırmacılar ankette yer alabilecek olası maddeleri belirlemişler, ikinci aşamada anketin pilot uygulamasını yapmışlar ve son aşamada gözden geçirilmiş ölçme aracının psikometrik özelliklerini yapısal geçerlilik için faktör analizi yaparak değerlendirmişlerdir.

Tseng, Dornyei, ve Schmitt (2006) önerilen ölçme aracının tatmin edici psikometrik özelliklere sahip olduğunu ve teorik modelle anketin faktör analizi sonuçlarının iyi uyum gösterdiğini belirlemişlerdir. Araştırmacılar öz-düzenlemenin kuramsal yapısının Yabancı Dil Öğretimine (YDÖ) transfer edilmesinin geçerliliğini tartışmışlar ve ölçme aracını YDÖ’de kullanmak için yeterli bulgu ve kanıt sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

Tseng, Dornyei, ve Schmitt (2006) araştırma sonucunda stratejik öğrenmeyi ölçebilecek psikometrik temelleri olan yapısal geçerliliği sahip bir ölçme aracı geliştirdikleri ve bunun dil öğrenme stratejileri ölçeklerinden daha psikometrik sonuçlar vereceği sonucuna varmışlardır.

Woodrow (2005) araştırmasında farklı öğrenme ortamlarında DÖS’leri değerlendirmede strateji envanterlerini kullanmanın faydalarını incelemiştir. Araştırmacı DÖS eğitimini, dil performans tahmin edilebilirliğini ve DÖS sınıflandırmalarını literatürde daha önce yapılan çalışmaları eleştirel gözle inceleyip onlara atıfta bulunarak sıralamıştır.

Woodrow (2005) yaptığı çalışmayla DÖS ölçme araçlarını değerlendirmeyi, bu araçlar için bir sınıflama yapmayı ve İngilizce Dil Performansı ile DÖS araçları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda Woodrow (2005) standart likert tipi DÖS ölçme araçlarının uygun olmadığını; bunun sebebinin öğrenenlerin kültürel ve eğitim geçmişi gibi bireysel farklılıklarının öğrenme ortamını etkilemesi olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı DÖS belirlemede nitel yöntemlerin kullanıldığı duruma dayalı yaklaşımları tavsiye etmiştir.

2.2.2. Yurtdışında Öğrenme Stilleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Jie ve Xiaoqing (2006) araştırmalarında öğrenme stilleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki safhada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk safhasında örneklem üniversite ikinci sınıfa devam eden 187 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Myer-Briggs Tip İndikatörü ve O'Malley ve Chamot tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri sınıflamasına göre geliştirilen Dil öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci safhasında veriler altı başarısız ve başarılı öğrenciyle yapılan görüşmeyle toplanmıştır.

Jie ve Xiaoqing (2006) araştırma sonucunda öğrenme stillerinin öğrenenlerin DÖS seçimine anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. “Yargılayan” öğrenme stili ile DÖS’ler arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenme stilinin öğrenme stratejilerini en çok etkileyen öğrenme stili olduğu bulunmuştur. Jie ve Xiaoqing (2006) başarısız ile başarılı öğrencilerin karşılaştırdıklarında, başarılı öğrencilerin alıştırma stratejilerini daha çok kullandıklarını ve bu stratejinin herhangi bir öğrenme stili ile ilişkili olmadığını belirlemişlerdir.

Jie ve Xiaoqing (2006) öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarısını öğrenme stratejileri üzerinden etkiledikleri sonucuna varmışlardır.

Araştırmasında Loo (2002) iktisadi ve idari bilimler öğrencilerinin Kolb’un öğrenme stillerine göre öğrenme stili tercihleri konusunda araştırma yapmıştır. Araştırmasında Loo (2002) meta analiz yöntemini kullanmıştır. 1791 denekle uygulanan 8 araştırmayı inceleyen Loo (2002), yapılan araştırmaların özellikle muhasebe, finans ve pazarlama bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerine odaklandığını belirlemiştir. Diğer bölüm öğrencileriyle az araştırma yapıldığını tesit eden Loo (2003) öğrenme stillerinin önemi ve öğretim metotları konusunda bazı tavsiyelerde bulunmuştur.

Chen ve diğerleri (2005) araştırmalarında sanal gerçekliğe dayalı öğrenme ortamının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar etkileşimli yapılan çalışmanın bulgularına göre öğrenme stillerinden bağımsız öğrenciler en çok yapılandırılmış keşfetmeye dayalı sanal gerçeklik ortamından fayda sağlamaktadır. Bu sanal gerçek öğrenme ortamının öğrenme stillerine bağlı bireysel farklılıkları gidermede işe yaradığını göstermiştir. Buna ek olarak,

yapılandırılmış keşfetme kullanılan ve uygun eğitim tasarımlarıyla geliştirilmiş sanal gerçeğe dayalı öğrenme ortamının arzu edilen eğitim hedeflerine ulaşmada yapılandırılmamış sanal öğrenme ortamına göre anlamlı pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

Mamo ve diğerleri (2005, 45) araştırmada farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin toprak erozyonu kavramı öğretiminde bilgisayar teknolojilerini eğitim yardımcı malzemesi olarak kullanmalarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. İnternet üzerinden yapılan derste öğrenciler fotoğraf, resim, animasyon ve erozyonu meydana getiren sebepleri maniple edebilecekleri etkileşimli bir model kullanmışlardır. Araştırmaya 52 öğrenci katılmış ve ders öncesi ve sonrası 10 maddelik öntest ve sontest yapılmıştır. Daha sonra öğrenci kazanımları değerlendirme ölçeği (SALG) ile Kolb'un öğrenme stilleri envanteri (KLSI) uygulanmıştır. Bunu takiben öğrencilerin performansları öntest ve sontest ile SALG ölçeğinden aldıkları puanlarla belirlenmiştir. KLSI ölçeğine öğrencilerin yüzde 22'si ayrıştırıcı, yüzde 29'u yerleştirmeci, yüzde 24'ü birleştirici ve yüzde 25'i ise uyarlamacı öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin yapılan testlerde aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 6.1, 7.4, 6.6 ve 7.3 olarak gerçekleşmiştir. Yerleştirmeciler testten en düşük puanı almışlardır. Bununla birlikte sontest sonuçlarına göre farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda uygun eğitim tasarımıyla internet üzerinden yapılan dersin mevcut eğitim yardımcı malzemelerini zenginleştireceği ve farklı öğrenme stiline sahip tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Boyle ve diğerleri (2003, 267) ise araştırmalarında Vermunt öğrenme stilleri envanterini (ILS) kullanmışlardır. ILS dört temel boyuttan meydana gelen öğrenme stili modeline dayanmaktadır. Bunlar işleme stratejileri, düzenleme stratejileri, zihinsel öğrenme modelleri ve öğrenme oryantasyonudur. Bu kurama göre Vermunt (1998) dört öğrenme stili ortaya atmıştır. Anlam yönelimli, tekrar üretme yönelimli, uygulama yönelimli ve tüm bunların dışında kalan diğer stilleri kapsayan yönelimli olmayan öğrenme stilleridir.

Boyle (2003) araştırmanın amacını Vermunt'un bütünleştirilmiş modelinin genellenebilirliğini test etmek olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak farklı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin farklı akademik sonuçlara sahip olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 273 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Vermunt'un dört faktörlü öğrenme stili modelini test etmek için faktör analizi uygulanmıştır. ILS'yi meydana getiren faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır. Yine öğrenme stilleri ile akademik sonuçlar arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Uyum indekslerine göre dört faktörlü öğrenme stilleri modeli örneklem verileriyle iyi uyum göstermiştir. Vermunt tarafından açıklanan faktörlere uyumluluk gösteren anlam ve tekrar üretme yönelimli öğrenme stilleri olurken, uygulama ve yönelimsiz öğrenme stilleri kavram ve oryantasyon kavramlarıyla kesişmiştir. Yönelimsiz öğrenme stili akademik performansla negatif ve düşük ilişkiye işaret ederken, anlam yönelimli öğrenme stili akademik performansla düşük pozitif ilişki göstermiştir.

Sonuç olarak Boyle (2003) ILS ölçeği Vermunt'un dört öğrenme stilini tanımladığını fakat farklı öğrenme ortamlarının her bir öğrenme stili özelliğini etkilediğini söylemiştir.

Haar ve diğerler (2002, 142) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerini araştırmışlardır. Araştırmaya ilköğretimde çalışan ve çok iyi öğretmen olarak tanınan sekiz öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğrencileri farklı öğrenme stiline göre gruplara ayırdıkları; böylece öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stiline göre farklı öğretim metotlarını kullandıkları, öğrencilerinin öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları, öğrencileri değerlendirdikleri ve özellikle öğrenme stillerine uygun öğretim metotlarını arayıp buldukları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, Haar ve diğerler (2002) öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri için, öğretmen, öğrenci ve araştırmacılara önerilerde bulunmuşlardır.

Hauer (2005) araştırmada sağlık meslek yüksek okulu programlarının farklı branşlarına kayıt yaptırmış öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya hemşirelik, doktor asistanlığı, iş terapistliği, fizik tedavi, konuşma-dil patolojisi bölümüne devam eden 89 öğrenciler katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre hemşirelik, doktor asistanlığı, iş terapistliği, konuşma-dil patolojisi bölümüne devam eden öğrencilerin benzer öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hemen hepsi farklı öğrenme stillerinden yakın puanlar almışlardır. Fakat hemşirelik ve konuşma-dil patolojisi öğrencileri somut yaşantı

stiline, doktor asistanlığı ve iş terapistliği bölümü öğrencileri ise soyut kavramsallaştırma stiline daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Fizik tedavi öğrencileri ayırıştırıcı stile daha yatkın ve aktif deneyim stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Hauer (2005) araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğretim sürecine olumlu yansıtacağını vurgulamıştır.

McAndrews ve diğerleri (2005) toprak konusu ile ilgili bir derste öğrenme düzeyini arttırmak için medya araçları kullanmışlardır. Bu amaçla öğrenmeyi iyileştirmek için etkileşimli çoklu medya programı CIMPLE adında bilgisayar programı geliştirmişlerdir. Bu programı dersin öğretimi, öğrenilmesi ve değerlendirilmesi sürecine entegre ederek kullanmışlardır. Ders yılı sonunda öğrenciler Kolb'un öğrenme stili anketini ve CIMPLE memnuniyet belirleme anketini yanıtlamışlar. Buna ek olarak dersten aldıkları başarı notları değerlendirilmiştir. McAndrews ve diğerleri (2005) farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler arasında CIMPLE programını kullanmada anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte birleştirici öğrenme stiline sahip öğrenciler dersten yüksek notlar alırken yerleştirmeci öğrenme stiline sahip öğrencilerin düşük notlar aldıkları saptanmıştır. McAndrews ve diğerleri (2005) araştırmanın bilgisayar destekli öğretimin farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için düzenlenebileceğini göstermesi açısından önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak araştırmanın eğitim teknolojilerini kullanmada öğrenci motivasyonu ile teknolojiyi kullanma sıklığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkardığını söylemişlerdir. Araştırmacılar sonuç olarak teknoloji kullanımı ve motivasyonu artırılmasına yönelik tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Öz-yönetimli çalışma ekipleri günümüz karmaşık ve hızlı değişen iş ortamları ile baş edebilmek için önemli bir mekanizma olarak görülmektedir. Ekiple öğrenme gerçek yaşam deneyimine öğrencileri hazırlanmak için gerçekleştirilen bir girişimdir. Diğer yandan her ekip çalışması verimli ve etkili değildir. Yazıcı (2005) araştırmasında öğrenme stillerinin ekip çalışması performansına etkisini incelemiştir. Yazıcı (2005) araştırmasında operasyon idarisi dersine katılan işletme bölümü öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerini belirlemek için Grasha-Reichman Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeğini (GRSLSS) kullanmıştır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu öğrenme stili öğrencilerin ekip çalışması performansını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Buna ek olarak, öğrenme stilleri etkisinin eğitim deneyimi, cinsiyet ve alan türüne göre değiştiğini göstermiştir.

Mezun öğrenciler işbirlikli ve bağımsız öğrenenler olarak saptanmışlardır. Yazıcı (2005) kişisel model ve resmi otorite öğrenen stillerinin ise mezun olmamış öğrenciler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir.

Mupinga ve diğerleri (2006) araştırmalarında öğrencilerin öğrenme deneyimini en yüksek seviyeye çıkarmak için ve öğretme sürecinde dikkate alınması gereken öğrencilerin öğrenme yaşantıları, beklentileri ve ihtiyaçları olduğunu dikkate alınması gerektiğine dikkati çekmişlerdir. Bununla birlikte internet ağına bağlı sınıfların bilinmeyen yapısı sebebiyle öğrencilerin özelliklerinin de belirsiz olduğu ve ağ üzerinden etkili ders düzenlemeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu sebeple ağ üzerinden yapılan ders alan öğrencilerin öğrenme stillerinin, beklentilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu amaçla 131 üniversite öğrencisine Myers-Briggs Tip Envanteri uygulanmış ve beklenti ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin herhangi bir öğrenme stilinde sivrilmemediğini, fakat öğrencilerin yüzde 46'sının içe dönük, duygusal ve yargılayıcı öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu içedönüklerin yalnız başlarına zaman geçirdikleri için ağ üzerinden verilen dersi tercih ettikleri anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yüzde 36 oranında bir grup öğrencinin üniversitedeki arkadaşları ile ekip çalışmasını tercih ettiği bunun ise öğrenme stillerinden değil dersin daha kolay takip edilmesinden kaynaklanması sebebiyle seçtiklerini söylemişlerdir.

Bostrom ve Lassen (2006) araştırmasında öğrenme sürecinin farklı seviyelerde sınıflandırılmasıyla öğrenme, öğrenme stilleri, üstbiliş, öğrenme stratejileri ve eğitiminin tanımlanması incelemiştir.

Choi, Lee ve Jung (2008) araştırmasında öğrenme stilleri ile çoklu ortam duruma dayalı eğitim (MCBI) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar bu ilişkinin duruma dayalı eğitimin planlanmasında önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın amacı öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin MCBI eğitimi sonucu kazanımları ile ilişkilerini incelemek ve buna göre öğrenme stillerine göre MCBI eğitimini yeniden düzenlemek şeklinde ifade edilmiştir.

Choi, Lee ve Jung (2008) araştırma örneklemini 57 üniversite dördüncü sınıf dış hekimliği fakültesi öğrencisinden oluşturmuşlardır. Öğrenciler internet üzerinden MBCT'ye göre düzenlenen bir saatlik eğitime katılmışlardır. Bu eğitime katılan

öğrencilerin öğrenme stil tercihleri belirlenmiş ve bu eğitim ile ilgili deneyimleri konusu bilgi toplanmıştır.

Choi, Lee ve Jung (2008) araştırma sonucunda duyarlı, ardışık ve yansıtıcı öğrenme stillerinin öğrencilerin başarılarını anlamlı şekilde yordadığını; diğer yandan içgüdüsel, birleştirici ve aktif öğrenme stillerinin ise yordamadığını bulmuşlardır.

Dembo ve Howard (2007) araştırmalarında öğrencilerin öğrenme stillerini tespit eden ve bunu eğitim programlarına yansıtan eğitimcilere tavsiyeler vermeyi amaçlamışlardır.

Dembo ve Howard (2007) araştırmalarında öğrenme stilleri anketlerinin ne kadar güvenilir ve geçerli olduğunu; öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programlarının ne kadar faydalı olduğunu; öğrenme stillerini belirlemenin öğrencilerin konsantrasyonunu artırdığına, bellek stratejilerini olumlu yönde etkilediğine ve kaygıyı azalttığını gösteren deliller olup olmadığını sorgulamışlardır.

Dembo ve Howard (2007) araştırma sonucunda öğrenme stili ölçeklerinin geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren araştırmaların olmadığını; tercih edilen öğrenme stiline göre hazırlanan eğitim programlarının yararlı olduğunu gösteren bulgular olmadığını belirlemişlerdir. Eğitimcilere öğrenme stillerini daha derinlemesine araştırmaları konusunda tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Demirbaş ve Demirkan (2007) araştırmalarında Yaşantısal Öğrenme Kuramına (YÖK) dayalı hazırlanmış tasarım eğitimi programı ve bu programda üç yıl üst üste eğitim alan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve cinsiyetlerinin performans başarılarına etkisini incelemişlerdir.

Demirbaş ve Demirkan (2007) bulgulara göre tasarım öğrencilerin öğrenme stillerinin daha çok uyarlayan ve birleştiren öğrenme stilleri olduğunu belirlemişlerdir. Öğrenme stillerinin üç grupta da cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar gruplar arasında tutarlık olmamasına rağmen, erkek öğrencilerin performans başarılarının teknolojiye dayalı derslerde kız öğrencilerden daha başarılı olduklarını; kız öğrencilerin ise sanat ve temel derslerdeki performans başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Demirbaş ve Demirkan (2007) araştırma sonucunda birleştiren ve ayırıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin performans başarılarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Bu farkın özellikle birleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine ve sadece tasarım dersinde anlamlı şekilde farklılaştığını vurgulamışlardır.

Garcia, Amanda, Schiaffino ve Campo (2006) araştırmalarında internet üzerinden uygulanan bir eğitim programında Bayesian adlı ağıın öğrenme stillerini belirlemedeki yeterliliğini değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar özellikle web-tabanlı eğitimlerde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmalarının eğitimin hedeflerine ulaşmada önemli rol oynadığını belirtmişler. Bu sebeple internet üzerinden verilen eğitimde uygulanan programın öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmesinin önemini vurgulamışlardır.

Garcia ve diğerleri (2006) Bayesian modelinin ağ üzerinden eğitime katılan öğrencinin davranışlarından öğrenme stilini belirlediğini ifade etmişlerdir. Buna göre model eğitimin öğrencinin öğrenme stiline göre verilmesini sağlamaktadır.

Garcia ve diğerleri (2006) önerdiği Bayesian modeli Web-tabanlı Yapay Zeka dersinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin tam ve ayrıntılı şekilde belirlenmesinde önerilen modelin işlediğini saptanmıştır.

Goldfinch ve Hughes (2007) araştırmalarında üniversiteye girişte öğrencilerin ortak becerilerine güvenleri ile öğrenme stilleri ve ilk yıl sonundaki akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma üniversitenin birinci ve ikinci sınıflarında okuyan öğrenci gruplarıyla yapılmıştır.

Goldfinch ve Hughes (2007) araştırma bulgularına göre öğrencilerin üniversiteye başladıklarında sahip oldukları becerilere güven duydukları; ve birinci sınıf sonunda başarısız olan öğrencilerin diğerlerinden becerilerine daha fazla güvenen öğrenciler olduklarını belirlemişlerdir. Bununla birlikte okuldan öğrencilerin becerilerine daha az güvenen öğrencileri olduğu saptanmıştır.

Goldfinch ve Hughes (2007) araştırma sonucunda eylemci öğrenme stiline sahip olmamak; üniversiteye girişte öz-güven, zaman yönetimi ve ekip çalışmasında öğrencinin yüksek güvene sahip olması; yazma becerisinde ise düşük güvene sahip olmasını akademik başarının açıklanmasında en önemli etken bileşenleri olduğunu saptamışlardır.

Heaton-Shrestha, Gipps ve Edirisingha (2007) araştırmalarında öğrencinin öğrenme stilinin sanal öğrenme ortamı (VLE) gibi teknolojiyi öğrenmesine etkisini araştırmışlardır.

Heaton-Shrestha, Gipps ve Edirisingha (2007) araştırma modelini nitel olarak belirlemişler ve buna uygun araştırma örneklemini dört farklı bölümden 43 üniversite birinci sınıf öğrencisinden meydana getirmişlerdir. Araştırma verileri bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Heaton-Shrestha, Gipps ve Edirisingha (2007) araştırma sonucunda öğrenciler tarafından VLE'nin en faydalı yanı; öğrencilerin VLE'yi diğer öğrenme ve çalışma etkinliklerine nasıl bütünleştirdikleri ve farklı öğrenme stillerinin VLE kullanımına etkilerini tartışmışlardır.

Sparks (2006) makalesinde Castro ve Peck tarafından yapılan ve belli bir öğrenme stilinin yabancı dil dersine devam eden öğrenciler tarafından tercih edilip edilmediğini inceleyen araştırmaya cevap vermiştir. Castro ve Peck araştırmalarında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterini kullanmışlardır. Araştırmalarının örneklemi yabancı dil öğreniminde sorunlar yaşayan ve bu sebeple özel kur sınıflarına kayıt olan öğrencilerle, üniversitede normal dil kurslarına devam eden daha önce hiç yabancı dil öğrenme deneyimi olmayan bir başka grup öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin öğrencilerin yabancı dil sınıflarındaki performanslarına olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilediğini dile getirmişlerdir. Araştırmacılar bu sebeple öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğretmen ve öğrenci ağısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Sparks (2006) ise makalesinde Castro ve Peck'in araştırmasında öğrenme stilleri ile yabancı dil arasındaki ilişkinin ne olduğunu tartışmadıklarına dikkati çekmiştir. Sparks (2006) bu fikirden hareketle daha önce yapılmış araştırmalara da atıfta bulunarak öğrenme stilleri kavramının tam olarak tanımlanmadığını tespit etmiştir. Öğrenme stilleri modelleri ile yapılan araştırmaların kavram ve uygulama konularında problemlili oldukları ve öğrenme stilleri ile kullanılan uygun öğretim metotlarının akademik başarıyı etkilemediğini söylemiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğrenme stillerini belirlemek üzere kullanılan ölçeklerin psikometrik

özellikler taşımadığını ve bulguların öğrenci yeteneği ile öğrenme stillerinin birbirlerinin yerine kullanıldığını ifade etmiştir.

Liu (2007) deneysel araştırmasında internet üzerinden ve geleneksel yüz yüze eğitim alan öğrencilerin nasıl farklı öğrenme stilleri kullandıklarını karşılaştırmalı şekilde incelemiştir. Deney grubu 19 öğrenciden oluşmuş ve bu grup internet üzerinden eğitim almıştır. Kontrol grubu ise 25 öğrenciden oluşmuş ve geleneksel yüz yüze eğitim almıştır. Öğrenciler üniversite son sınıfa devam eden öğrencilerden seçilmiştir.

Liu (2007) araştırma bulgularında öntest sonucuna göre gruplar arasında öğrenme stilleri farklılaşmadığını belirlemiştir. Diğer yandan son test sonucuna göre her iki grupta da bazı öğrenme stilleri alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklarla karşılaşılmıştır. Özellikle kurs sonunda internet üzerinden eğitim alan öğrencilerin akran etkileşimi, rekabet, öğretmenle etkileşim, kurs materyalleri detayları, bağımsızlık, otorite, okuma, doğrudan deneyimler ve net amaç belirleme konularını yüz yüze eğitim gören öğrencilerden daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır.

Liu (2007) araştırma sonucunda öğrenme performans ile ilgili iki grup arasında anlamlı farklılaşma saptanmadığını dile getirmiştir.

Morton-Rias, Dunn, Terregrossa, Geisert, Mangione, Ortiz ve Honigsfeld (2008) araştırmalarında farklı etnik gruplardan gelen, son sınıf ve yeni mezun üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemiş ve karşılaştırmışlardır. Araştırma örneklemini 154 öğrenciden oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak Rundle ve Dunn'ın "En İyiyi İnşa Etmek" (BE) anketi ile Dunn, Dunn ve Price'ın "Üretimde Çevresel Tercih Anketini" (PEPS) kullanmışlardır.

Morton-Rias ve diğerleri (2008) yaş, sınıf başarı sıralaması, etnik köken, cinsiyet ve öğrenme stili arasındaki ilişkileri de incelemişlerdir. Araştırma bulguları öğrencilerin ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni, sınıf genişliği, günün zamanı ve taşınma, işitsel, kinestetik öğrenme stilleri tercihleri arasında anlamlı ilişkilere işaret etmiştir.

Morton-Rias ve diğerleri (2008) araştırma sonucuna göre öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını saptamışlardır. Buna göre kız öğrencilerin işitsel öğrenme stilini, erkek öğrencilerin ise serin ortamda, sık hareketli ve eşli ya da ekiple öğrenmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Buna ek olarak Morton-Rias ve diğerkleri (2008) yaş ile öğrenme stili tercihleri arasında da ilişkiler bulmuştur. Yaş ile okul binası, sınıf genişliği, hareketlilik, sabahçı ya da öğlenci olma ve işitsel öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır.

Reese ve Dunn (2008) araştırmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları farklı öğrenme stillerini, cinsiyetin öğrenme stilini ne oranda etkilediğini, lise mezuniyeti başarı ortalaması ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 1500 üniversite birinci sınıf öğrencisinden oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak Dunn, Dunn ve Price'ın "Üretimde Çevresel Tercih Anketini" (PEPS) kullanmışlardır.

Reese ve Dunn (2008) araştırma sonucunda ses, ışık, sıcaklık, motivasyon ve sorumluluk ile ilgili öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Liseden en yüksek not ortalaması ile mezun öğrencilerin yalnız başına ya da otorite figürüyle çalışmayı; yeni ve zor bir konuyu çalışırken gece yerine gündüz sabah ya da öğleden sonra çalışmayı tercih ettiğini saptamışlardır.

Buna ek olarak, Reese ve Dunn (2008) liseden yüksek not ortalaması ile mezun öğrencilerin ise parlak ışıktaki, sandalyede oturarak çalışmayı tercih ettikleri; öğrenmede motivasyonlu, tekrar yapan, ve sorumluluk sahibi olduklarını; yeni ve zor bir konuyu çalışırken gece çalışmayı tercih ettiklerini saptamışlardır.

Reese ve Dunn (2008) liseden düşük not ortalaması ile mezun öğrencilerin ise geceleri, parlak ışıktaki, sesle (müzik ya da arkadan gelen konuşmayla) çalışmayı tercih ettiklerini; öğrenmede motivasyonlu oldukları fakat hareket etmek için sık sık fırsat kolladıklarını belirlemişlerdir.

Reese ve Dunn (2008) araştırma sonucunda öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını belirlemişler. Erkek öğrencilerin öğrenmede otorite figürüyle çalışmayı tercih ettiklerini, daha çok görsel öğrenme stiline sahip olduklarını, daha yapılandırılmış ve hareketli eğitimi ve kızlarla karşılaştığında daha çok öğlenci olmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Diğer yandan kız öğrenciler öğrenme ortamında parlak ışığı, sıcaklığı, geleneksel oturma düzenini tercih ettikleri; öğrenmede motivasyonlu oldukları, yalnız ya da çift olarak çalışmayı, nefesle odaklanmayı ve çok çeşitli öğretim metotlarının kullanılmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler çoklu duyuşal özelliklere sahip oldukları bulunmuştur. Bu duyuşal

özellikler işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip olmaları; erkeklerle karşılaştırıldıklarında öğrenmede daha çok tekrar yaptıkları ve sorumlu olmaları şeklinde sıralanmıştır. Buna ek olarak kızlar sabahları çalışmayı tercih ederken erkek öğrenciler öğleden sonra çalışmayı seçtikleri ifade edilmiştir.

Rogers (2008) araştırmasında tıp fakültesi öğrencileri için hazırlan eğitim programını incelemiştir ve buna göre geliştirilen eğitim tasarımının uygunluğunu test etmiştir. Veri toplama aracı olarak Rogers (2008) Kemmis ve MacTaggart'ın Öğretim ve Öğrenmede Aksiyon Araştırması sürecini ve Felder ve Solomon'un Öğrenme Stilleri İndeksini kullanmıştır. Öğrenciler derslere internet üzerinden katılmışlardır.

Rogers (2008) araştırma sonucunda öğrenciler arasında öğrenme stillerine göre anlamlı şekilde farklılıklar olduğunu belirlemiştir.

Şahin (2008) uzaktan eğitim ve web tabanlı eğitimin ABD'de yüksek öğrenimde öneminin arttığını ve dört yıllık üniversitelerde verilen eğitimin yüzde 80'nin web tabanlı olduğunu ifade etmiştir. Şahin (2008) the National Academy of Science dergisinin “nasıl öğreniriz” adlı makalesine atıfta bulunarak teknoloji destekli öğrenmenin öğrencilerin özelliklerini dikkate almalı ve bireysel tercihlerini karşılaması gerektiğini dile getirmiştir.

Şahin (2008) araştırmasında öğrenen özellikleri ve web tabanlı öğrenme ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterini ve Walker'ın uzaktan eğitim öğrenme ortamı ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini beş farklı dersi takip eden 279 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Şahin (2008) araştırma sonucunda Moore'un Uzaktan Eğitim Kuramının üç temel boyutunun Kolb'un bireysel öğrenme stilleri kuramının iki temel boyutuyla ilişkili olabileceğini belirlemiştir. Buna göre, hayli yapılandırılmış biyolojiye giriş dersi “soyut kavramsal” öğrenme stiline sahip öğrenciler tarafından öğrenme süreci için tatmin edici bulunmuştur. Şahin (2008) araştırmasında uzaktan eğitimde verilecek olan derslerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamıştır.

Slack ve Norwich (2007) araştırmasında geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanterinin geçerlik ve güvenilirliğini test etmişlerdir. Araştırmacılar örneklemini ilköğretim ilk kademesine devam eden on dokuz öğrenciden meydana getirmişlerdir. Daha sonra

öğrencilerin öğrenme stilleri anket uygulanarak belirlenmiştir. Aynı zamanda deneklere farklı öğretim yöntemleriyle kelime heceleme öğretilmiş ve daha sonra öğrenciler değerlendirilmiştir.

Slack ve Norwich (2007) araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin görsel ve işitsel öğrenme stillerini değerlendiren bölümlerin iç tutarlılığı, test tekrar test sonuçları güvenilir ve geçerli bulunmuş; diğer yandan kinestetik ölçeğin güvenilir olmadığı belirlenmiştir. Sadece görsel, sadece işitsel ve hem görsel hem de işitsel öğrenme stillerine sahip öğrencilerin stillere göre tasarlanmış öğrenme programında olumlu kazanımlar elde ettiği bulunmuştur. Slack ve Norwich (2007) uygulanan program öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyduğunda hatırlamayı kolaylaştırdığını saptamışlardır.

Wang, Wang ve Wang (2006) araştırmalarında web tabanlı öğrenme ortamında süreç değerlendirmenin ve öğrenme stillerinin öğrencilerin başarısına etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar örneklemini 455 yedinci sınıf ilköğretim öğrencisinden meydana getirmişlerdir.

Araştırmacılar üç farklı süreç değerlendirme stratejisini birleştiren web temelli “BioCal” dersi hazırlamışlardır. Süreç değerlendirme stratejileri Web-Temelli Değerlendirmenin Süreç Değerlendirme Modülü ve Test Analiz sistemi (FAM-WATA) (web-temelli altı süreç değerlendirme stratejisi), Web-Temelli Değerlendirmenin Normal Modülü ve Test Analiz sistemi (N-WATA) (sadece kısmi web-temelli süreç değerlendirme stratejisi) ve çoktan seçmeli test (PPT) (web-temelli süreç değerlendirme stratejisi kullanılmadan uygulama).

Wang, Wang ve Wang (2006) katılımcıların öğrenme stillerini Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanterini kullanarak belirlemişlerdir. Daha sonra katılımcıları rasgele üç gruba atamışlardır. Üç grup web-temelli dersi üç süreç değerlendirme stratejisinden birini kullanarak almışlardır. Daha sonra gruplara öntest ve sontest uygulanmıştır.

Wang, Wang ve Wang (2006) araştırma sonucunda hem öğrenme stillerinin hem de süreç değerlendirme stratejisinin web-temelli öğrenme ortamında öğrenci başarısını etkilediğini bulmuşlardır. Bununla birlikte bu değişkenler arasında bir ilişki tespit edememişlerdir. FAM-WATA grubu N-WATA ve PPT değerlendirmesi uygulanan gruplarla karşılaştırıldığında bu grubun başarısının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Buna ek olarak Wang, Wang ve Wang (2006) “ayrıştırıcı” öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin en yüksek başarıyı elde ettikleri bunu “uyarlayıcı”, “yerleştirici” ve “birleştirici” öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin takip ettiğini saptamışlardır.

Sun, Joy ve Griffiths (2007) uyarlamacı öğrenme ve öğretim stratejilerinin eğitim sürecinin verimliliğini ve etkinliğini arttırmak için sık sık kullanıldığını; diğer yandan dinamik ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek akıllı eğitim sistemlerinin çok sayıda olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu probleme çözüm getirmek amacıyla çoklu-kullanıcılı eğitim yazılımı geliştirmişlerdir. Yazılım öğrenme objeleri ile etkileşimli ve uyarlanabilirliği için kuramsal temeli öğrenme stilleri teorisi üzerine geliştirilmiştir.

Sun, Joy ve Griffiths (2007) araştırmalarında geliştirilen yazılımın kullanıldığı eğitim tasarımı, uygulaması ve değerlendirmesini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Sun, Joy ve Griffiths (2007) geliştirdikleri eğitim programının birkaç deneysel çalışmayla değerlendirildiğini ve programın öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve eğitim sistemlerinde dinamik uyarlamayı geliştirecek özelliklere sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Villaverde, Godoy ve Amandi (2006) bireylerin kendine özgü öğrenme metotları olduğunu ve bunun öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkilediğini dile getirmişlerdir. Etkili olmak için, e-öğrenme sistemleri kursun içeriğini öğrencilerin bireysel özelliklerine uyarlama yetisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bazı eğitim sistemleri öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede anketlerin kullanılmasını; bunu takiben hedef davranışları öğrencilerin öğrenme stillerine göre ayarlamalarını önermişler. Diğer yandan Villaverde, Godoy ve Amandi (2006) öğrenme stilleri anketlerinin hazırlamanın çok zaman gerektirdiğini ve geliştirilen ölçme araçlarının güvenilir olmadığı belirlenmiştir.

Villaverde, Godoy ve Amandi (2006) araştırma sonucunda bireysel öğrenme stillerini öğrencilerin e-öğrenme ortamında programı kullanırken yaptığı davranışları otomatik olarak belirleyecek bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu tanıma tekniğini önden beslemeli nöral ağlar olarak adlandırmışlardır.

Woeste ve Barham (2007) temel bilimler araştırmalarında araştırmayı yapan öğrencilerin araştırma desenlerinin teknik detayları ve ekip dinamikleri ile ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Woeste ve Barham (2007) öğrencinin ne

şekilde öğrenmeyi tercih ettiğini anlamının bu problemleri çözmek için araştırmacılara avantaj sağlayacağını söylemişlerdir.

Woeste ve Barham (2007) araştırmalarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenci araştırmacılarla yaşadıkları deneyimleri aktarmış ve bunu bilmenin nasıl pozitif bir öğrenme ortamı yaratmaya katkıda bulunduğunu bulmuşlardır.

Mupinga, Nora ve Yaw (2006) öğrencilerin sınıfa beraberlerinde öğrenme deneyimlerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını da getirdiklerini, ve bunların sınıfta öğretmen tarafından fark edilerek öğrenme deneyimlerinin en üst seviyeye çıkartılmaya çalışıldığını vurgulamışlardır. Diğer yandan araştırmacılar internet üzerinden eğitim alan öğrencilerin bu tip özelliklerinin internetin doğası gereği eğitimi veren kişiler tarafından bilinmediğini bunun da etkili program geliştirmeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Bu sebeple Mupinga, Nora ve Yaw (2006) araştırmalarında internet üzerinden ders alan öğrencilerin öğrenme stillerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak MBTI'yi kullanmışlardır. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını belirlemek için açık uçlu ifadelerden oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma örneklemini 131 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Mupinga, Nora ve Yaw (2006) araştırma sonucunda “içedönük, sezen, düşünen, yargılayan” öğrenci tipinin en çok rastlanan öğrenci tipi olduğunu saptamışlardır. “Dışadönük, içgüdüsel, düşünen ve yargılayan” öğrenci tipi en az rastlanan öğrenen tipi olmuştur. Mupinga, Nora ve Yaw (2006) öğrenci beklentilerini öğrencilerin yüzde 36'sının kampusta ekip çalışması yapmayı istediği şeklinde dile getirmişlerdir.

Lincoln ve Rademacher (2006) araştırmalarında İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen yetişkin öğrencilerin öğrenme stillerini ve stillerin yaşa, cinsiyete ve milliyete göre farklılaşmasını incelemişlerdir. Araştırma örneklemini yetişkin 69 dil okulu öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların çoğunun Meksika ve El Salvador'lu olduğu; yaşlarının 23 ile 45 arasında değiştiği ve kadınların yaş ortalamasının erkeklerin yaş ortalamasından on yaş daha büyük olduğu ifade edilmiştir.

Lincoln ve Rademacher (2006) araştırmada veri toplama aracı olarak VARK'ın Öğrenme stilleri Anketini kullanmışlardır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların 1/3'ü not almayı en çok kullandıkları öğrenme stili olduğunu, bunu işitsel, kinestetik, görsel öğrenme stillerinin

Takip ettiğini dile getirmişlerdir. Lincoln ve Rademacher (2006) kadınların işitsel öğrenme stilini, erkeklerin ise not almayı tercih ettiğini belirlemişlerdir. Öğrenenlerin dil yeterliliklerine göre başlangıç-orta seviye öğrencilerinin ileri seviye öğrencilerden daha fazla işitsel öğrenme stilini tercih ettiği bulunmuştur.

Lincoln ve Rademacher (2006) araştırma sonucunda katılımcıların genel olarak not alma stilini görsel öğrenme stiline göre daha fazla tercih ettiği; cinsiyete göre kadın ve erkeklerin işitsel öğrenme stiline farklılaştığı; İspanyol kökenli erkek katılımcıların not alma ve kinestetik öğrenme stilini tercih ettiği; diğer yandan kadın katılımcıların ise not alma, işitsel, ve kinestetik öğrenme stilini tercih ettiği belirlenmiştir. Yaşa göre öğrenme stili arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yannibelli, Godoy ve Amandi (2006) öğrenme stilleri nasıl öğrendiği ile ilgili olarak öğrenme tercihlerini kapsadığını; bilgisayar destekli eğitim sistemlerine öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili bilgiyi dahil ederek bilgisayar üzerinden verilen eğitimin öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun hale getirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla geliştirilen eğitim programlarına öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyecek öğrenme stilleri anketlerinin dahil edildiğini söylemişlerdir.

Diğer yandan Yannibelli, Godoy ve Amandi (2006) bu yöntemi çok zaman alan ve güvenilir olmayan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu problemi ortadan kaldırmak için bilgisayar üzerinden eğitim alan öğrencilerin programı kullanma şekline göre onların öğrenme stillerini belirleyecek bir genetik yazılım yaklaşımı geliştirmiş ve bu araştırmada bu yaklaşımı incelemişlerdir. Yaklaşımı geliştirirken Felder'in Öğrenme Stilleri İndeksini esas almışlardır. Örneklemi 10 öğrenciden oluşturmuşlardır.

Yannibelli, Godoy ve Amandi (2006) bu yaklaşımın farklı akademik birimlerde uygulanmasıyla öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiğini ve zaman içinde öğrenme stillerinde meydana gelen değişikliklerinde fark edildiğini dile bulmuşlardır.

Klein, McCall, Austin ve Piterman (2007) araştırmalarında 40 maddelik Öğrenme Stili Anketinin (LSQ) yapısal geçerlik ve güvenilirliğini incelemişlerdir. Araştırma örneklemi 66 uzaktan eğitime katılan tıp fakültesi uzman eğitimi alan öğrencilerden oluşturmuşlardır. Dönem başında öğrencilerden anketi yanıtlamaları

istenmiş daha sonra öğrencilerden 44'ü dönem sonunda anketi tekrar yanıtlamışlardır.

Klein, McCall, Austin ve Piterman (2007) araştırma sonucunda 40 maddelik Öğrenme Stilleri Anketinin güvenilirliğinin ve geçerliğinin zayıf olduğunu belirlemişlerdir.

Chiou ve Yang (2006) araştırmalarında sınıf içinde öğrencinin öğretmen modelini taklit etmesini incelemişler ve iki birbirine rakip öğretmen modelini (teknik öğretmen modeline karşı devamlı ders anlatan öğretmen modeli) teknik derslerde işbirlikli öğretim metoduyla öğrencilerin öğrenme stilleri ve mesleki örneklemelerindeki farklılaşmayı araştırmışlardır.

Chiou ve Yang (2006) araştırma sonucunda öğrencilerin teknik öğretmen modelini taklit etmelerinin devamlı ders anlatan öğretmen modelinden daha fazla avantaj sağladıklarını belirlemişlerdir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve mesleki örneği rol modeli kabul ettikleri öğretmen modelinden etkilenmiş ve buna göre farklılaşmıştır. Buna ek olarak, Chiou ve Yang (2006) teknik öğretmenlerin işbirlikli öğretim metoduyla öğrencileri devamlı ders anlatan öğretmen modelinden daha fazla etkilediğini saptamışlardır.

Spinelli (2008) araştırmasında büyük oranlarda öğrencilerin dil eğitiminde başarısız olduğunu; diğer yandan öğrenme zorluğunun sebebinin kültürel ve dilsel farklılıklar olduğunu göz ardı edildiğini dile getirmiştir. Spinelli (2008) başarısızlığın sebebin öğrencilerin kültürel ve dilsel farklılıklarına uygun eğitim almamaları olabileceğini belirlemiştir.

Spinelli (2008) araştırma sonucunda kültürel ve dilsel farklılıklara göre hazırlanmış, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak tasarlanmış bir programla bu güçlüklerin büyük ölçüde aşıldığını tespit etmiştir.

Öğrenme stili ile DÖS arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan biri de Ehrman ve Oxford tarafından ABD'de 79 üniversite öğrencinin katılmasıyla yapılan araştırmadır. Araştırmacılar ilk olarak Oxford tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) uygulamışlar ve öğrencilerin bilişsel, bellek, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanma durumlarını belirlemişlerdir. Daha sonra Myers-Briggs'in "Tip Göstergesi"ni (Myers, 1962'den aktaran Ehrman, Oxford, 1990) uygulamışlardır. Bu ankette öğrenme stili dört grupta toplanmıştır. Bunlar içe

dönük-dışa dönük, mantıksal-sezgisel, düşünen-hisseden ve yargılayan-algılayan öğrenme stiline sahip öğrenenlerdir. Araştırmacılar, dışa dönüklerin sosyal stratejileri içe dönüklerden daha sık kullandıkları; mantıksal (somut) öğrenenlerin bellek stratejilerini tercih ederken, sezgisel öğrenme stiline sahip olanların “telafi” stratejilerini işe koştuklarını; “düşünenlerin” üst bilişsel stratejileri seçerken, “hissedenlerin” bunu pek tercih etmedikleri fakat sosyal stratejileri kullanmayı yeğlediklerini; “algılayanların” duyuşsal stratejilerden yana tercih kullandıklarını, fakat “yargılayanların” bunu seçmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

DÖS ile öğrenme stili arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırma ise Rossie-Le (1995) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı 147 yabancı dil eğitimi öğrencisinin öğrenme stili tercihleri ile DÖS tercihleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacı Reid’in (1995) Algısal Öğrenme Stili Tercihi Anketi ile Oxford’un (1990) DÖSE’sini kullanarak anketlerden elde edilen verileri birbiriyle ilişkilendirmiştir.

Buna göre görsel öğrenme stilini tercih eden öğrenciler “görselleştirmeyi” strateji olarak seçerken, kinestetik öğrenme stiline sahip olanlar diğer öğrencilerle diyaloga girmeyi ve doğal konuşmacılarla diyalog kurmayı, dolayısıyla öğrendikleri konu ile doğrudan etkileşime girmeyi tercih etmişlerdir. Bunlara ek olarak Rossi-Le “grup çalışmasını” tercih eden öğrencilerin “akranlarla çalışma”, “söylemde netlik arama” ve “doğru yapıyı kullanma” gibi sosyal ve etkileşimli stratejileri yeğlemekte olduğunu ifade etmiştir.

Gallin (1999’dan aktaran Cohen, 2003) ise yaptığı araştırmada DÖS, öğrenme stili ve verilen bir ders görevi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma orta batı Amerika’daki bir üniversitede orta seviye İngilizce sınıflarından birine devam eden 4 Tayvanlı ve 1 Suudi öğrenci olmak üzere toplam 5 öğrenci ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenenlerin okuma stratejilerini kullanma sıklığı toplamda diğerlerinden daha fazla olduğu; sezgisel öğrenme stiline sahip olanların okurken çıkarım stratejilerini daha çok kullandıkları bulunmuştur. Diğer bir deyişle çıkarım yapmada başarılı olan 3 deneğin öğrenme stiline sezgisel oldukları belirlenmiştir. Buna göre Gallin (1999’dan aktaran Cohen, 2003) okuma sürecinde sezgisel öğrenme stilinin, somut-sıralı öğrenme stilinin aksine öğrenenlerin okuma stratejilerini etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Chi (2001'den aktaran Cohen, 2003) tarafından yapılan başka bir araştırmada öğrenme stili tercihi ile dinleme stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya ABD'de öğrenim gören 13 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılardan CNN'den 7 dakikalık bir video alıntısı seyretmeleri ve izlerken bir anket doldurmaları istenmiştir. Bunu takiben kısa bir anlama sınavı verilmiştir.

Chi (2001'den aktaran Cohen, 2003) araştırma sonuçlarına göre; sentezleme öğrenme tercihi ile “özetleme, planlama ve sosyal stratejiler” arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; “açık” öğrenme stili tercihi olanların (buluş yoluyla öğrenmeden hoşlananlar, kural ya da son tarih kaygısı olmadan öğrenenler) sosyal stratejileri daha çok seçtikleri; işitsel ve kinestetik olanların sosyal stratejileri tercih ettikleri; somut-sıralı öğrenenlerin kaynak kullanımı tercihlerini daha az kullandıkları; içedönüklerin özetleme stratejilerini kullanmadıkları ve tesadüfi-sezgisel öğrenenlerin (olasılıkları düşünen, soyut düşünmekten hoşlanan) kontrol stratejilerini daha çok kullandıklarını dile getirmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, yabancı dil öğrenme stratejilerinin bir çok değişkenle ilişkilendirildiğini; bu değişkenlerin strateji seçimine, kullanımına ya da kullanma sıklığına etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Bu değişkenler, motivasyon, dil yeterlilik seviyesi, yüksek ve düşük beceri, cinsiyet, kültürel geçmiş, yabancı dile karşı tutum, yabancı dille ilgili inançlar, dersten hoşlanma, ders görevi çeşidi, yaş ve sınıf, öğrenme stili, dil öğrenme stratejilerinin algılanan faydası ve gerçek faydası, gelişim dosyası kullanımı, dil öğrenme isteği olarak sıralanabilir.

Buna ek olarak, ilgili araştırmalar konusunda şu sonuca ulaşıldığını söylemek mümkündür. Tüm öğrenenler ya da tüm ders görevleri düşünöldüğünde hiçbir strateji tek başına her öğrenene ya da ders görevine uygun değildir. Bununla birlikte öğrenenler bireysel olarak aynı stratejiyi farklı şekillerde kullanmaktadırlar. Bu aynı stratejinin farklı şekillerde kullanımı, öğrenme stili tercihleri ve daha önce ifade edildiğı gibi öğrenenin yaş, motivasyon, dil yeterliliğı vb. gibi farklılıklarıyla açıklanabilir. Buna ek olarak DÖS'ün her öğrenen için sorgulamasız “işlevsel” ya da “etkili” olduğunu söylemek yanlış olacaktır. Diğer bir deyişle DÖS seçimini öğrenenlerin bireysel olarak sahip oldukları farklı öğrenme stili tercihlerini, verilen ders görevlerinin özelliklerini ve yabancı dil akademik başarısını da dikkate alarak değerlendirmek gerekmektedir.

Bu konuda gerçekleştirilen bir çok araştırma bulgusu yol gösterici olmakla birlikte, bunların birbirleriyle tam bir tutarlılık içinde oldukları söylenemez. İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgular daha çok, ğrenenlerin DS profilini betimlemiş, ayrıntılı olarak DS'lerin yabancı dil öğrenmede kullanılmasının faydalı olduğunu vurgulamıştır. DS'lerin öğrenme stilleri ile birlikte yabancı dil başarısını açıklaması ve öğrenenler tarafından kullanılmasına ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların ise, sınırlı sayıda olduğu görölmüşür. Diğeryandan lkemizde DS ve öğrenme stili ile yabancı dil akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara rastlanmamıştır. DS ve öğrenme stili ile yabancı dil akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğrenenlerin öğrenme sürecinde dikkate almaları gereken bireysel özelliklerini farketmelerini sağlayabilir. Yabancı dil öğrenme sürecini organize eden, takip eden ve değerylendiren ğrenci için yabancı dil öğrenme daha kolay hale gelebilir. Bu nedenle, ğrencilerin DS'lerden ve öğrenme stillerinden haberdar olmalarına ve yararlanmalarına önem vermek ve yardımcı olmak gerekmektedir.

Yukarıda ifade edilen sebeplerden dolayı bu araştırmada, yabancı dil akademik başarısı, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü ortaya konulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği, anketlerin uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bu değişkenler arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkilerin model olup olamayacağını test etmeyi amaçlamıştır. Bu sebeple araştırma yapısal eşitlik modellemesi (Structural equation modeling) türünde bir araştırmadır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ise denenceyi test eden yaklaşımıyla yapısal kuramın analizini yapan istatistiksel yöntem olarak tanımlanmıştır (Arbuckle, 2006, 32; Byrne, 2001,4; Kline, 1998a). YEM'in çoklu değişken gözlemlerini inceleyen süreçleri temsil ettiği vurgulanmıştır (Bentler, 1988). YEM türü araştırmalar iki önemli süreci kapsamaktadır. Bunlardan ilki nedensellik süreçlerini regresyon gibi yapısal eşitlikler silsilesi halinde sunması ve yapısal ilişkileri şekilsel olarak modellemesidir. Böylece varsayılan model kavramsallaştırılmış olur (Byrne, 2001,4). YEM'nin diğer özelliği ise doğrudan ve dolaylı ilişkileri analiz etmesidir. Bir bağımlı değişken bir eşitlikde yordayıcı diğerinde ise yordanan değişken olabilmektedir. Bunun sonucunda bir bağımsız değişkenin ara değişken ya da değişkenler kanalıyla bağımlı değişken üzerindeki etkisi tahmin edilebilmektedir (Arbuckle, 2006, 32; Hoyle, 1995; Kline, 1998a).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü, örneklem ise belli bir evrenden belli kurallara göre seçilmiş ve evreni temsil yeterliliğe kabul edilen küçük kümedir. Karasar'a (2003, 110-111) göre araştırmalar genellikle örneklem kümeler üzerinde yapılır. Alınan sonuçlar ilgili evrenlere genellenir.

Örnekleme ile ilgili pek çok örnekleme türünden söz edilebilmektedir. Fakat bu türler, Karasar’a (2003, 113) göre temelde iki şekilde yapılmaktadır. Bunlar sırasıyla, eleman örnekleme ve küme örnekleme şeklindedir. Arık (1998, 266) kümeli örnekleme seçimini, örneklemin; evrenin alt kümelerine ayrılarak bu kümeler içerisinde seçilmesi olduğunu ifade etmektedir. Burada önemli olan husus, veri kaynaklarının her birini değil, bu veri kaynaklarını içine alan daha büyük grupları ya da kümeleri seçme işleminin olmasıdır. Karasar (2003, 115) ise küme örneklemin sağladığı iki temel yararı aşağıdaki gibi açıklamaktadır. Bunlar, araştırmanın geniş fiziki alana yayılmasını önleyerek maliyetin düşürülmesi ve fiziki alanın daralmasıyla, denetim odaklarının artmasıdır.

Yukarıda ifade edilen bilgiler doğrultusunda örneklem seçimi, fiziki alanın büyüklüğü ve araştırmanın dar alanlarda daha kontrollü olabileceği gerçeği göz önüne alınarak oranlı küme örnekleme ile yapılmıştır. Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili sınırları içerisinde, İngilizce hazırlık sınıfına sahip 5 devlet ve 13 vakıf üniversitesi toplam 18 üniversiteden ve bu üniversitelerin hazırlık sınıflarında okuyan 15754 öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıda, Tablo 3.1’de araştırmanın evrenini oluşturan İstanbul’da bulunan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin sayısı ve her bir üniversiteki öğrenci sayısının evrene oranı verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmanın Evrenini Oluşturan İstanbul İli Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Dağılımı

<i>Sıra</i>	<i>Üniversiteler</i>	<i>Toplam</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>
Devlet	1 Yıldız Teknik Üniversitesi	1773	.11
	2 Marmara Üniversitesi	1085	.07
	3 Boğaziçi Üniversitesi	1245	.08
	4 İstanbul Üniversitesi	2000	.13
	5 İstanbul Teknik Üniversitesi	1800	.11
Devlet Toplam		7903	.51
	6 Yeditepe Üniversitesi	2628	.17
	7 İstanbul Bilgi Üniversitesi	1071	.07
	8 Sabancı Üniversitesi	367	.02
	9 Koç Üniversitesi	500	.03
	10 Maltepe Üniversitesi	405	.03
	11 Bahçeşehir Üniversitesi	600	.04

Tablo 3.1- devam

<i>Vakıf</i>	12	<i>Beykent Üniversitesi</i>	360	.02
	13	Doğuş Üniversitesi	200	.01
	14	Işık Üniversitesi	360	.02
	15	İstanbul Kültür Üniversitesi	430	.03
	16	İstanbul Ticaret Üniversitesi	240	.02
	17	Kadir Has Üniversitesi	330	.02
	18	Okan Üniversitesi	360	.02
Vakıf Toplam			7854	.49
Genel Toplam			15754	100

Tablo 3.1’de devlet üniversiteleri hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin evren içindeki oranın yüzde 51, özel üniversitelerin hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin oranının da yüzde 49 olduğu tespit edilmiştir. Devlet ve vakıf üniversite öğrenci oranlarının evren içinde birbirine çok yakın oranlar olduğu görülmüştür. Veri toplamada tüm öğrencilere ulaşmanın mümkün olmamasından dolayı, araştırma örnekleminde kullanılacak örneklem sayısı formülü şöyledir (Kan, 1994).

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Bu formülle evren ortalamasının tahmini için örneklem büyüklüğü belirlenmektedir (Yusufoğlu, 1999, 73). Bu formül araştırmanın evrenine uygulandığında araştırmanın örneklemini aşağıdaki gibidir:

$$n = \frac{15754 \cdot (1.96)^2 \cdot (.50) \cdot (.50)}{(.05)^2 \cdot (15754-1) + (1.96)^2 \cdot (.50) \cdot (.50)} = 376$$

Yukarıdaki formülde örneklem hesaplanması için kullanılmış simgelerin anlamları ve değerleri aşağıda Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Örneklem Seçiminde Kullanılan Veriler Ve Açıklamaları

<i>N</i>	<i>Evrendeki birey sayısı</i>	<i>15754</i>
n	Örnekleme alınacak birey sayısı	376
p	İncelenecek olayın görülüş sıklığı	.50
q	İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı	.50
Z	Belirlenen yanılma düzeyine göre	
	Z tablosunda bulunan teorik değer	1.96
d	Evrenin standart hata değeri	.05

Tablo 3.2 incelendiğinde, evrende bulunan 15754 öğrenci içinden evrenin standart hata değerinin 0.05 alınması halinde en az 376 kişilik bir örneklem seçilmesi gerektiği görülmektedir. 376 kişilik örneklem 15754 kişilik evrenden 3 oranlı küme olarak seçilmiştir. Bu oranlı kümeler A, B ve C ile simgelenmiştir. A, B ve C kümeleri İstanbul ilini üç bölgeye ayırmıştır. Bunlar Avrupa yakası güney A, Avrupa yakası kuzey B ve Anadolu yakası C kümelerinden oluşmuştur. A, B ve C bölgelerinden seçilen öğrenci sayılarının bu bölgelerin evren içerisinde kapladıkları yüzdelik dilimle aynı olmasına dikkat edilmiş ve aşağıda Tablo 3.3'te bölgelere yönelik öğrencilerin frekans ve yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 3.3: Araştırma Örneklemine İstanbul İli Bölgelere Göre Küme Örneklem Dağılımı

<i>Küme</i>	<i>Bölge</i>	<i>Üniversite</i>	<i>Toplam</i>	<i>Bölge Toplamı</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
A	Avrupa Yakası Güney	Yıldız Teknik Üni.	1773	5493	.35	131
		İstanbul Kültür Üni.	430			
		Kadir Has Üniversitesi	330			
		İstanbul Üniversitesi	2000			
		Beykent Üniversitesi	360			
		Bahçeşehir Üniversitesi	600			
B	Avrupa Yakası Kuzey	Bilgi Üniversitesi	1071	4856	.31	119
		Boğaziçi Üniversitesi	1245			
		İstanbul Ticaret Üni.	240			
		İstanbul Teknik Üni.	1800			
		Koç Üniversitesi	500			
C	Anadolu Yakası	Marmara Üniversitesi	1085	5405	.34	127
		Doğuş Üniversitesi	200			
		Sabancı Üniversitesi	367			
		Maltepe Üniversitesi	405			
		Yeditepe Üniversitesi	2628			
		Işık Üniversitesi	360			
		Okan Üniversitesi	360			
Toplam			15754	100	376	

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi, A bölgesinde bulunan toplam 5493 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi evren içerisinde yüzde 35'lik bir orana sahiptir. Benzer şekilde B bölgesinde toplam 4856 öğrenci evren içerisinde yüzde 31 ve son olarak C bölgesinde bulunan toplam 5405 öğrenci ise evren içinde yüzde 34'lük bir oran oluşturmaktadır. Her bir bölgenin evren içindeki oranları dikkate alındığında evreni temsil eden 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin bölgelere dağılımları ise sırasıyla A bölgesi için 131, B bölgesi için 119 ve son olarak C bölgesi için 127

öğrencidir. Daha sonra A, B ve C bölgelerinde belirlenen öğrenciler bölge içinde bulunan devlet ve özel üniversitelerden oranla seçilmiştir. Bu öğrencilerin 3 bölgeden ve hangi tür üniversitelerden ne kadar seçildiklerine yönelik bilgiler ise Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Araştırma Örnekleminin İstanbul İli Bölgelere Ve Üniversite Türüne Göre Küme Örneklem Sayıları

<i>Küme</i>	<i>Bölge</i>	<i>Türü</i>	<i>Üniversite</i>	<i>Toplam</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
A Avrupa Yakası Güney		Devlet	Yıldız Teknik Üni. İstanbul Üniversitesi	3773	.24	90
		Özel ve Vakıf	Kadir Has Üniversitesi İstanbul Kültür Üni. Beykent Üniversitesi Bahçeşehir Üniversitesi	1720	.11	41
		Devlet	Boğaziçi Üniversitesi İstanbul Teknik Üni.	3045	.19	72
		Özel ve Vakıf	Bilgi Üniversitesi İstanbul Ticaret Üni. Koç Üniversitesi	1811	.12	47
		Devlet	Marmara Üniversitesi Yeditepe Üniversitesi Maltepe Üniversitesi Sabancı Üniversitesi Doğuş Üniversitesi Işık Üniversitesi Okan Üniversitesi	1085	.07	26
C Anadolu Yakası		Özel ve Vakıf		4320	.27	101
Toplam				15754	100	376

Tablo 3.4’te A bölgesinden 90 devlet üniversite öğrencisi ve 41 vakıf üniversite öğrencisi; B bölgesinden 72 devlet üniversite öğrencisi ve 47 vakıf üniversite öğrencisi; son olarak C bölgesinden ise 26 devlet üniversitesi ve 101 vakıf üniversite öğrencisi seçilmiştir. Tüm bölgeler toplamında 376 örneklemin 188’i devlet üniversite öğrencisi, 188’i ise vakıf üniversite öğrencisidir. Diğer bir ifade ile devlet ve vakıf üniversite öğrencilerinin örneklemdaki oranları yüzde 50 ile birbirine eşittir. Örneklemden yer alan 376 öğrenciye ilişkin özellikler ise Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5: Araştırma Örnekleminin Özellikleri

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet		
Erkek	188	50.0
Kız	188	50.0
Toplam	376	100

Tablo 3.5- devam

Yaş	17 Yaş	9	2.4
	18 Yaş	82	22.3
	19 Yaş	144	39.1
	20 Yaş	82	22.3
	21 Yaş	27	7.3
	22 Yaş	11	3.0
	23 ve üstü Yaş	13	3.6
	Kayıp	8	
	Toplam	376	100
Alan Türü	Sosyal	187	49.9
	Fen	188	50.1
	Kayıp	1	
	Toplam	376	100
Lise Kaynağı	Anadolu	143	40.2
	Fen	23	6.5
	Devlet (Genel)	117	32.9
	Özel	53	14.9
	Meslek Lisesi	18	5.1
	Diğer	2	.6
	Kayıp	20	
	Toplam	376	100
Hazırlık Kuru	A	107	29.2
	B	146	39.8
	C	114	31.1
	Kayıp	9	
	Toplam	376	100
Üniversite Türü	Devlet Üniversitesi	188	50.0
	Özel Üniversite	188	50.0
	Toplam	376	100

Tablo 3.5'ten de görülebileceği gibi araştırma örnekleminin 188'ini (%50.0) kız, 188'ini (%50.0) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Yaş grupları 17 ile 23 arasında değişmiştir, ve 144 (%39.1) öğrenci 19 yaş grubunda yoğunlaşmıştır. Yine grubu Anadolu (%40.2), Fen (%6.5), Devlet-Genel (%32.9), Özel (%14.9) ve Meslek (%5.1) liseleri kaynağından gelen mezunlar oluşturmuştur. Öğrenci grubunun alan türüne göre dağılımı ise Sosyal alanından 188 (%50.0), Fen alanından ise 188 (%50.0) öğrenci olmuştur. Hazırlık sınıfı kurlarına göre, A kurundan 107 (%29.2), B kurundan 146 (%39.8) ve C kurundan ise 114 (%31.1) öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan grubun 188'ini (%50.0) devlet, 188'ini (%50.0) ise özel üniversitelere devam eden öğrencilerden meydana gelmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitelerin 66 farklı bölümüne kayıt yaptırmışlardır. Bu bölümler Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Araştırma Örnekleminin Üniversitedeki Bölümleri

<i>Sıra No</i>	<i>Bölümü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Güverte	1	.3
2	Mimarlık	6	1.6
3	Endüstri ürünleri tasarımı	1	.3
4	Matematik mühendisliği	5	1.3
5	Metalurji malzeme mühendisliği	11	2.9
6	Kimya mühendisliği	3	.8
7	Deniz teknoloji mühendisliği	1	.3
8	Meteoroloji Mühendisliği	2	.5
9	Şehir ve bölge planlama	4	1.1
10	İç mimarlık	6	1.6
11	Endüstri mühendisliği	5	1.3
12	Peyzaj mimarlığı	1	.3
13	İnşaat mühendisliği	13	3.5
14	Bilgisayar mühendisliği	9	2.4
15	Moleküler biyoloji ve genetik	2	.5
16	Jeofizik	1	.3
17	Makina mühendisliği	17	4.5
18	Eletrik mühendisliği	6	1.6
19	Elektronik mühendisliği	1	.3
20	Petrol ve doğalgaz	1	.3
21	Uçak mühendisliği	2	.5
22	Deniz ulaştırma ve işletme	3	.8
23	Gıda mühendisliği	2	.5
24	İmalat mühendisliği	2	.5
25	Maden mühendisliği	1	.3
26	Çevre mühendisliği	5	1.3
27	Telekomünikasyon mühendisliği	1	.3
28	Jeodezi ve fotogrametri	7	1.9
29	İktisat	14	3.7
30	İşletme	26	6.9
31	Sanat yönetimi	2	.5
32	Uluslararası ilişkiler	3	.8
33	Gemi inşaatı ve gemi makina müh.	4	1.1
34	Türk dili ve edebiyatı	2	.5
35	Matematik	7	1.9
36	Kimya	7	1.9
37	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği	5	1.3
38	Harita mühendisliği	1	.3
39	Fizik	5	1.3

Tablo 3.6- devam

40	Eletronik ve haberleşme müh.	1	.3
41	Siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler	13	3.5
42	İstatistik	3	.8
43	İngilizce Öğretmenliği	54	14.4
44	Bilgisayar teknolojileri ve programcılığı	2	.5
45	Hukuk	6	1.6
46	Plastik sanatlar	2	.5
47	Halkla ilişkiler ve tanıtım	14	3.7
48	Radio sinema ve TV	4	1.1
49	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2	.5
50	Tıp Fakültesi	3	.8
51	Psikoloji	2	.5
52	Fotoğraf ve video	1	.3
53	Mekatronik Mühendisliği	1	.3
54	Reklamcılık	2	.5
55	Görsel iletişim ve Tasarım	1	.3
56	Sosyoloji	4	1.1
57	Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik	6	1.6
58	Sahne ve Gösteri sanatları yönetimi	2	.5
59	Medya ve iletişim sistemleri	2	.5
60	Mühendislik ve Doğa Bilimleri	11	2.9
61	Sanat ve sosyal bilimler programı	7	1.9
62	Üretim sistemleri mühendisliği	1	.3
63	Elektronik ve haberleşme öğretmeniği	5	1.3
64	Veteriner Fakültesi	1	.3
65	Ziraat Mühendisliği	3	.8
66	Ekonometri	1	.3
Kayıp		27	
Toplam		376	100

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenciler sekiz farklı üniversiteden, 66 farklı bölümden gelmiştir. İlk sıralarda İngilizce Öğretmeniği bölümü (%14.4), İşletme (%6.9) ve Makine Mühendisliği bölümleri (%4.5) yer almıştır. Son sıralarda ise Deniz Teknolojisi (% .3), Peyzaj Mimarlığı (% .3), Jeofizik (% .3), Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği (% .3), Fotoğraf ve Video (% .3), Görsel İletişim ve Tasarım (% .3), Üretim Sistemleri (% .3) gibi bölümler yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, “Öğrenme Stilleri Anketi” (ÖSA), “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” (DÖSE) ve yabancı dil başarısını ölçmek üzere

“Yabancı Dil Testi” (YDT) kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının sırasıyla geçerlilik çalışması, güvenirlik çalışması ve verilerin yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

3.3.1. Öğrenme Stili Anketi

Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Anketi (ÖSA) (Bkz. EK 1) onbir temel boyut (faktör) altında yer alan 23 öğrenme stilinden, bireyin baskın olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Anketin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyde baskın olan bir öğrenme stilini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Puanların analizi de alt ölçek bazında yapılmaktadır; bu doğrultuda alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 0 ile 4 arasında değişmekte, elde edilen sürekli puanlar ise kişileri temel boyut altında yer alan öğrenme stiline göre gruplandırmak için de kullanılmaktadır. Çünkü her bir birey, en yüksek puan aldığı temel öğrenme boyutu altındaki alt ölçeğe ait olan öğrenme stiline atanmaktadır. Tablo 3.7’de öğrenme stilleri anketinin temel boyutları ile öğrenme stilleri sunulmuştur.

Tablo 3.7: ÖSA’nın Temel Boyutları

<i>Temel Boyutlar</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde No</i>	<i>Toplam Madde</i>
1. Fiziksel duyularımı nasıl kullanırım.	a. görsel b. işitsel c. kinestetik	1.-30.	30
2. Öğrenme durumlarına kendimi nasıl sokarım.	a. dışa dönük b. içe dönük	31.-42.	12
3. Olasılıkları nasıl ele alırım.	a. rastgele (yaratıcı, spekülatif, düşüncede sıraya bağlı gitmeyen) b. ardışık (düşüncelerde adım adım ilerleyen)	43.-54	12
4. Belirsizlik ve son tarihli konularla nasıl başa çıkarım.	a. planlı ve son tarih odaklı (netlik arayan, organizasyona önem veren ve hızlı karar isteyen) b. plansız ve son tarih endişesi olmayan	55.-62	8
5. Bilgiyi nasıl edinirim	a. bütüncü b. detaycı	63.-72.	10
6. Bilgiyi nasıl daha fazla işlerim.	a. birleştirici (sentezleyen, materyali bütünleyici) b. ayrıştırıcı (analiz yapan ve görevleri karşılaştıran)	73.-82.	10

Tablo 3.7-Devam

7. Bilgiyi belleğe nasıl işlerim.	a. keskinleştirici b. düzleştirici	83.-88.	6
8. Dil kuralları ile nasıl başa çıkarım.	a. tümdengelen b. Tümevaran	89.-94.	6
9. Çoklu girdi ile nasıl başa çıkarım.	a. alan bağımsız b. alan bağımlı	95.-100.	6
10. Tepkide bulunma süremi nasıl idare ederim.	a. tepkisel b. yansıtıcı	101.-106.	6
11. Gerçeği tam olarak nasıl algılarıam.	a. metaforik (benzetme yapan) b. gerçekçi (gerçeği olduğu gibi kabul eden)	107.-110.	4

Yukarıda Tablo 3.7’de 11 temel boyut ve 23 öğrenme stili sıralanmıştır. Buna göre anket, tamamı olumlu cümle formatında yazılmış toplam 110 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler, 11 temel boyut altındaki 23 alt ölçekli öğrenme stiline her birini (Bkz. Tablo 3.7 ve EK 1), 30 ile 6 arasında değişen madde ile ölçmek için düzenlenmiştir. Derecelendirme beşli likert formunda; hiç (0), nadiren (1), bazen (2), sık sık (3), her zaman (4) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

3.3.1.1. ÖSA’nın Dil Eşdeğerliği, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

ÖSA’nın geçerlik çalışması için ihtiyaç duyulan çalışma grubu, 2006-2007 öğretim yılları arasında Yıldız Teknik Üniversitesi, İTÜ, BÜ, Maltepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İ. Bilgi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesinin aralarında bulunduğu toplam yedi üniversitede hazırlık sınıfı programına devam eden 768 öğrenciden oluşmuştur. Grubun seçilme nedeni, çalışmanın amacına uygun biçimde farklı üniversitelerden ve programlardan kişilerden oluşmasıdır.

Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Bazı görüşler (Bkz., Sapnas, 2004) örneklem büyüklüğünü vermektedir. Örneğin faktör analizi için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir.

Bazı görüşler ise madde sayısına bağlı olarak oran vermektedir. Örneğin, Tavşancıl’a (2002) göre örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Katılımcı/madde oranı Gorsuch (1983) ve Hatcher’a (1994) göre 5:1, Nunually (1978)’a göre 10:1 olmalıdır (Aktaran, Osborne, Costello, 2004). Preacher ve MacCallum (2002) ise literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında

değiştğini belirtmiştir. Diğer yandan Osborne ve Costello'ya (2004) göre ise 1000 kişilik örneklem ile ya da 20:1 katılımcı/madde oranı ile çalışılsa dahi, gerçekçi olmayan bir biçimde iyi faktör analizine rastlanabilir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının yedi katıdır. ÖSA'nın madde sayısı 110 iken, örneklem 768 öğrenciden oluşmuştur. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmadaki çalışma grubu sayısı yeterli bulunmuştur. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Araştırma Örneklemine Özellikleri

<i>Özellikler</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	474	62.6
	Kız	283	37.4
	Kayıp	11	
	Toplam	768	100
Yaş	17 Yaş	17	2.5
	18 Yaş	134	19.4
	19 Yaş	279	40.4
	20 Yaş	169	24.5
	21 Yaş	50	7.2
	22 Yaş	24	3.5
	23 ve üstü Yaş	18	2.5
	Kayıp	77	
	Toplam	768	100
Alan Türü	Sosyal	235	31.1
	Fen	520	68.9
	Kayıp	13	
	Toplam	768	100
Lise Kaynağı	Anadolu	302	43.2
	Fen	57	8.2
	Devlet (Genel)	247	35.3
	Özel	65	9.3
	Meslek Lisesi	26	3.7
	Diğer	2	.3
	Kayıp	69	
	Toplam	768	100
Hazırlık Kuru	A (İleri Seviye)	129	18.2
	B (Orta Seviye)	347	48.9
	C (Başlangıç seviyesi)	233	32.9
	Kayıp	59	
	Toplam	768	100
Üniversite Türü	Devlet Üniversitesi	578	75.3
	Vakıf Üniversitesi	190	24.7
	Toplam	768	100

Tablo 3.8’den de görülebileceği gibi grubun 283’ünü (%37.4) kız, 474’ünü (%62.6) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Yaş grupları 17 ile 23 arasında değişmiştir, ve 279 (%40.4) öğrenci 19 yaş grubunda yoğunlaşmıştır. Yine grubu Anadolu (%43.2), Fen (%8.2), Devlet-Genel (%35.3), Özel (%9.3) ve Meslek (%3.7) liseleri kaynağından gelen mezunlar oluşturmuştur. Öğrenci grubunun alan türüne göre dağılımı ise Sosyal alanından 235 (%31.1), Fen alanından ise 520 (%68.9) öğrenci olmuştur. Hazırlık sınıfı kurlarına göre, A kurundan 129 (%18.2), B kurundan 347 (%48.9) ve C kurundan ise 233 (%32.9) öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan grup 578’ni (%75.3) devlet, 190’nı (%24.7) ise vakıf üniversitelerine devam eden öğrencilerden meydana gelmiştir.

ÖSA’nın güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasıyla ilgili işlemler, 2006-2007 öğretim yılında, bahar yarısında, ders ortamında, gönüllülük ilkesine göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcıların anketi doldurma süresi 15 ile 20 dakika arasında değişmiştir.

ÖSA’nın üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanması sonrası elde edilen veriler, SPSS 11.5 versiyon ile analiz edilmiştir.

3.3.1.2. ÖSA’nın Dil Eşdeğerliği Çalışması

Ergin’e (1995) göre bir ölçme aracının farklı iki dildeki iki formunun, aynı gruba uygulanması dil eşdeğerliği belirtir. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise eşdeğerlik katsayısıdır. Belirtilen referansın da önerdiği gibi, envanterin dil eşdeğerliği için yani Türkçe ve İngilizce formu uygulaması arasındaki tutarlılığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı yapılmıştır.

Mertens’e (1998) göre, ölçme aracını yanıtlayanlar ile ölçeğin dili farklı olduğunda, ölçeğe geri çeviri tekniği ile dil adaptasyonu uygulanmalıdır. Dil adaptasyonunda birebir çeviriden kaçınmalı, uygulanacak ülkenin dili, bölgesel ve kültürel özellikleri ve yanıtlayacakların eğitim düzeyi dikkate alınmalıdır. Alpas ve Akçakın (2003) da, ölçek çevirisinde orijinal anlama bağlı kalınması, ancak uygulanacak grubun özelliklerine de uygun anlamın kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Belirtilen referanslar doğrultusunda ÖSA, tercüme sırasında veri kaybını engellemeye ve ölçme aracının aslına sadık kalmaya çalışılarak Işıklar Lisesi İngilizce ders zümresinde görev yapan, konusunda uzman beş İngilizce öğretmeni tarafından

Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu süreç sırasında temel alınan ölçüt, Türkçe çevirideki maddelerin özgün dildeki anlamına sadık kalarak, Türkçe anlam bakımından iyi biçimde ifade edilmesi olmuştur.

Türkçe metin daha sonra aynı okulun İngilizce zümresinde görev yapan ve daha önce ölçeğin Türkçe çevirisini yapmamış, konusunda uzman beş İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce'ye geri tercüme edilmiştir. Son olarak özgün İngilizce ölçek ile tercüme ve geri tercümeyle elde edilmiş İngilizce ölçek, yabancı dil eğitimi konusunda doktora sahibi bir İngilizce öğretmeni, eğitim uzmanı İngilizce öğretmeni ve bir doğal konuşmacıdan oluşan kurul tarafından karşılaştırılmıştır. Elde edilen İngilizce çeviri ile özgün ölçek arasında anlam bakımından farklılık olmadığı görülmüştür.

Ergin'in (1995) de belirttiği gibi, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılık Pearson korelasyon katsayısı ile ODTÜ Yabancı Dil Eğitimi İngilizce Öğretmenliği ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Matematik bölümü öğrencilerinde yapılan uygulama sonrasında hesaplanmıştır. İki test arasındaki zaman aralığı Özgüven'e (1994) göre iki ile dört hafta, Ergin'e (1995) göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Uygulama Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9: ÖSA'nın Dil Eşdeğerliği Uygulamaları

<i>Gruplar</i>	<i>I. Uygulama</i>	<i>4 hafta ara</i>	<i>II.Uygulama</i>
1. Grup ODTÜ Üni.	İngilizce		Türkçe
2. Grup Bilgi Üni.	Türkçe		İngilizce

Yukarıda Tablo 3.9'da belirtildiği gibi, adı geçen bölümlerde anketler eğitime devam eden 35 kişilik öğrenci gruplarına dört hafta arayla uygulanmıştır. ODTÜ'de uygulamaya katılan öğrenciler ilk olarak özgün ölçeği, bunu takiben bir ay sonra Türkçe tercümesini, İstanbul Bilgi Üniversitesinde ise ilk olarak Türkçe daha sonra İngilizce özgün ölçeği cevaplamışlardır. İki test arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10: ÖSA'nın İngilizce Ve Türkçe Formu Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

<i>Madde No</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>Madde No</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>Madde No</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1	.69	.01	38	.62	.01	75	.51	.01
2	.66	.01	39	.52	.01	76	.53	.01
3	.57	.01	40	.75	.01	77	.56	.01
4	.57	.01	41	.66	.01	78	.50	.01
5	.72	.01	42	.53	.01	79	.56	.01
6	.50	.01	43	.84	.01	80	.75	.01
7	.45	.01	44	.45	.01	81	.56	.01
8	.53	.01	45	.83	.01	82	.47	.01
9	.65	.01	46	.45	.01	83	.57	.01
10	.47	.01	47	.69	.01	84	.55	.01
11	.54	.01	48	.37	.05	85	.56	.01
12	.55	.01	49	.60	.01	86	.34	.05
13	.58	.01	50	.79	.01	87	.38	.05
14	.74	.01	51	.57	.01	88	.54	.01
15	.73	.01	52	.47	.01	89	.52	.01
16	.43	.01	53	.56	.01	90	.67	.01
17	.65	.01	54	.63	.01	91	.68	.01
18	.67	.01	55	.69	.01	92	.48	.01
19	.66	.01	56	.80	.01	93	.48	.01
20	.59	.01	57	.53	.01	94	.60	.01
21	.56	.01	58	.46	.01	95	.67	.01
22	.48	.01	59	.68	.01	96	.71	.01
23	.68	.01	60	.53	.01	97	.54	.01
24	.71	.01	61	.39	.01	98	.39	.01
25	.65	.01	62	.49	.01	99	.36	.01
26	.72	.01	63	.68	.01	100	.50	.01
27	.78	.01	64	.62	.01	101	.61	.01
28	.44	.01	65	.61	.01	102	.58	.01
29	.55	.01	66	.65	.01	103	.49	.01
30	.77	.01	67	.62	.01	104	.65	.01
31	.50	.01	68	.54	.01	105	.73	.01
32	.88	.01	69	.55	.01	106	.41	.01
33	.74	.01	70	.54	.01	107	.55	.01
34	.79	.01	71	.44	.01	108	.63	.01
35	.62	.01	72	.42	.01	109	.59	.01
36	.54	.01	73	.47	.01	110	.55	.01
37	.60	.01	74	.51	.01			

Tablo 3.10'dan da görülebileceği gibi, aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki envanterin, Pearson korelasyon katsayıları, 48., 86. ve 87. maddeler dışındaki tüm maddelerde .36 ile .88 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. 48., 86. ve 87. maddeler ise .05 düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur.

Aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısına göre alt ölçekler için sırasıyla şöyledir: 1. boyut .60, 2. boyut .64, 3. boyut .60, 4. boyut .57, 5. boyut .56, 6. boyut .54, 7. boyut .49, 8. boyut .57, 9. boyut .52, 10. boyut .57, 11. boyut .58. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p=.00$ ve $.01$) değerler bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .57'dir. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

3.3.1.3. ÖSA'nın Geçerlik Çalışması

ÖSA'nın yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinin ölçek adaptasyonunda değil, sadece ölçek geliştirmede yapılmasına gerek olduğu yönünde görüşler (Bkz., Ergin, 1995) bulunmakla birlikte, Türkçe envanterin yapı geçerliği hakkında fikir edinmek amacıyla bu çalışmada faktör analizinin yapılması tercih edilmiştir. ÖSA'nın geçerliği literatürdeki uzman önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Bkz., Balcı, 2001; Bryman, Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Hovardaoğlu, Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut, Baykul, 1992). Bu çerçevede, faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi için çeşitli faktör çözümü ve döndürme teknikleri denenmiş ama kolay yorumlanabilir sonuca temel bileşenler analizi ile ulaşılmıştır.

Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılır. Böylece, maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Bkz., Balcı, 2001; Bryman, Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Hovardaoğlu, Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut, Baykul, 1992).

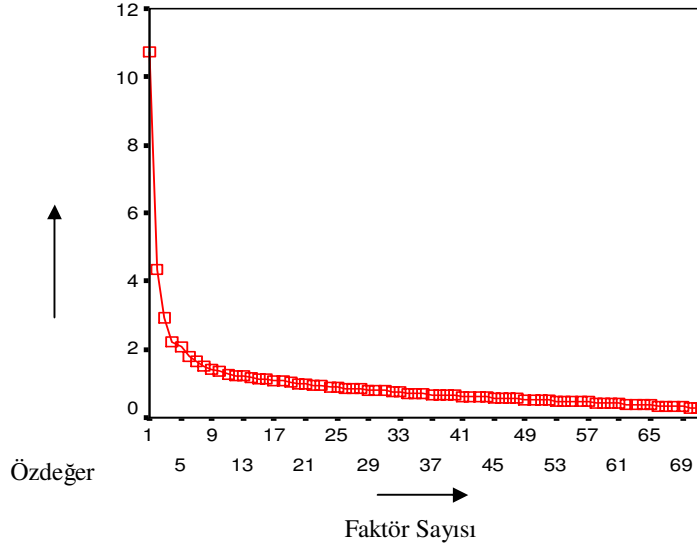
Büyüköztürk'e (2002) göre, faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verirken şu ölçütler dikkate alınır: Özdeğeri 1 ve daha yüksek maddeler önemli faktörler olarak alınır. Açıklanan varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünün göstergesidir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri .30'a kadar düşürülebilir. Ayrıca yüksek iki faktör yükü arasındaki fark ise en az .10 olmalıdır. Çünkü çok faktörlü bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren madde

binişik maddedir ve ölçekten çıkarılmalıdır. Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde yer alması için yukarıda belirtilen ilkeler temel alınmıştır.

Faktör analizi için çeşitli faktör çözümü ve döndürme teknikleri denenmiş ama kolay yorumlanabilir sonuca temel bileşenler analizi ile ulaşılmıştır. Tavşancıl'a (2002) göre, faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri yüksek (.84) çıkmıştır. Kulaksızloğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar (2003) ile Aşkar ve Dönmez'in (2004) de belirttiği gibi, bu değerler, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Tavşancıl'a (2002) göre faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett's testi ile test edilir. Bartlett testinin yüksekliği, manidar olma olasılığının yüksekliğine işaret eder. ÖSA verilerine yapılan Bartlett's testi anlamlı (23058,514, sd: 5995, p: .00) çıkmıştır.

Faktör analizine ölçeğin özgün formundaki 110 madde ile başlanmıştır. Özgün ölçeğin ortak varyansı .45 ile .74 arasında değişmiştir. Ölçeğin toplam varyansın yüzde 60'ını açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük 32 faktörde toplandığı görülmüş, ama bu faktörlere anlamlı isimler verilememiştir. Bunun yanı sıra 19 maddenin birden fazla faktör altında yer aldığı ya da faktör yük değerinin .30'un altında olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde .30'un altında değer alan madde bulunmamıştır. Buna karşın maddeler, madde bırakma tekniğine göre incelendiğinde 38 maddenin .30'un altında korelasyon değeri aldığı anlaşılmıştır. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için madde silinerek alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakılabilir (Buluş, 2001; Dağ, 2002; Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Belirtilen referanslar doğrultusunda, birden fazla faktör altında yer alan, faktör yük değeri ya da madde bırakmalı korelasyon değeri .30'un altında olan 38 madde ölçekten çıkarılarak kalan 72 madde ile yukarıda belirtilen işlemler tekrar edilmiştir. Belirtilen işlemler sonucunda envanterin ortak varyansının .25 ile .74 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, envanterin özdeğeri 1'den büyük 12 faktörde toplandığı ve toplam varyansın yüzde 46'sını açıkladığı saptanmıştır. Bunun yüzde 15'inin birinci, yüzde 6,1'inin ikinci, yüzde 4,1'inin üçüncü, 3,1'inin dördüncü, yüzde 2,9'unun beşinci, yüzde 2,5'inin altıncı faktörde olduğu, yüzde

2,3'ünün yedinci faktörde, yüzde 2,1'inin sekizinci faktörde, diğer 4 faktörde yüzde 2 ile 1 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca ÖSA'ne ait maddelerin faktörlere karışık dağıldığı, bazı faktörlerde sadece iki madde bulunduğu ve bunlara anlamlı isimler verilemediği anlaşılmıştır. Önemli faktör sayısına karar vermek için çizgi (Scree) grafiği de incelenerek Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1: ÖSA'nın Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 3.1'deki çizgi grafiği incelendiğinde, onikinci faktör civarında kırılma olduğu gözlenmiştir. Büyüköztürk'e (2002) göre grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verir. Yatay çizgiler ise varyansı açıklama katkısının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu durum, ölçeğin oniki faktörlü olabileceğini düşündürmüştür. Bunun üzerine faktör döndürme tekniği uygulanmıştır. Dik ve eğik döndürme yaklaşımlarından dik döndürme, dik döndürme tekniklerinden ise varimax ve equamax sosyal bilimler için uygundur. Her iki teknik de maddelerin yük değerini bir faktörde 1'e, diğerinde ise 0'a yaklaştırmayı amaçlar. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Bryman, Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Turgut, Baykul, 1992). Belirtilen referansların da önerdiği gibi, ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması için çeşitli faktör döndürme teknikleri denenmiş ve kolay yorumlanabilir sonuca Varimax dik döndürme tekniği ile ulaşılmıştır. Varimax dik döndürme sonrası iki maddenin yük değeri almadığı görülmüş ve bu iki madde de ölçekten çıkarılmıştır. Bunun snucunda, 70 maddeli ÖSA ölçeğine ulaşılmıştır. Teknik, maddelerin oniki faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yapılarak bulgular Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11: Yetmiş Maddelik ÖSA'nın Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3			Faktör 4		
Özdeğer =10.57			Özdeğer=4.32			Özdeğer=2.87			Özdeğer=2.20		
Varyans%=15.11			Varyans%=6.17			Varyans%=4.10			Varyans%=3.14		
<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>
73	.59	.72	56	.56	.65	103	.55	.67	8	.51	.63
74	.53	.63	55	.55	.65	101	.50	.63	9	.50	.62
75	.48	.53	54	.52	.60	85	.49	.53	7	.45	.59
65	.48	.51	50	.45	.57	102	.45	.53	6	.45	.55
76	.46	.51	2	.44	.48	70	.44	.48	1	.41	.41
77	.46	.50	57	.44	.45	96	.44	.46	68	.39	.41
43	.46	.45	52	.41	.43	97	.44	.45	11	.37	.30
44	.46	.42	42	.43	.42	95	.41	.43			
37	.45	.37	51	.42	.40	86	.40	.36			
47	.44	.35				92	.38	.33			
45	.43	.32									
19	.30	.31									
Faktör 5			Faktör 6			Faktör 7			Faktör 8		
Özdeğer =2.07			Özdeğer=1.76			Özdeğer=1.66			Özdeğer=1.51		
Varyans%=2.96			Varyans%=2.51			Varyans%=2.37			Varyans%=2.15		
<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>
105	.68	.77	82	.56	.66	107	.74	.74	32	.73	.81
104	.56	.69	69	.49	.58	108	.73	.73	34	.71	.79
106	.53	.63	81	.49	.57	3	.43	.43	35	.61	.70
			84	.47	.39	89	.40	.40			
			83	.46	.38	94	.35	.35			
			71	.30	.37						
Faktör 9			Faktör 10			Faktör 11			Faktör 12		
Özdeğer=1.41			Özdeğer=1.34			Özdeğer=1.27			Özdeğer=1.22		
Varyans%=2.01			Varyans%=1.91			Varyans%=1.82			Varyans%=1.74		
<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>
12	.45	.62	33	.41	.48	90	.52	.63	20	.48	.51
13	.44	.52	36	.31	.46	91	.49	.58	14	.45	.54
18	.35	.38	39	.25	.41	80	.36	.30	5	.44	.44
33	.25	.31							88	.42	.40
									48	.42	

MN: Madde no

OV: Ortak varyans

YD: Faktör yük değeri

Tablo 3.11'den de incelenilebileceği gibi, Varimaks döndürme sonrası maddelerin ortak varyansı .25 ile .74 arasında, yük değerleri ise .30 ile .81 arasında toplanmıştır. 12 faktörün açıkladığı varyans miktarı yüzde 46'dır. ÖSA'nın 70 maddeli formunun geçerliği, alt ölçek korelasyon bağıntısı ile de incelenerek Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12: Yetmiş Maddelik ÖSA'nın Alt Ölçek Korelasyon Bağlantısı Değerleri

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.Gör.	-																				
2.İşit.	.32	-																			
3.Kin.	-	-	-																		
4.Dış.	.23	.33	-	-																	
5.İç.	.32	.23	-	.18	-																
6.Ras.	.45	.34	-	.32	.22	-															
7.Ard.	.35	.21	-	.03	.27	.26	-														
8.P.lı	.45	.09	-	.10	.27	.31	.44	-													
9.P.İsız	-	-	-	-	-	-	-	-	-												
10.Büt.	.08	.16	-	.16	.11	.05	.02	.03	-	-											
11.Det.	.36	.33	-	.26	.27	.25	.22	.32	-	.15	-										
12.Bir.	.21	.35	-	.34	.32	.22	.13	.15	-	.39	.36	-									
13.Ayr.	.23	.23	-	.18	.23	.17	.25	.23	-	.20	.43	.31	-								
14.Kes	.28	.24	-	.23	.20	.27	.24	.38	-	.12	.52	.35	.45	-							
15.Düz	.26	.21	-	.17	.21	.19	.17	.22	-	.13	.32	.32	.23	.45	-						
16.Tümd	.31	.21	-	.16	.25	.27	.29	.23	-	.18	.24	.29	.29	.30	.31	-					
17.Tüme	.23	.22	-	.15	.18	.21	.26	.30	-	.04	.32	.25	.23	.38	.33	.25	-				
18.A.sız	.23	.22	-	.22	.19	.28	.26	.31	-	.21	.40	.37	.34	.49	.32	.31	.36	-			
19.A.lı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20.Tep.	.17	.25	-	.32	.07	.28	.07	.18	-	.20	.34	.34	.23	.38	.24	.19	.29	.42	-	-	-
21.Yan	.32	.20	-	.07	.31	.23	.35	.31	-	.06	.29	.19	.20	.26	.29	.28	.24	.31	-	.11	-
22.Met.	.32	.18	-	.14	.15	.17	.14	.20	-	.09	.31	.26	.19	.34	.30	.26	.29	.26	-	.18	.30
23.Ger.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* .02 ile .09 arasındaki korelasyonlar .05 düzeyinde, .10 ve üstündeki korelasyonlar .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.12'den de görülebileceği gibi alt ölçekler arasındaki korelasyonlar .03 ile .52 arasında olup birbirleri ile yüksek ve pozitif ilişkili, diğer alt ölçeklerle düşük ilişkilidir. Buna karşın 9 alt ölçek arasında pozitif anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bunlar ardaşık ile planlı, ayrıştırıcı ile detaycı, detaycı ile keskinleştirici, detaycı ile alan bağımsız, keskinleştirici ile ayrıştırıcı, alan bağımsız ile ayrıştırıcı alt ölçekleri arasındaki pozitif korelasyonlar faktör yapısını destekler düzeydedir. Buna karşın görsel ile rastgele, görsel ile planlı ve tepkisel ile alan bağımsız alt ölçekleri arasındaki pozitif korelasyonlar açıklanamamıştır.

3.3.1.4. ÖSA'nın Güvenirlik Çalışması

ÖSA'nın güvenirliliği de literatürdeki uzman önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Bkz., Bryman, Cramer, 1997; Özçelik, 1998; Tekin, 1996; Tezbaşaran, 1997;

Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Bu çerçevede, iç tutarlık güvenirliği (internal consistency reliability) maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirleyen Cronbach's alpha katsayısı (reliability coefficients) ile ve ölçek maddelerinin ÖSA açısından kişileri ayırt etmedeki yeterliğini belirleyen madde-toplam korelasyonu (item-total correlation) ile incelenmiştir. ÖSA'nın kararlılık anlamındaki güvenirliğini, yani dış tutarlığını, incelemek için ise test-tekrar test tekniği uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyonları, madde bırakma tekniğine göre incelenmiştir. ÖSA'nın alt ölçek güvenirlik değerleri Tablo 3.13'de verilmiştir.

Tablo 3.13: Yüz On Ve Yetmiş Maddelik ÖSA'nın Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Madde No (70 Maddelik ÖSA)</i>	<i>$\alpha 1$</i>	<i>$\alpha 2$</i>	<i>r1</i>	<i>r2</i>	<i>r3</i>
1. Görsel	1,2,3,5,6,7,8,9	.64	.69	.16-.39	.30-.47	.73
2. İşitsel	11,12,13,14,18,19,20	.52	.52	.07-.39	.15-.29	.63
3. Kinestetik	-	.71	-	.07-.34	-	.62
4. Dışa dönük	32,33,34,35,36	.66	.68	.22-.37	.22-.62	.71
5. İçe dönük	37,39,42	.45	.46	.04-.32	.12-.23	.54
6. Rastgele	43,44,45,46,47,48	.69	.69	.24-.37	.34-.53	.66
7. Ardaşık	50,51,52,54	.57	.62	.20-.35	.35-.53	.60
8. Planlı	55,56,57	.68	.69	.28-.35	.45-.56	.71
9. Plansız	-	.43	-	.01-.18	-	.51
10. Bütüncü	65	.54	-	.03-.27	-	.58
11. Detaycı	68,69,70,71	.48	.52	.16-.41	.17-.40	.52
12. Birleştirici	73,74,75,76,77	.73	.73	.30-.40	.43-.58	.75
13. Ayrıştırıcı	80,81,82	.33	.43	.11-.32	.06-.32	.55
14. Keskin.	83,84,85	.65	.65	.34-.46	.42-.47	.73
15. Düz.	86,88	.27	.31	.06-.39	.22-.22	.59
16. Tümnden.	89,90,91	.45	.45	.24-.38	.21-.38	.61
17. Tüme.	92,94	.29	.42	.07-.35	.30-.30	.57
18. A.bağımsız	95,96,97	.61	.61	.34-.36	.33-.50	.74
19. A.Bağımlı	-	.62	-	.12-.23	-	.52
20. Tepkisel	101,102,103	.63	.63	.28-.40	.40-.50	.74
21. Yansıtıcı	104,105,106	.75	.75	.33-.42	.55-.60	.79
22. Metaforik	107,108	.74	.74	.35-.35	.59-.59	.73
23. Gerçekçi	-	.47	-	.06-.21	-	.65
$\alpha 1$: 110 maddelik özgün ölçeğin Alpha değerleri $\alpha 2$: 70 maddelik ölçeğin Alpha değerleri r1: 110 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonu		r2: 70 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonu r3: 110 maddelik ölçeğin test- tekrar test değerleri				

Tablo 3.13'den de görülebileceği gibi, anketin 11 temel boyutu altındaki 23 alt ölçeğin alpha katsayısı .27 ile .75 arasında değişmiştir. Madde bırakmalı madde toplam korelasyonu 110 maddenin hepsinde .89 çıkmıştır. Özgün anketin 110 maddelik bütünü için iç tutarlılık güvenirliği .89 alpha katsayısıdır. ÖSA'nın 70 maddelik formunun bütünü için iç tutarlılık güvenirliği .91 alpha katsayısına yükselmiştir. Alt ölçeklerin alpha katsayısı ise .31 ile .75 arasında değer almıştır. Tutarlılık derecesi güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Bryman, Cramer, 1997; Tekin, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Belirtilen referanslar doğrultusunda anketin iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının kinestetik, plansız, bütüncü, düzleştirici, alan bağımlı ve gerçekçi altölçekler için düşük olduğu ya da hiç olmadığı bulunmuştur. Bu sebeple, bu alt ölçeklerin temel boyut altında çift oluşturduğu planlı, detaycı, keskinleştirici, alan bağımsız ve metaforik alt ölçekleriyle birlikte ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece ankettan beş temel boyut ve 11 alt ölçek çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan temel boyutlar 4. temel boyut olan "Belirsizlik ve son tarihli konularla nasıl başa çıkarım", 5. temel boyut "Bilgiyi nasıl edinirim", 7. temel boyut "Bilgiyi belleğe nasıl işlerim", 9. temel boyut "Çoklu girdi ile nasıl başa çıkarım", ve 11. temel boyut "Gerçeği tam olarak nasıl algılarıım" temel boyutlarıdır. Ankettan çıkarılan alt ölçekler ise kinestetik, planlı-plansız, bütüncü-detaycı, keskinleştirici-düzleştirici, alan bağımlı-bağımsız ve metaforik-gerçekçi alt ölçekleridir.

Diğer yandan, alpha katsayıları içedönük, ayrıştırıcı, tümdengelen ve tümevaran alt ölçekleri için kabul edilebilir, diğerlerinde ise iyi düzeyde bulunmuştur. Ölçekten 5 temel boyutun ve bunlara ait 11 alt ölçeğin çıkarılmasından sonra, ÖSA'nın 6 temel boyut, 12 alt ölçek ve 52 maddeden meydana geldiği düşünülmektedir. Bu temel boyutlar 1. temel boyut "Fiziksel duyularımı nasıl kullanırım", 2. temel boyut "Öğrenme durumlarına kendimi nasıl sokarım", 3. temel boyut "Olasılıkları nasıl ele alırım", 6. temel boyut "Bilgiyi nasıl daha fazla işlerim", 8. temel boyut "Dil kuralları ile nasıl başa çıkarım", 10. temel boyut "Tepkide bulunma süremi nasıl idare ederim" temel boyutlarıdır. Alt ölçekler ise görsel-işitsel, dışa dönük-içe dönük, rastgele-ardışık, birleştirici-ayrıştırıcı, tümdengelen-tümevaran, tepkisel-yansıtıcı alt ölçekleridir.

Anketin iç tutarlılık güvenirliği, alt ölçekler bazında madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve Tablo 3.13'de verilmiştir. Ölçeğin 110 maddelik özgün formunun alt

ölçek korelasyon katsayısı .01 ile .46 arasındadır. Ölçeğin 70 maddelik formunun alt ölçek korelasyon katsayıları ise .06 ile .62 arasında değişmiştir. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur.

Anketin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen dış tutarlılığını incelemek için test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Kesin bir kural olmamakla birlikte, iki test arasındaki zaman aralığı Özgüven'e (1994) göre iki ile dört hafta, Ergin'e (1995) göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Bu amaçla, İstanbul Bilgi Üniversitesi Matematik bölümüne devam eden hazırlık sınıfı okumuş toplam 38 öğrenciye dört hafta ara ile anket uygulanmıştır. Aynı kişilerden elde edilen 110 maddeli ölçeğin iki uygulama arasındaki kararlılık katsayısı Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 3.13'de verilmiştir. Buna göre alt ölçeklerin korelasyon değerleri .51 ile .79 arasındadır. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .64'tür. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki kararlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu (Bryman, Cramer, 1997; Özçelik, 1998), dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Son olarak, ortaya çıkan 6 temel boyutlu 12 alt ölçekli 52 maddelik anketin iç tutarlılık güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma, standart hata ve madde-toplam korelasyonu bulguları Tablo 3.14'de gösterilmiştir.

Tablo 3.14: Elli İki Maddelik ÖSA'nın Ortalama, Standart Sapma Ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

<i>MN</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>	<i>MN</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>
1	728	3.21	.03	.97	.33	46	728	2.74	.03	.97	.28
2	728	2.10	.06	1.67	.30	47	728	2.30	.03	1.05	.28
3	728	2.43	.04	1.14	.43	48	728	3.07	.03	.94	.37
5	728	1.09	.04	1.25	.25	50	728	2.10	.04	1.31	.25
6	728	2.26	.04	1.28	.33	51	728	2.30	.03	1.00	.20
7	728	2.29	.04	1.24	.35	52	728	2.56	.03	1.00	.35
8	728	3.09	.04	1.12	.37	54	728	2.46	.03	1.04	.39
9	728	3.31	.03	1.02	.37	73	728	2.59	.03	.92	.40
11	728	2.20	.03	.90	.40	74	728	2.55	.03	.97	.41
12	728	1.77	.03	1.09	.22	75	728	2.97	.03	.88	.45
13	728	2.67	.04	1.10	.28	76	728	2.70	.03	.93	.41
14	728	1.77	.04	1.16	.20	77	728	2.88	.03	.87	.35
18	728	2.67	.03	1.05	.22	80	728	2.07	.04	1.21	.25
19	728	2.98	.04	.94	.20	81	728	2.62	.03	.99	.30
20	728	1.58	.04	1.14	.21	82	728	2.61	.03	1.02	.44

Tablo 3.14-devam

32	728	2.35	.04	1.12	.34	89	728	2.62	.03	1.00	.42
33	728	2.07	.04	1.18	.24	90	728	2.19	.04	1.10	.26
34	728	2.13	.04	1.17	.26	91	728	2.49	.03	.99	.30
35	728	2.70	.04	1.12	.39	92	728	2.28	.03	1.01	.39
36	728	2.33	.04	1.15	.24	94	728	2.34	.03	1.02	.37
37	728	2.95	.04	1.06	.33	101	728	2.05	.03	.99	.44
39	728	2.60	.04	1.09	.27	102	728	2.26	.03	.94	.27
42	728	2.76	.04	1.08	.28	103	728	2.20	.03	.95	.32
43	728	2.96	.03	.97	.35	104	728	2.56	.03	1.01	.31
44	728	2.97	.03	.90	.40	105	728	2.71	.03	.93	.38
45	728	2.67	.03	1.03	.43	106	728	2.80	.03	.96	.42
X: Ortalama						r1: Madde toplam korelasyonu.					
SH: Standart hata						*: Maddelerin tamamı 0.01 düzeyinde					
SS: Standart sapma						anlamlıdır.					

Tablo 3.14'den de incelenilebileceği gibi, anketin 52 maddelik formunda, anket maddelerinin iç tutarlık güvenirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları .20 ile .45 arasında değer almıştır. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=0.01$) korelasyon bulunmuştur. Herhangi bir ölçekte, .20 üstü değer alan maddeler kabul edilebilir, .30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Bkz. Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Yukarıda belirtilen referanslar doğrultusunda madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda ÖSA'nın Türkçe ve İngilizce formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 48., 86. ve 87. maddeler dışındaki tüm maddelerde .36 ile .83 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Hem korelasyon sayısı düşük olan, hem de anlamlı olmayan sonuçlar veren, 87. maddenin geçerlik ve güvenirlik analizinde de sorunlu olduğuna ve ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Türkçe formunun yapı geçerliliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda 12 faktörün yüzde 46 varyans miktarı ile açıkladığı 70 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Birinci faktör altında birleştirici, rastgele, bütüncü; ikinci faktörde ardışık, planlı; üçüncü faktörde tepkisel, alan bağımsız, tümevaran; dördüncü faktörde görsel, detaycı; beşinci faktörde yansıtıcı; altıncı faktörde ayrıştırıcı, düzleştirici; yedincide metaforik, tüm dengelen; sekizde dışadönük; dokuzda işitsel; onuncuda dışadönük;

onbirde tümdengelen; onikide işitsel öğrenme stillerini ölçen alt ölçekler yer almıştır. Birleştirici, b tt nc , rastgelenin; ardışık, planlının; alan bağımsız, tümevaran öğrenme stillerinin aynı faktörde yer alması ve yedi faktör altında birer alt  l eğinin olması 12 faktörün 12 alt ölçeğini temsil ettiğini göstermiştir. Bu sonuç  SA'nın 12 alt ölçekten meydana geldiğini ve bu alt ölçeklerin de daha önce madde-toplam korelasyonu, alpha katsayıları ve varimax döndürme sonrası anketten çıkarılan maddeler ve boyutlardan sonra ulaşılan 6 temel boyutlu 12 alt ölçekli 52 maddeli yapıyı doğruladığı görülmüştür (Bkz. Ek 5). Bu alt ölçekler görsel-işitsel, dışadönük-içedönük, rastgele-ardışık, birleştirici-ayırıştırıcı, tümdengelen-tümevaran, tepkisel-yansıtıcıdır.

Yapı geçerliliği sonucunda Türkçe formda geçerliliği yüksek bir sonuca ulaşıldığı düşünülebilir. Diğer yandan alanda literatür incelendiğinde YD 'de öğrenme stili ile ilgili yapılan bir çok araştırma olduğu (Bkz. Bailey ve diğerleri, 2000; Brown, 2000; Chapelle, 1995; Ehrman, Leaver, 2003; Ehrman ve diğerleri, 2003; Hoffman, 1997; Johnson ve diğerleri, 2000; Reid, 1995, 1998; Riding, 2000; Skehan, 1998; Stenberg, Grigorenko, 2001; Oxford, 1995, 1999), fakat  SA'nın daha önce yapı geçerliliğinin yapılmamış olduğu görülmüştür. Yapılan  alışma  SA'nın yapı geçerliliğini 12 faktörde açıklamış daha sonra bu faktörlerin alt ölçek bazında 12 alt ölçeğini temsil ettiğini göstermiş ve madde bazında 52 maddeye indirgemiiştir (Bkz. Ek 5).

Türkçe formun alt ölçek bazında açıklanan varyans oranı yüzde 46 olmuştur. Bu yüzdenin  l eğinin 12 faktörde yaklaşık 1/2'yi açıkladığı anlamına gelmiştir.

Sonuç olarak,  SA'nın 110 maddeli Türkçe formunun bütünü için iç tutarlılık güvenirliği .89 alpha katsayısı iken 52 maddeli formun alpha katsayısı .88'dir. Yıldıırım (1999) 'a göre  l eğinin güvenirliği, madde sayısının çokluğuna bağlı olarak artar. Türkçe formula ulaşılan durum,  SA'nın daha az madde ile de güvenilir olarak ölçtüğünün göstergesi olarak düşünülebilir.  SA'nın Türkçe formunun iç tutarlılık güvenirliği için yapılan madde-toplam korelasyonu değerlerinin de yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.  l eğinin dış tutarlılığını belirlemek için yapılan test-tekrar test tekniği, Pearson korelasyon katsayısı değerleri ise  l eğinin iki uygulaması arasındaki kararlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu,  l eğinin güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu, dolayısıyla ulaşılan 6 temel boyutlu 12 alt ölçekli 52 maddelik  SA'nın Türkçe formunun güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Bkz. Ek 5).

3.3.2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Bu araştırmada, üniversite seviyesinde hazırlık sınıfı okuyan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihlerini belirlemek üzere, Oxford (1990, 293) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” (DÖSE) uygulanmıştır (Bkz. EK 2).

Elli maddelik DÖSE Oxford (1990, 293) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. Envanter bir çok araştırmada (bkz. Aydın, 2003; El-Dip, 2004; Ehrman ve Oxford, 1990; Gallin, 1999; Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons, 2004; Hancıoğlu, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Kara, 2001; Karamanoğlu, 2005; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; ; Mcdonough, 2001; Wherton, 2000; Tabanlıoğlu, 2003; Yang, 2003) kullanılmıştır.

DÖSE 2 temel boyut altında yer alan 6 alt boyutta bulunan dil öğrenme stratejilerinden, bireyin daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Anketin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyin kullandığı bir dil öğrenme stratejisini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Puanların analizi de alt ölçek bazında yapılmaktadır; bu doğrultuda alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 1 ile 5 arasında değişmektedir. Her bir birey, en yüksek puan aldığı öğrenme stratejisine atanmaktadır. Tablo 3.15’te DÖSE’nin temel boyutları ile alt boyutları sunulmuştur.

Tablo 3.15: DÖSE’nin Alt Boyutları

<i>Temel Boyutlar</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde No</i>	<i>Toplam Madde</i>
Doğrudan Stratejiler	Bellek Stratejileri (1) Zihinsel bağ kurmak (2) Resim ve ses tatbik etmek (3) Yeterince tekrar etmek (4) Hareket tatbik etmek	1.-9.	9
	Bilişsel Stratejiler (1) Pratik yapmak (2) Mesajı alıp göndermek (3) Analiz etmek ve anlamak (4) Hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı kullanmak	10.-23.	14
	Telafi Stratejileri (1) Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak (2) Yazarken ve konuşurken zorlukları aşmak	24.-29.	6

Tablo 3.15-devam

Dolaylı Stratejiler	Üst biliş Stratejileri (1) Öğrenmeyi merkezileştirmek (2) Öğrenmeyi düzenleme ve planlama (3) Öğrenmeyi değerlendirmek	30.-38.	9
	Duyuşsal Stratejileri (1) Endişeyi azaltmak (2) Kendini cesaretlendirmek (3) Duygulara hakim olmak ve kontrol etmek	39.-44.	6
	Sosyal Stratejiler (1) Sorular sormak ve istekte bulunmak (2) İşbirliği yapmak (3) Empati kurmak	45.-50	6

DÖSE'nin güvenirlik ve geçerliliği ile yapılan araştırmalardan biri Hsiao ve Oxford'un (2002, 368) dil öğrenme stratejileri (DÖS) sınıflandırmalarını karşılaştırdığı araştırmadır. Hsiao ve Oxford (2002, 376) DÖS sınıflandırmaları faktör analizi ile karşılaştırılmıştır. DÖSE'nin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi, 6 faktörlü 50 maddeli yapı ortaya koymuştur. DÖSE'nin bütünü iç tutarlık güvenirlik katsayısı .92 olarak ifade edilmiştir. Bulgular, alt ölçek güvenirlik katsayılarının .68 ile .86 arasında değiştiğini göstermiştir. Hsiao ve Oxford'un (2002, 381) araştırma sonuçlarına göre DÖS'in sistematik olarak sınıflandırılabilir olduğu; DÖS'in diğer DÖS sınıflandırmaları ile ilişkili olduğu; doğrudan ve dolaylı DÖS'nin birbiriyle yakından ilişkili ve birbirlerini desteklediği ve bu sebeple DÖS eğitimi verirken farklı stratejilerin öğretilebileceği; DÖS'nin genel olarak 6 temel boyutta toplanmasının daha tutarlı ve açıklayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Hsiao (1995) ise alt ölçeklerin iç tutarlık güvenirlik katsayısı değerlerinin .72 ile .76 arasında değiştiğini aktarmıştır.

DÖSE Türkiye'de yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda da kullanılmıştır. Bu araştırmalardan biri üniversite yabancı dil bölümü öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri seçimine cinsiyetin etkisini inceleyen Tercanlıoğlu'nun (2004, 3) araştırmasıdır. Tercanlıoğlu (2004, 4) araştırmasında DÖSE'yi yabancı dil eğitimi bölümü 3. sınıfında eğitim gören 184 öğrenciye uygulamıştır. DÖSE'nin dil geçerliliğine ilişkin bir inceleme yapmayan araştırmacı, DÖSE'nin bütünü iç tutarlık güvenirlik katsayısının .89 olduğunu ifade etmiştir.

Yine Türkiye'de yapılan bir başka araştırma ise Altan'ın (2004) yabancı dil bölümünde okuyan farklı milletlerden öğrencilerin dil öğrenme strateji seçimine

“milliyetin” etkisi konulu araştırmasıdır. Araştırmacı DÖSE’nin güvenilirliğini .94 alfa katsayısı olarak ifade etmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda DÖSE’nin Türkçe tercümesi ile özgün ölçek arasındaki ilişkiyi gösteren dil eşdeğerliliğini değerlendiren bir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple ilk olarak İngilizce özgün ölçekle Türkçe tercümesi arasındaki ilişki araştırılmıştır.

3.3.2.1. DÖSE’nin Dil Eşdeğerliği, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

DÖSE’nin geçerlik çalışması için ihtiyaç duyulan çalışma grubunu, 2006-2007 öğretim yılları arasında Yıldız Teknik Üniversitesi, İTÜ, BÜ, Maltepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İ. Bilgi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesinin aralarında bulunduğu toplam yedi üniversitenin hazırlık sınıfı programına devam eden 768 öğrenciden oluşmuştur. Grubun seçilme nedeni, çalışmanın amacına uygun biçimde farklı üniversitelerden ve programlardan kişilerden oluşmasıdır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmaları faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Bazı görüşler (Bkz., Sapnas, 2004) örneklem büyüklüğünü vermektedir. Örneğin faktör analizi için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir.

Bazı görüşler ise madde sayısına bağlı olarak oran vermektedir. Örneğin, Tavşancıl’a (2002) göre örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Katılımcı/madde oranı Gorsuch (1983) ve Hatcher’a (1994) göre 5:1, Nunually’a (1978) göre 10:1 olmalıdır (Aktaran, Osborne, Costello, 2004). Preacher ve MacCallum (2002) ise literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında değiştiğini belirtmiştir. Diğer yandan Osborne ve Costello’ya (2004) göre ise 1000 kişilik örneklem ile ya da 20:1 katılımcı/madde oranı ile çalışılsa dahi, gerçekçi olmayan bir biçimde iyi faktör analizine rastlanabilir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü, madde sayısının on beş katıdır. DÖSE’nin madde sayısı 50 iken, örneklem 768 öğrenciden oluşmuştur. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmadaki çalışma grubu sayısı yeterli bulunmuştur.

DÖSE’nin dil eşdeğerliği, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasıyla ilgili işlemler, 2006-2007 öğretim yılında, bahar yarısında, ders ortamında, gönüllülük ilkesine göre

üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcıların anketi doldurma süresi 10 ile 12 dakika arasında değişmiştir.

DÖSE'nin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanması sonrası elde edilen veriler, SPSS 11.5 versiyon ile analiz edilmiştir.

3.2.2.2. DÖSE'nin Dil Eşdeğerliği Çalışması

Ülkemizde yapılan araştırmalarda DÖSE'nin Türkçe tercümesi ile özgün ölçek arasındaki ilişkiyi gösteren dil eşdeğerliliğini değerlendiren bir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple ilk olarak İngilizce özgün ölçekle Türkçe tercümesi arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Ergin'e (1995) göre bir ölçme aracının farklı iki dildeki iki formunun, aynı gruba uygulanması dil eşdeğerliği belirtir. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise eşdeğerlik katsayısıdır. Belirtilen referansın da önerdiği gibi, envanterin dil eşdeğerliği için yani Türkçe ve İngilizce formu uygulaması arasındaki tutarlılığı belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı yapılmıştır.

Ergin'in (1995) de belirttiği gibi, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılık Pearson korelasyon katsayısı ile ODTÜ Yabancı Dil Eğitimi İngilizce Öğretmenliği ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Matematik bölümü öğrencilerinde yapılan uygulama sonrasında hesaplanmıştır. İki test arasındaki zaman aralığı Özgüven'e (1994) göre iki ile dört hafta, Ergin'e (1995) göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Uygulama Tablo 3.16'da gösterilmiştir.

Tablo 3.16: DÖSE'nin Dil Eşdeğerlik Uygulamaları

<i>Gruplar</i>	<i>I. Uygulama</i>	<i>4 hafta ara</i>	<i>II. Uygulama</i>
1. Grup ODTÜ Üni.	İngilizce		Türkçe
2. Grup Bilgi Üni.	Türkçe		İngilizce

Yukarıda Tablo 3.16'da belirtildiği gibi, adı geçen bölümlerde anketler eğitime devam eden 35 kişilik öğrenci gruplarına dört hafta arayla uygulanmıştır. İstanbul Bilgi Üniversitesinde ve ODTÜ'de uygulamaya katılan öğrenciler ilk olarak özgün ölçeği, bunu takiben bir ay sonra Türkçe tercümesini cevaplamışlardır. İki test arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.17: DÖSE'nin İngilizce Ve Türkçe Formu Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

<i>Madde</i>			<i>Madde</i>			<i>Madde</i>		
<i>No</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>No</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>No</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1	.50	.01	21	.66	.01	41	.82	.01
2	.64	.01	22	.87	.01	42	.46	.01
3	.60	.01	23	.59	.01	43	.74	.01
4	.44	.01	24	.83	.01	44	.55	.01
5	.11	.05	25	.73	.01	45	.59	.01
6	.91	.01	26	.91	.01	46	.79	.01
7	.88	.01	27	.38	.01	47	.47	.01
8	.90	.01	28	.83	.01	48	.64	.01
9	.88	.01	29	.27	.05	49	.74	.01
10	.79	.01	30	.66	.01	50	.87	.01
11	.89	.01	31	.70	.01			
12	.16	.05	32	.92	.01			
13	.90	.01	33	.78	.01			
14	.82	.01	34	.88	.01			
15	.87	.01	35	.90	.01			
16	.86	.01	36	.81	.01			
17	.78	.01	37	.43	.01			
18	.77	.01	38	.89	.01			
19	.54	.01	39	.90	.01			
20	.42	.01	40	.83	.01			

Tablo 3.17'den de görülebileceği gibi, aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasında, Pearson korelasyon katsayıları, 5., 12 ve 29. dışındaki tüm maddelerde .38 ile .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. 5., 12 ve 29. maddeler ise .05 düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur.

Aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısına göre alt ölçekler için sırasıyla şöyledir: 1. boyut .65, 2. boyut .70, 3. boyut .65, 4. boyut .77, 5. boyut .71, 6. boyut .68. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p=.00$ ve $.01$) değerler bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .69'dur. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

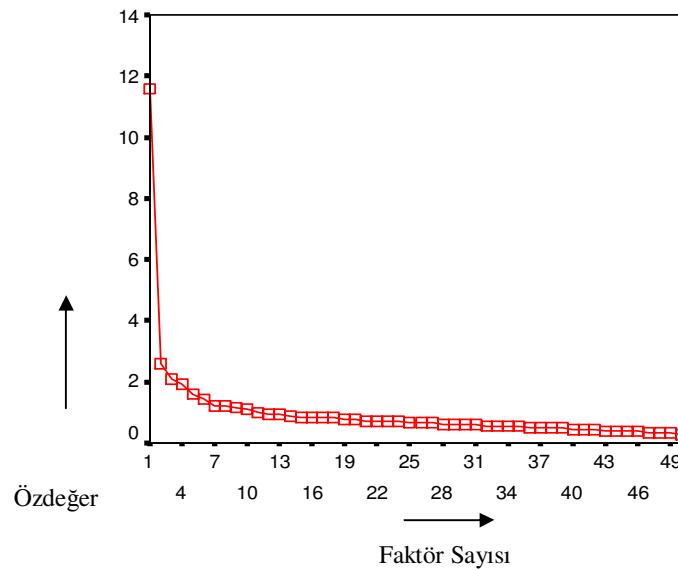
3.3.2.3. DÖSE'nin Geçerlik Çalışması

Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılır. Böylece, maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Bkz., Balcı, 2001; Bryman, Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Hovardaoğlu, Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut, Baykul, 1992).

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre, faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verirken şu ölçütler dikkate alınır: Özdeğeri 1 ve daha yüksek maddeler önemli faktörler olarak alınır. Açıklanan varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünün göstergesidir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri .30'a kadar düşürülebilir. Ayrıca yüksek iki faktör yükü arasındaki fark ise en az .10 olmalıdır. Çünkü çok faktörlü bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren madde binişik maddedir ve ölçekten çıkarılmalıdır. Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde yer alması için yukarıda belirtilen ilkeler temel alınmıştır.

Faktör analizi için çeşitli faktör çözümü ve döndürme teknikleri denenmiş ama kolay yorumlanabilir sonuca temel bileşenler analizi ile ulaşılmıştır. Tavşancıl'a (2002) göre, faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri yüksek (.93) çıkmıştır. Kulaksızoğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar (2003) ile Aşkar ve Dönmez'in (2004) de belirttiği gibi, bu değerler, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Tavşancıl'a (2002) göre faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett's testi ile test edilir. Bartlett testinin yüksekliği, manidar olma olasılığının yüksekliğine işaret eder. DÖSE'nin verilerine yapılan Bartlett's testi anlamlı (12937,57, sd: 1225, p: .00) çıkmıştır.

Faktör analizine ölçeğin özgün formundaki 50 madde ile başlanmıştır. Özgün ölçeğin ortak varyansı .36 ile .66 arasında değişmiştir. Ölçeğin toplam varyansın yüzde 52'sini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük 10 faktörde toplandığı görülmüş, ama bu faktörlere anlamlı isimler verilememiştir. Bunun yanı sıra 2 maddenin birden fazla faktör altında yer aldığı ya da faktör yük değerinin .30'un altında olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde .30'un altında değer alan madde bulunmamıştır. Buna karşın maddeler, madde bırakma tekniğine göre incelendiğinde 3 maddenin (26., 36. ve 43. maddeler) .30'un altında korelasyon değeri aldığı anlaşılmıştır. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için madde silinerek alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakılabilir (Buluş, 2001; Dağ, 2002; Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Belirtilen referanslar doğrultusunda, birden fazla faktör altında yer alan, faktör yük değeri ya da madde bırakmalı korelasyon değeri .30'un altında olan 3 madde ölçekten çıkarılarak kalan 47 madde ile yukarıda belirtilen işlemler tekrar edilmiştir. Belirtilen işlemler sonucunda envanterin ortak varyansının .39 ile .66 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, envanterin özdeğeri 1'den büyük 6 faktörde toplandığı ve toplam varyansın yüzde 42'sini açıkladığı saptanmıştır. Bunun yüzde 23.1'inin birinci, yüzde 5.2'sinin ikinci, yüzde 4.2'sinin üçüncü, 3.8'inin dördüncü, yüzde 3.1'inin beşinci, yüzde 2.8'inin altıncı faktörde olduğu görülmüştür. Ayrıca DÖSE'ye ait maddelerin faktörlere karışık dağıldığı anlaşılmıştır. Önemli faktör sayısına karar vermek için çizgi (Scree) grafiği de incelenerek Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2: DÖSE'nin Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 3.2’deki çizgi grafiği incelendiğinde, altıncı faktör civarında kırılma olduğu gözlenmiştir. Büyüköztürk’e (2002) göre grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verir. Yatay çizgiler ise varyansı açıklama katkısının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu durum, ölçeğin altı faktörlü olabileceğini düşündürmüştür. Bunun üzerine faktör döndürme tekniği uygulanmıştır. Dik ve eğik döndürme yaklaşımlarından dik döndürme, dik döndürme tekniklerinden ise varimax ve equamax sosyal bilimler için uygundur. Her iki teknik de maddelerin yük değerini bir faktörde 1’e, diğerinde ise 0’a yaklaştırmayı amaçlar. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Bryman, Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Turgut, Baykul, 1992). Belirtilen referansların da önerdiği gibi, ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması için çeşitli faktör döndürme teknikleri denenmiş ve kolay yorumlanabilir sonuca Varimax dik döndürme tekniği ile ulaşılmıştır. Varimax dik döndürme sonrası 47 maddeli DÖSE ölçeğine ulaşılmıştır. Teknik, maddelerin altı faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yapılarak bulgular Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18: Kırk Yedi Maddelik DÖSE’nin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3		
Özdeğer =11.59 Varyans % =23.18			Özdeğer=2.60 Varyans % =5.20			Özdeğer=2.11 Varyans % =4.22		
<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>	<i>MN</i>	<i>OV</i>	<i>YD</i>
16	.66	.63	8	.62	.70	27	.52	.58
35	.65	.63	10	.57	.64	24	.47	.57
17	.54	.61	34	.62	.64	29	.46	.51
14	.60	.60	6	.43	.51	22	.51	.50
30	.59	.60	33	.63	.44	21	.52	.42
11	.55	.57	2	.51	.40	13	.50	.42
15	.52	.54	23	.39	.37	18	.48	.41
40	.55	.51	20	.57	.34	1	.40	.37
49	.50	.51				28	.41	.31
32	.55	.50						
50	.48	.50						
12	.43	.44						
31	.54	.43						
37	.56	.42						
38	.58	.41						

Tablo 3.18-devam

Faktör 4			Faktör 5			Faktör 6		
Özdeğer =1.93 Varyans%=3.87			Özdeğer=1.58 Varyans%=3.17			Özdeğer=1.44 Varyans%=2.88		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
3	.62	.75	45	.60	.65	47	.49	.53
4	.61	.71	42	.48	.50	41	.52	.48
5	.43	.57	46	.47	.47	44	.45	.46
7	.43	.48	39	.49	.46	25	.58	.41
9	.43	.47	48	.39	.46			
19	.56	.35						

MN: Madde no OV: Ortak varyans YD: Faktör yük değeri

Tablo 3.18'den de incelenilebileceği gibi, Varimaks döndürme sonrası maddelerin ortak varyansı .39 ile .66 arasında, yük değerleri ise .31 ile .75 arasında toplanmıştır. 6 faktörün açıkladığı varyans miktarı yüzde 42'dir.

3.3.2.4 DÖSE'nin Güvenirlik Çalışması

DÖSE'nin alt ölçek güvenirlik değerleri Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19: Elli Ve Kırkyedi Maddelik DÖSE'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri

Alt Ölçekler	Madde No (47 Maddelik ÖSA)	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$r1$	$r2$	$r3$
1. Bellek	1,2,3,4,5,6,7,8,9	.70	.70	.24-.48	.24-.48	.79
2. Bilişsel	10,11,12,13,14,15,16, 17,18,19,20,21,22,23	.82	.82	.28-.56	.28-.56	.75
3. Telafi	24,25,27,28,29	.65	.63	.32-.44	.30-.44	.72
4. Üstbiliş	30, 31,32,33,34,35,37, 38	.86	.84	.52-.63	.57-.61	.78
5. Duyuşsal	39,40,41,42,44	.59	.59	.18-.41	.27-.45	.67
6. Sosyal	45,46,47,48,49,50	.61	.61	.27-.45	.27-.45	.82
$\alpha 1$: 50 maddelik özgün ölçeğin Alpha değerleri $\alpha 2$: 47 maddelik ölçeğin Alpha değerleri $r1$: 50 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonu		$r2$: 47 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonu $r3$: 50 maddelik ölçeğin test- tekrar test değerleri				

Tablo 3.19'dan da görülebileceği gibi, anketin 2 temel boyutu altındaki 6 alt ölçeğin alpha katsayısı .59 ile .86 arasında değişmiştir. Madde bırakmalı madde toplam korelasyonu 50 maddenin hepsinde .92 çıkmıştır. Özgün anketin 50 maddelik bütünü için iç tutarlılık güvenirliği .92 alpha katsayısıdır. ÖSA'nın 47 maddelik formunun bütünü için iç tutarlılık güvenirliği de .92 alpha katsayısıdır. Alt ölçeklerin alpha katsayısı ise .59 ile .84 arasında değer almıştır. Tutarlılık derecesi güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Bryman, Cramer, 1997; Tekin, 1996;

Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Belirtilen referanslar doğrultusunda anketin iç tutarlık güvenilirlik katsayılarının yüksek ve kabul edilebilir olduğu değerlendirilmiştir.

Anketin iç tutarlık güvenilirliği, alt ölçekler bazında madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve Tablo 19’da verilmiştir. Ölçeğin 50 maddelik özgün formunun alt ölçek korelasyon katsayısı .18 ile .63 arasındadır. Ölçeğin 47 maddelik formunun alt ölçek korelasyon katsayıları ise .24 ile .61 arasında değişmiştir. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur.

DÖSE’nin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen dış tutarlığını incelemek için test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Kesin bir kural olmamakla birlikte, iki test arasındaki zaman aralığı Özgüven’e (1994) göre iki ile dört hafta, Ergin’e (1995) göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Bu amaçla, İstanbul Bilgi Üniversitesi Matematik bölümüne devam eden hazırlık sınıfı okumuş toplam 38 öğrenciye dört hafta ara ile DÖSE’nin Türkçe formu uygulanmıştır. Aynı kişilerden elde edilen 50 maddeli ölçeğin iki uygulama arasındaki kararlılık katsayısı Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 19’da verilmiştir. Buna göre alt ölçeklerin korelasyon değerleri .67 ile .82 arasındadır. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .76’dır. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki kararlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu (Bryman, Cramer, 1997; Özçelik, 1998), dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Son olarak, altı boyutlu altı alt ölçekli 47 maddelik anketin iç tutarlık güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma, standart hata ve madde-toplam korelasyonu bulguları Tablo 3.20’de gösterilmiştir.

Tablo 3.20: Kırkyedi Maddelik DÖSE’nin Ortalama, Standart Sapma Ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

<i>MN</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>	<i>MN</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>
1	735	3.40	.04	1.02	.38	27	735	3.31	.04	1.18	.26
2	735	2.49	.04	1.02	.47	28	735	2.68	.04	1.17	.43
3	735	2.77	.04	1.24	.33	29	735	3.62	.03	1.10	.46
4	735	2.97	.04	1.21	.41	30	735	2.81	.03	1.13	.62
5	735	2.55	.04	1.22	.36	31	735	3.20	.03	1.08	.61
6	735	2.11	.04	1.27	.27	32	735	3.79	.03	1.12	.53
7	735	2.12	.04	1.17	.34	33	735	3.34	.04	1.24	.50

Tablo 3.20-devam

8	735	2.45	.03	1.06	.41	34	735	2.49	.04	1.18	.49
9	735	2.96	.04	1.22	.40	35	735	2.87	.04	1.30	.57
10	735	3.10	.03	1.25	.38	37	735	3.30	.04	1.27	.53
11	735	2.86	.04	1.23	.51	38	735	3.14	.04	1.13	.57
12	735	2.36	.04	1.29	.53	39	735	2.91	.03	1.11	.48
13	735	2.42	.04	1.07	.54	40	735	2.43	.04	1.21	.49
14	735	2.09	.03	1.16	.53	41	735	3.47	.03	1.30	.43
15	735	3.33	.04	1.15	.38	42	735	2.07	.03	1.25	.37
16	735	2.99	.04	1.23	.57	44	735	3.11	.03	1.25	.29
17	735	2.37	.04	1.25	.52	45	735	1.80	.02	1.11	.27
18	735	3.26	.03	1.14	.50	46	735	3.31	.04	1.30	.34
19	735	2.82	.04	1.25	.40	47	735	2.61	.03	1.02	.40
20	735	2.76	.04	1.16	.48	48	735	2.38	.04	1.22	.40
21	735	2.42	.04	1.26	.46	49	735	2.61	.04	1.23	.57
22	735	3.12	.04	1.22	.29	50	735	2.38	.04	1.33	.42
23	735	1.97	.03	1.02	.40						
24	735	3.36	.02	1.01	.38						
25	735	3.02	.03	1.21	.29						
X: Ortalama						r1: Madde toplam korelasyonu.					
SH: Standart hata						*: Maddelerin tamamı 0.01 düzeyinde					
SS: Standart sapma						anlamlıdır.					

Tablo 3.20’den de incelenilebileceği gibi, envanterin 47 maddelik formunda, envanter maddelerinin iç tutarlık güvenirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları .26 ile .62 arasında değer almıştır. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur. Herhangi bir ölçekte, .20 üstü değer alan maddeler kabul edilebilir, .30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Bkz., Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Yukarıda belirtilen referanslar doğrultusunda madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda DÖSE’nin Türkçe ve İngilizce formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 5., 12. ve 29. dışındaki tüm maddelerde .38 ile .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. 5., 12. ve 29. maddeler ise .05 düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur.

Türkçe formunun yapı geçerliliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda 6 faktörün yüzde 42 varyans miktarı ile açıkladığı 47 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Birinci faktör altında üstbiliş ve bilişsel; ikinci faktörde bellek ve bilişsel; üçüncü faktörde telafi; dördüncü faktörde bellek; beşinci faktörde sosyal; altıncı faktörde duyuşsal öğrenme stratejileri yer almıştır. Bu bulgular DÖSE'nin altı temel boyuttan meydana geldiğini ve bu boyutların özgün DÖSE'deki alt ölçeklere karşılık geldiğini göstermiştir. Buna ek olarak, bu boyutların daha önce madde-toplam korelasyonu, alpha katsayıları ve varimax döndürme sonrası anketten çıkarılan maddelerden sonra ulaşılan altı temel boyutlu 47 maddeli yapıyı doğruladığı görülmüştür. Bu sonuç Hsiao ve Oxford'un (2002) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Hsiao ve Oxford'un (2002) araştırma sonuçlarına göre DÖS'in sistematik olarak sınıflandırılabilir olduğu; DÖS'nin genel olarak altı temel boyutta toplanmasının daha tutarlı ve açıklayıcı olduğu ortaya koymuştur. Bu boyutlar bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler alt ölçekleridir.

DÖSE'nin 50 maddeli Türkçe formunun bütünü için iç tutarlılık güvenirliği .92 alpha katsayısı iken 47 maddeli formun alpha katsayısı da .92'dir. Bu sonuçlar Tercanlioğlu'nun (2004) ve Altan'ın (2004) araştırmasını doğrular niteliktedir. Tercanlioğlu (2004) araştırmasında DÖSE'nin bütünün iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .89 olduğunu ifade etmiştir. Yine Türkiye'de yapılan bir başka araştırma ise Altan'ın (2004) DÖSE'nin güvenirliğini 0.94 alfa katsayısı olarak bulmuştur.

Araştırmada DÖSE'nin alt ölçeklerin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .59 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur. Hsiao (1995) yaptığı araştırmada DÖSE'nin alt ölçeklerin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .72 ile .76 arasında değiştiğini aktarmıştır. Bu sonuçlar Hsiao'nun (1995) araştırması ile aynı doğrultuda çıkmıştır.

Yapı geçerliliği sonucunda Türkçe formda geçerliliği yüksek bir sonuca ulaşıldığı düşünülebilir. Diğer yandan YDÖ'de literatür incelendiğinde DÖS ile ilgili yapılan bir çok araştırma olduğu (Bkz. Ian, Oxford, 2003; Yang, 2003; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Gan, Humpreys, Hamp-Lyons, 2004; Graham, 2003; Nassaji, 2003; Osbourne, 2003; Yamamori, Isoda, Hiromori ve Oxford, 2003), fakat DÖSE'nin yapı geçerliliği konusunda yeterli sayıda çalışma yapılmamış olduğu görülmüştür. Yapılan çalışma DÖSE'nin yapı geçerliğini altı faktörde açıklamış ve bu faktörlerin özgün DÖSE'deki altı alt ölçeği temsil ettiğini göstermiş ve madde bazında ölçeği 47 maddeye indirgemıştır.

Türkçe formun alt ölçek bazında açıklanan varyans oranı yüzde 42 olmuştur. Bu yüzdenin ölçeğin 6 faktörde yaklaşık 1/2'yi açıkladığı anlamına gelmiştir.

DÖSE'nin 50 maddeli Türkçe formunun bütünü için iç tutarlılık güvenilirliği .92 alpha katsayısı iken 47 maddeli formun alpha katsayısı da .92'dir. Yıldırım'a (1999) göre ölçeğin güvenilirliği, madde sayısının çokluğuna bağlı olarak artar. Türkçe formula ulaşılan durum, DÖSE'nin daha az madde ile de güvenilir olarak ölçtüğünün göstergesi olarak düşünülebilir. DÖSE'nin Türkçe formunun iç tutarlılık güvenilirliği için yapılan madde-toplam korelasyonu değerlerinin de yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin dış tutarlılığını belirlemek için yapılan test-tekrar test tekniği, Pearson korelasyon katsayısı değerleri ise ölçeğin iki uygulaması arasındaki kararlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu, dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

DÖSE'nin 47 ve 50 maddelik iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları açısından birbiriyle aynı değerleri aldığı (.92 alpha katsayısı), 50 maddelik envanterin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkçe ölçeğin güvenilirlik katsayıları, DÖSE'nin güvenilir olarak ölçen bir anket olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmayla, DÖSE'nin Türkçe formunun dil öğrenme stratejilerini belirlemede kullanılacak güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

3.3.3. Yabancı Dil Testi

Yabancı Dil Testi (YDT) üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel İngilizce düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış olan bir sınavdır (Bkz. EK 3). Sınav çoktan seçmeli cevaplandırılan beş çeldiricili bir sınavdır. YDT İngilizce okuma anlama becerisini ölçen çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Sorular 2004, 2005 ve 2006 yılları Mayıs döneminde yapılan KPDS sınavlarından seçilmiştir.

3.3.3.1 YDT'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Literatürde geçerlik ve güvenilirlik çalışması için gerekli olan örneklem sayısını madde sayısına bağlı olarak oran veren görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Tavşancıl'a (2002) göre örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Katılımcı/madde oranı Gorsuch (1983) ve Hatcher'a (1994)

göre 5:1, Nunually'a (1978) göre 10:1 olmalıdır (Aktaran, Osborne, Costello, 2004). Preacher ve MacCallum (2002) ise literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında değiştiğini belirtmiştir. Diğer yandan Osborne ve Costello'ya (2004) göre ise 1000 kişilik örneklem ile ya da 20:1 katılımcı/madde oranı ile çalışılsa dahi, gerçekçi olmayan bir biçimde iyi faktör analizine rastlanabilir. Bu bölümde örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının beş katıdır. Buna göre pilot uygulamada 25 maddeden meydana gelen sınav için 105, test uygulamasında ise 20 maddeye sahip sınav için ise 83 kişilik örneklem grubu seçilmiştir. YDT'nin güvenilirlik çalışması için ihtiyaç duyulan çalışma grubunu, Uludağ Üniversitesi'nin hazırlık sınıfı programına devam eden öğrenciler oluşmuştur. Grubun seçilme nedeni, çalışmanın amacına uygun biçimde üniversite hazırlık programına devam eden kişilerden oluşmasıdır.

YDT, 2006-2007 öğretim yılında, bahar yarısında, ders ortamında, gönüllülük ilkesine göre seçilen örneklem grubuna uygulanmıştır. Katılımcıların anketi doldurma süresi 15 ile 20 dakika arasında değişmiştir.

İlk olarak 25 sorudan oluşturulan pilot uygulama sınavı Uludağ Üniversitesi hazırlık sınıfında 105 katılımcıdan oluşan bir gruba uygulanmıştır. YDT uygulamaları Tablo 3.21'de gösterilmiştir.

Tablo 3.21: YDT'nin Uygulama Çalışması

<i>Gruplar</i>	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>I. Test</i>	<i>4 hafta ara</i>	<i>II. Tekrar test</i>
1. Grup (105) Uludağ Üni.	YDT (25 soruluk)			
2. Grup (83) Uludağ Üni.		YDT (20 Soruluk)		YDT (20 Soruluk)

Tablo 3.21'den de görüldüğü gibi YDT ilk olarak 105 öğrenciden oluşan 1. Gruba uygulanmıştır. YDT'nin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanması ile elde edilen veriler, SPSS 11.5 versiyonu kullanılarak pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.

3.3.3.2. YDT'nin Geçerlilik Çalışması

Turgut'a (1992) göre bir testi oluşturan toplam madde sayısının madde güçlük indeksleri toplamı o testin ortalama güçlüğü verir. Yıldırım'a (1999, 104) göre zorluk derecesi maddenin güvenilirlik niteliğinin, ayırma indeksi ise maddenin geçerlik niteliğinin göstergesidir. Bir maddenin zorluk indeksi, testin uygulandığı

grubun kaçının o maddeyi doğru yanıtladığına bağlıdır. Genel kural olarak, orta zorlukta olan bir madde, çok kolay ve çok zor maddeden daha güvenilirdir. Ayırma indeksi olan bir maddenin zorluk indeksi ideal olarak .50 etrafında olmalıdır.

Maddenin ayırma indeksi ise, testin uygulandığı grup içindeki en iyi öğrencilerle en zayıf öğrencileri ayırmasına bağlıdır. Yıldırım (1999, 105) yeterince uzun testler için maddenin ayırma gücü indeksinin .20'den daha az olmaması gerektiğini, kısa testler için ise bu oranı daha yüksek tutmak gerektiğini ifade etmiştir. Bu referanslar doğrultusunda pilot uygulaması sonrası sınavın madde analizleri yapılmıştır. Daha sonra ayırıcılık indeksi .20'nin altında olan, zorluk indeksi ise .90 ile .10 arasında olmayan beş soru sınavdan çıkarılmıştır. Zorluk indeksi indeksi .50 civarında, ayırma indeksi .20'nin üzeri değere sahip olan yirmi soru sınava seçilmiştir. Pilot uygulamada elde edilen veriler ışığında madde zorluk indeksi ve ayırıcılık indeksi değerleri Tablo 3.22'da gösterilmiştir.

Tablo 3.22: YDT Madde Analizi

<i>Madde No</i>	<i>Güçlük İndeksi</i>	<i>Ayırıcılık İndeksi</i>
1	.56	.47
2	.60	.35
3	.54	.39
4	.56	.41
5	.38	.57
6	.16	.24
7	.43	.35
8	.37	.43
9	.60	.39
10	.54	.52
11	.65	.24
12	.81	.30
13	.54	.61
14	.54	.70
15	.56	.30
16	.38	.35
17	.65	.41
18	.31	.57
19	.44	.53
20	.56	.57

Tablo 3.22’den de görüldüğü gibi maddeler kolaylık bakımında .31 ile .81 arasında, madde zorluk indeksi ortalaması .56’dır. Madde ayırma gücü değerleri ise .24 ile .70 arasında, ortalaması ise .47 değer almıştır. Bu değerler maddeleri geçerlik ve güvenirliğin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermiştir.

3.3.3.3. YDT’nin Güvenirlik Çalışması

YDT’nin güvenirliği de literatürdeki uzman önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Bkz., Bryman, Cramer, 1997; Özçelik, 1998; Tekin, 1996; Tezbaşaran, 1997; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Bu çerçevede, YDT’nin kararlılık anlamındaki güvenirliğini, yani dış tutarlılığını, incelemek için ise test tekrar-test tekniği uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Kesin bir kural olmamakla birlikte, iki test arasındaki zaman aralığı Özgüven’e (1994) göre iki ile dört hafta, Ergin’e (1995) göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Bu amaçla, Uludağ Üniversitesi hazırlık sınıfında 83 kişilik 2. öğrenci grubuna dört hafta ara ile YDT test ve tekrar test olarak uygulanmıştır. Tablo 3.21’de 83 öğrenciden oluşan 2. gruba yapılan test tekrar-test uygulamaları gösterilmiştir. Aynı kişilerden elde edilen iki uygulama arasındaki kararlılık katsayısı, Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 3.23’da verilmiştir.

Tablo 3.23: YDT’nin Pearson Korelasyon Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1	.93	0.01
2	.85	0.01
3	.87	0.01
4	.91	0.01
5	.77	0.01
6	.88	0.01
7	.75	0.01
8	.78	0.01
9	.86	0.01
10	.84	0.01
11	.78	0.01
12	.80	0.01
13	.86	0.01
14	.92	0.01

Tablo 3.23-devam

15	.91	0.01
16	.83	0.01
17	.89	0.01
18	.76	0.01
19	.87	0.01
20	.90	0.01

r : 20 maddelik sınavın test- tekrar test değerleri

Tablo 3.23'den görüldüğü gibi alt ölçeklerin korelasyon değerleri .75 ile .93 arasındadır. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur. Maddelerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .85'dir. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki kararlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu (Bryman, Cramer, 1997; Özcelik, 1998), dolayısıyla sınavın güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ayrıca anketlerin girişinde öğrencilerin kişisel bilgileri istenmiştir. Bu bilgiler cinsiyet, alan türü, bölüm, hazırlık kuru, lise kaynağı ve yaş bilgileridir (Bkz. EK 4).

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Ölçekler ve YDT birlikte, eş zamanlı olarak örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulama ikinci dönem 22. öğretim haftasından itibaren altı hafta içinde üniversitelerde gerçekleşmiştir. İlk ölçek olan DÖSE 50 maddeden oluşmakta olup cevaplandırma süresi yaklaşık 10 dakika sürmüştür. İkinci ölçek ÖSA 110 maddeden oluşmakta olup cevaplama süresi yaklaşık 15 dakika sürmüştür. YDT ise 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmakta olup cevaplama süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Toplam uygulama süresi 45 dakika olmuştur.

Sınıflarında uygulayacakları anketler için bu sınıflarda İngilizce dersi veren öğretmenlere anketleri tanıtıcı bilgi araştırmacı tarafından verilmiştir. Aynı zamanda anketlerin ciddiyle cevaplandırılması ve zamana riayet konusu üzerinde hassasiyetle durmaları istenmiştir. Böylece anketi uygulayacak öğretmenler arasında azami birlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Ölçme araçları beşli likert ölçeği şeklinde düzenlendiğinden, çözümlemenin AMOS 7.0 ve SPSS 11.5 programında yapılabilmesi için, anket ve envanter içerisinde her bir önermeye karşılık gelen ve öğrencilerin kullanma sıklığına göre strateji ve tercih

ettikleri stillerin derecesini ifade edebilecekleri seçenekler, sırasıyla, olumsuzdan olumluya doğru; DÖSE için, "Hiçbir zaman doğru değil (1)", "Nadiren doğru (2)", "Bazen doğru (3)", "Sık sık doğru (4)", "Her zaman doğru (5)"; ÖSA için ise, "Hiç (0)", "Nadiren (1)", "Bazen (2)", "Sık sık (3)", "Her zaman (4)" şeklinde numaralandırılmıştır (Karasar, 2003, 142).

YDT sonuçları, öğrencilerin bu sınavdan aldığı notlar, 100 tam puan üzerinden, öğrencilerin yabancı dil akademik başarı puanı olarak kabul edilmiştir.

Bu değerlere uygun olarak puanlanan cevaplar, bilgisayara yüklenmiş ve SPSS 11.5 isimli program kullanılarak öncelikle her bir maddeye ait aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (SS), standart hata (SH) değerleri bulunmuştur (Bkz., Büyüköztürk, 2002, 137; Bayram, 2004, 99).

3.5.1. Araştırmanın Değişkenleri Ve Problem İle Alt Problemlerin Test Edilmesinde Tercih Edilen İstatistik Yöntemleri

Araştırma probleminde üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarıları bağımlı değişken, dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir. Dil öğrenme stratejileri bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere 6 değişkenden meydana gelmiştir. Öğrenme stilleri ise işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı olmak üzere altı değişkenden oluşmuştur.

Birinci alt problem "Dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Birinci alt problemde DÖS ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiler sorgulanmıştır. Bu sebeple birinci alt problemde DÖS ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki t-testi ile hesaplanmıştır.

Araştırmada ikinci alt problem "Dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile alan türü arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt problemde DÖS ve öğrenme stilleri ile alan türü arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu sebeple ikinci alt problemde DÖS ve öğrenme stilleri ile alan türü arasındaki ilişki t-testi ile incelenmiştir.

Araştırmada üçüncü alt problem "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin alan türü ve cinsiyetleri ile yabancı dil akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde

oluşturulmuştur. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin alan türü ve cinsiyetleri ile yabancı dil akademik başarısı arasında ilişki t-testi ile hesaplanmıştır. Araştırmada SPSS 11.5 istatistik programından faydalanılmıştır.

Son olarak, araştırmanın model testi “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarısı, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler bir model oluşturmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenler DÖS ve öğrenme stilleri ile bağımlı değişken olan yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerin ortaya çıkarılması maksadıyla yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Varsayılan modelin test edilmesinde ise yapısal eşitlik modellemesi için hazırlanan Analysis of Moment Structures (AMOS) 7.0 programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri test etmektedir. AMOS programının amacı ise, verilerde gözlemlenen bağlantıları en doğru yansıtacak şekilde değişkenler arasındaki ilişkileri özetlemektir (Bkz., Arbuckle, 2006; Hoyle, 1995; Kline, 1998a). Bu noktada yapısal eşitlik modellemesini, yapısal eşitlik modellemesini test eden programları ve AMOS programını açıklamakta fayda vardır.

3.5.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi Tanımı, Türleri Ve Özellikleri

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) denenceyi test eden yaklaşımıyla yapısal kuramın analizini yapan istatistiksel yöntem olarak tanımlanmıştır (Arbuckle, 2006; Byrne, 2001; Hoyle, 1995; Kline, 1998a). YEM’nin çoklu değişken gözlemlerini inceleyen süreçleri temsil ettiği vurgulanmıştır (Bkz., Bentler, 1988; Kline, 1998b). YEM çoklu regresyon analizinden ortaya çıkmış ve çoklu regresyon analizi ile benzer amaçlara sahip olan bir analizdir. Fakat YEM, değişkenler arasındaki etkileşimi, doğrusal olmamayı, ilişkili bağımsız değişkenleri, ölçüm hatalarını, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri açıklayan modellemeyi dikkate alan yönüyle çoklu regresyon analizinden daha güçlü bir analizdir. Bu sebeple YEM çoklu regresyona, faktör analizine, kovaryans analizine alternatif olarak kullanılabilir. YEM’de bu analizler özel durumlar olarak ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle, YEM, çoklu regresyonu içeren genel doğrusal modelin (General Linear Model) bir türevidir (Bkz., Arbuckle, 2006; Byrne, 2001; Kline, 1998b).

YEM'nin iki türü bulunmaktadır. Bunlar doğrulayıcı ve bulgulayıcı YEM'lerdir (Nazlıçipek, 2007). Doğrulayıcı YEM, kuramların ampirik verilerle test edilmesi yani doğrulanmasına yönelik kullanılmaktadır. Bulgulayıcı YEM'ler ise keşfetmeye yönelik olarak kullanılmaktadır. Diğer bir deyişle aralarında potansiyel ilişki olduğu düşünülen değişkenlerin sayısallaştırılıp test edilmesi ve bunların sonucunda kuramın geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalara bulgulayıcı YEM çalışmaları denilmektedir (Bkz. Heishberger, Marcoulidis, Parramore, 2003).

YEM türü araştırmaların iki önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki nedensellik süreçlerini regresyon gibi yapısal eşitlikler silsilesi halinde sunması ve yapısal ilişkileri şekilsel olarak modellemesidir. Böylece varsayılan model kavramsallaştırılmış olur (Byrne, 2001, 4). YEM'nin diğer özelliği ise doğrudan ve dolaylı ilişkileri analiz etmesidir. Bir bağımlı değişken bir eşitlikte yordayıcı diğerinde ise yordanan değişken olabilmektedir. Bunun sonucunda bir bağımsız değişkenin ara değişken ya da değişkenler kanalıyla bağımlı değişken üzerindeki etkisi tahmin edilebilmektedir (Bkz.,Hoyle, 1995; Arbuckle, 2006, 32).

Heishberger, Marcoulides ve Parramore'un (2003) da ifade ettiği gibi YEM, kuramların istatistiksel olarak test edilmesi amacıyla kullanılabildikleri gibi aralarında potansiyel ilişki olduğu düşünülen değişkenlerin sayısallaştırıp test edilmesine yönelik olarak da kullanılabilmektedir.

3.5.3. YEM Modelleri ve Güçlü Yanları

Çoklu regresyonla karşılaştırıldığında YEM'in güçlü yanları aşağıda açıklanmıştır: YEM çok yönlü karşılıklı doğrusallıklara rağmen daha esnek tahminler getirebilir. Gözlenemeyen değişkenleri temsil eden çoklu gözlenen değişkenlere sahiptir ve böylece ölçüm hatalarını azaltmak için bulgulayıcı faktör analizini kullanmaktadır. YEM grafik modellemeye sahip ara yüze sahiptir. Modelin bütünü test edebilmektedir. Çoklu değişkenlere sahip modelleri test edebilme yetisine sahiptir. Tam olmayan, eksik ve normal olmayan veriler gibi zor olarak tanımlanan verileri test edebilme kabiliyetine sahiptir. Ayrıca yanlış yönlendiren hesaplamalarla yorum hataları yapma olasılığı yüksek regresyon analizlerinde, göreceli model uyumunu değerlendirmek için alternatif modelleri karşılaştırma stratejisine sahip olması, YEM'i güçlü yapan diğer bir yanıdır.

YEM genellikle doğrulayıcıdan çok bulgulayıcı analiz süreçleri olarak görülmekte ve üç yaklaşımı kullanmaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıda sunulmuştur:

Kati bulgulayıcı yaklaşım: Bu yaklaşımda bir model, verilerden elde edilen varyans ve kovaryans bulguları ile araştırmacı tarafından ortaya konan yapısal modelin tutarlılığı, YEM iyi uyum testleri kullanılarak analiz edilir.

Alternatif model yaklaşımı: Araştırmacı en iyi uyumu belirlemek için bir ya da daha fazla modeli test etmek isteyebilir. Farklı yolları dikkate alan bir kaç iyi uyum ölçümü bulunmaktadır. Araştırmacı bunlardan genellikle üçüne ya da dördüne araştırmasında yer vermektedir.

Model geliştirme yaklaşımı: Uygulamada, çoğu YEM araştırması hem bulgulayıcı hem de doğrulayıcı amaçlara sahiptir. Bir model, YEM kullanılarak test edilir, eksik olduğu bulunur ve alternatif model daha önceden YEM değişiklik indekslerinin önerdiği değişikliklere dayanarak tekrar test edilir. Bu yaklaşım literatürde sıkça kullanılan bir yaklaşımdır. Model geliştirme yaklaşımının problemi ise toplanan verilerin işlenmesi sonrasında, bir model şekillendirilmekte fakat bu model tekrar testte istikrarlı sonuçlar vermemektedir. Diğer bir ifadeyle, model ilk giriş verilerine göre geliştirildiği için yeni verilerle örtüşmemektedir (Bkz., Arbuckle, 2006; Byrne, 2001; Kline, 1998b).

Sıralanan yaklaşımlara rağmen, YEM araştırmacının kuramsal içgörüsü ve değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan modeli test etmektedir. YEM kendi başına bir model belirlememekte ve belirsizlikleri gidermemektedir. YEM, path analizi (path analysis) ve faktör analizini (factor analysis) birlikte kullanan yöntemler bütünü olarak tanımlanmaktadır. YEM için literatürde kovaryans yapı analizi, kovaryans yapı modellenmesi ve kovaryans yapılarının analizi terimleri de kullanılmaktadır.

3.5.4. YEM’de Aşamalar

YEM süreci, “model ölçüm geçerliğini değerlendirmek” ve “yapısal modele uyum” olmak üzere iki aşamadan meydana gelmektedir. Sürecin ilk aşamasında bulgulayıcı faktör analizi, ikinci aşamada ise değişkenlerle yapısal model analizi (path analysis) yapılmaktadır. Araştırmacı kuramsal temele dayalı bir model belirler. İlk aşamada araştırmacı bu modelde ölçümü yapılmış her bir gözlenen değişkeni gözlenemeyen bir değişken olarak kavramsallaştırır. Bulgulayıcı faktör analizinden sonra, iki ya da üç gözlenen değişkenden oluşan bir modele ulaşmak amacıyla her model için birkaç

gözlenen değişken geliştirilir. Bu gözlenen değişkenleri belirlemek için en az 100 katılımcıdan meydana gelen örnekleme dayalı bir faktör analizi kullanılır. Modelin ölçüm geçerliliği belirlendikten sonra araştırmacı iki ya da daha fazla modeli “model uyumuyla” karşılaştırır. “Model uyumu” modelde tahmin edilen kovaryansların, verilerde gözlenen kovaryansla ne oranda uyumlu olduğunu ölçmektedir (Bkz., Arbuckle, 2006; Byrne, 2001; Kline, 1998b).

3.5.5. YEM’i Test Eden Programlar: LISREL, AMOS ve EQS/EQS Windows

LISREL, AMOS ve EQS, YEM analizini yapmak için kullanılan istatistik programlarıdır. LISREL ve AMOS, SPSS programından geliştirilmiş programlardır.

LISREL sosyal bilimlerde ve sosyoloji araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. LISREL metodu doğrusal eşitlik takımlarının (sets) bilinmeyen ortak etkilerini tahmin etmektedir. Program gözlenemeyen değişkenleri, bağımlı ve bağımsız değişkenlerdeki ölçüm hatalarını, karşılıklı ilişkileri ve iç bağımlılığı kapsayan modelleri ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. LISREL modeli, doğrusal yapısal eşitlikten meydana gelmektedir. Eşitlik, sistemindeki değişkenler ya doğrudan gözlenen değişkenleri ya da ölçülemeyen gözlenmeyen fakat gözlenen değişkenlerle ilişkili olan değişkenlerden oluşmaktadır. Modelde gözlenemeyen değişkenler arasında olağan bir yapı bulunmakta ve gözlenen değişkenler gözlenemeyen değişkenleri temsil etmektedir. Model “ölçüm modeli” ve “yapısal eşitlik modeli” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. “Ölçüm modeli” gözlenemeyen değişkenlerin gözlenenler tarafından nasıl açıklandığını ortaya koymakta; “yapısal eşitlik modeli” ise gözlenemeyen değişkenler ya da varsayılan yapıların arasındaki olağan ilişkileri ortaya çıkararak, bunların etkilerini tanımlamakta, açıklanan ve açıklanmayan değişkenleri belirlemektedir. LISREL programının analiz sonuçları modelin verilerle iyi uyumu ile ortaya çıkmaktadır (Kline, 1998b).

EQS ya da EQS/Windows programı YEM analizi yapmak üzere geliştirilmiş bir istatistik programıdır. Bu program da doğrusal yapısal eşitlikten meydana gelmektedir. LISREL ve AMOS programlarında olduğu gibi “model ölçümünün geçerliğini değerlendirmek” ve “yapısal modele uyum” olmak üzere iki aşamayı kapsamaktadır. Diğer programlardaki benzer süreçleri takip eden EQS ya da

EQS/Windows programının analiz sonuçları varsayılan modelin gözlenen verilerle iyi uyumu ile saptanmaktadır (Byrne, 2006).

AMOS (Analysis of Moment Structures) LISREL'den daha önce geliştirilmiş bir programdır. Grafik ara yüzü ve kullanıcı dostu yazılıma sahip bu program, YEM'de kullanma kolaylığı sağlamaktadır. AMOS'un alternatif olarak BASIC programlama arayüzü de bulunmaktadır (Kline, 1998b).

Bu araştırmada bulgulayıcı YEM olarak adlandırılan YEM türünden faydalanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada yabancı dil akademik başarısıyla potansiyel olarak ilişkili görülen DÖS ve öğrenme stilleri değişkenlerini içeren bir model oluşturulması amaçlanmış ve DÖS ve öğrenme stilleri ile yabancı dil akademik başarısı arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. YEM'nin test edilmesinde ise AMOS programı kullanılmıştır. Bu programın seçilme nedeni grafik ara yüzü ve kullanıcı dostu yazılıma sahip olması, verilerde gözlemlenen bağlantıları en doğru yansıtacak şekilde değişkenler arasındaki ilişkileri özetlemesidir. Ayrıca geliştirilen modeli test etmek ve verilerde gözlenen bağlantıları doğru yansıtacak şekilde değişkenler arasındaki ilişkileri özetlemek ve şematik olarak gösterebilmek için AMOS programı tercih edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın dördüncü alt probleminin test edilmesinde AMOS programı kullanılmıştır. Aşağıdaki bölümde YEM'nin AMOS programıyla test süreci safha safha tasvir edilmiştir.

3.5.6. AMOS Programının Kullanılmasında İzlenen Basamaklar

YEM araştırmalarında takip edilen süreçte ilk olarak model belirtilir ve işlem süreci oluşturulur. Bunu takiben, değişkenler için ölçek seçilir ve veri toplanır. Daha sonra toplanan verilere göre tahmin yapılır ve uyumluluk indeksleri değerlendirilir. Son olarak, gerekli görülürse model yeniden yapılandırılır ve yorumlanır (Bkz., Arbuckle, 2006, 45; Byrne, 2001; Weston, Gore, 2006). Bu süreçler aşağıda belirtilen aşamaları izler.

İlk olarak YEM'ye test edilecek modelin belirlenmesiyle başlanır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin modellenmesi belirlenmeden hiçbir analiz yapılamaz. İlişkiler bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini belirten parametrelerle tasvir edilir. Böylece YEM yardımıyla ilişkilerle ilgili denenceler test edilebilir ve matematiksel modellere çevrilir.

Modelin belirlenmesine müteakip verilerin toplanma sürecine geçilir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar, örneklemin büyüklüğü ve gözlenen değişkenlerin çok yönlü ilişkili olmasıdır. Bulgulayıcı YEM’de kullanılacak örneklem büyüklüğü modelin karmaşıklıklaşmasına göre değişmesine rağmen, Kline’e (1998a) göre 100’den küçük örneklem bulgulayıcı amaçlı modeller için uygun değildir. 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğü, orta düzeyde; 200’ün üstündeki örneklem büyüklüğü ise üst düzey kabul edilebilirliğe sahiptir. Weston ve Gore (2006) ise bulgulayıcı YEM çalışmalarına 200 ve üzeri örneklem grubuyla çalışılması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Arbuckle (2006) bulgulayıcı YEM’de kullanılacak örneklem sayısının en az 100 olması gerektiğini, 100-200 arası örneklemin ise ideal olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırma örneklemini seçilir.

Verilerin toplanması ve ilişki katsayısının kontrol edilmesinden sonra modelin tahmin edilmesine başlanır. Bu safha bilinmeyen parametre değerlerinin ve hata payının belirlenmesini kapsar. Hoyle (1995) bu safhada AMOS programında maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood Estimates) ya da genel en küçük kareler (General Least Squares) yöntemlerinin kullanılmasını önermiştir. Bu yöntemlerde tahmin işlemleri tekrar tekrar yapılmakta ve en sonunda gözlenen ve belirtilen kovaryans matrisleri (Covariances) arasındaki benzerliği özetleyen uyum (Model Fit Summary) parametrelerine ulaşılmaktadır.

Bunu takiben önerilen modelle veriler arasındaki uyumun değerlendirilmesi safhası başlar. Bu safha gözlenen değişkenlerden elde edilen veri kovaryans matrisi ile varsayılan modelin kovaryans matrisinin birbiriyle uyumuna bakılmaktadır. Diğer bir deyişle, Weston ve Gore (2006) bu safhada tahmin edilen parametrelerin anlamlılığı (Parameter Summary) ve modelin gözlenen veriyle ne kadar uyumlu olduğunu ifade eden uyum indekslerinin (Model Fit) kontrol edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Aşağıda uyum indeksleri sıralanmış ve açıklanmıştır.

3.5.7. AMOS’ta Kullanılan Uyum İndeksleri

Model uyumunu test etmek için kullanılan indekslerden ilki “ki kare” analizidir. Bu istatistik modelin uyumluluğunu belirlemede kullanılmaktadır. Ki kare gözlenen ve model kovaryans matrisinin eşit olduğunu ya da gözlenen kovaryans matrisi ile model kovaryans matrisi arasındaki farkın sıfır olup olmadığını test eder (Byrne,

2001). Weston ve Gore'a (2006) göre anlamlı bir ki kare değeri modelin veriye uymadığını gösterirken anlamlı olmayan bir ki kare değeri modelin veriye uyumluluğuna işaret eder. Bununla birlikte, ki kare değeri serbestlik derecesine bölünmekte ve 3'ün altında bir değer model uyumluluğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Kline, 1998a, 130-131). Diğer yandan ki kare testi örneklem sayısından etkilenmektedir. Örneklem sayısı arttıkça ki kare değeri iyi bir uyum olmasa da anlamlı bir model uyumuna işaret edebilir (Weston, Gore, 2006). Bu sebeple Ki kare analizinin yanında diğer uyum indekslerinin kontrol edilmesi zorunludur. Bunlar sırasıyla iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), görel uyum indeksi (RFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksidir (RMSEA). Aşağıda bahsi geçen uyum indeksleri açıklanmıştır. Aşağıda Tablo 3.24'te uyum indekslerinin alt ve üst sınır değerleri verilmiştir (Bkz., Kline, 1998a, 131; Byrne, 2001; Bentler, Bonnet, 1980; Browne, Cudeck, 1993; Hu, Bentler, 1998; Weston, Gore, 2006)

Tablo 3.24: Uyum İndeksleri Alt ve Üst Sınır Kabul Değerleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Alt ve Üst Kabul Sınır Değerleri</i>
İyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI)	.90-1.00
Düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI)	.90-1.00
Normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI)	.95-1.00
Karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI)	.95-1.00
Görel uyum indeksi (Relative Fit Index, RFI)	.90-1.00
Yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksi (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)	.00-.08

Tablo 3.24 incelendiğinde uyum indekslerinin ilk ikisi iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksidir (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI). Bu indeksler verilerdeki göreceli varyans ile kovaryans değerinin ölçüsünü göstermektedir (Byrne, 2001). GFI tüm modelin

açıkladığı varyansa karşılık gelmektedir. AGFI değeri ise GFI değerinin serbestlik derecelerine göre ayarlanmış değeridir. Kline (1998a, 131) GFI ve AGFI değerlerinin 1'e yakın değerler olmasının iyi uyumun göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Yine Kline (1998a) .90'nın üzerindeki değerin iyi uyum göstergesi olarak kabul edildiğini dile getirmiştir.

Yine Tablo 3.24 incelendiğinde normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) de uyum indekslerinden ikisidir. Bentler ve Bonnet (1980) NFI ve CFI indekslerinin 1'e yakın olması iyi bir model uyumunun göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bentler ve Bonnet (1980) NFI ve CFI değerlerinin .95'den daha büyük değerler olmasının kabul edilebilir olduğunu dile getirmişlerdir.

Diğer bir uyum indeksi ise göreceli uyum indeksidir (Relative Fit Index, RFI). RFI değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Tablo 3.24'te görüldüğü gibi .95'e yakın değerler iyi uyum için makbuldur (Byrne, 2001).

Bir diğer uyum indeksi ise yaklaşık hataların ortalama karekökü indeksidir (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). Byrne'ye (2001) göre RMSEA evrendeki tahmin hatasını ölçmeye çalışır ve bilinmeyen fakat en uygun şekilde seçilen parametre değerleriyle modelin nasıl en iyi şekilde evrendeki kovaryans matrisine uyumlu olabileceğini araştırır. Bu indeks modelde tahmin edilen parametre sayısına karşı duyarlıdır ve modelin karmaşıklığını düzeltir. Veriyi aynı düzeyde açıklayan iki model olduğunda, daha basit olan modelin RMSEA değeri istenen düzeydedir. Sıfır RMSEA değeri mükemmel uyumu gösterir. İyi bir model uyumu için kabul edilebilir RMSEA değerleriyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Byrne (2001) .05'in altındaki RMSEA değerini iyi uyum göstergesi olarak kabul etmiştir. Diğer yandan, Browne ve Cudeck (1993) bu değerin .10 olduğunu ve .08 değerinin kabul edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Hu ve Bentler (1998) ise iyi bir uyum göstergesi için RMSEA değerinin .06'dan küçük olması gerektiğini savunmuşlardır.

3.5.8 Modelin Uyumunda Ki Kare Ve Uyum İndeksleri Dışında Dikkate Alınması Gereken Diğer Noktalar

Modelin uyumunda ki kare ve uyum indeksleri belirtilen değerlere uygun çıkması durumunda varsayılan model ile verilerin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılır. Sonraki safhada tahmin edilen parametrelerin anlamlılığı, yordayıcı değişkenlerin regresyon

katsayıları, bağımsız değişkenler arasındaki kovaryans değerleri ve bu değişkenlerin açıkladığı varyans kontrol edilmektedir. Modelin uyumunda ki kare ve uyum indeksleri dışında dikkate alınması gereken diğer noktalar Tablo 3.25'te verilmiştir (Bkz., Ader, 2004; Byrne, 2001; Muğaloğlu, 2006; Weston, Gore, 2006).

Tablo 3.25: Modelin Test Edilmesinde Kullanılan Diğer Parametreler

	<i>Alt ve üst sınır değerleri</i>
Regresyon katsayı sınırları	+1.96 ve -1.96 dışında
Kovaryans değerleri	.05 -.00

Tablo 3.25'te modelin uyumunda ki kare ve uyum indeksleri dışında dikkate alınması gereken diğer noktalar ve değerleri verilmiştir. Modeldeki regresyon katsayılarının anlamlı olması dikkate alınan ilk parametredir. Burada modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar anlamlı yordadığına bakılır. Bunun için modeldeki değişkenlerin regresyon katsayıları (Regression Weights) incelenir. Regresyon ilişkilerinin parametre tahminleri (Estimates), standart hatalar (Standart Error) ve kritik oranlar (Critical Ratio) çıkarılır. Kritik oran parametre tahmininin standart hataya bölünmesiyle bulunmakta ve z-istatistiği gibi işlem görerek 0'dan farklı tahminleri vermektedir. .05 anlamlılık düzeyinde kritik oran değeri +1,96 ya da -1,96'dan büyük olan parametreler istatistiksel olarak anlamlıdır. İstatistiksel olarak anlamlı olmayan parametrelerin ise modelde önemsiz olarak kabul edilerek modelden çıkarılması önerilmektedir (Byrne, 2001).

Tablo 3.25 incelendiğinde modelin uyumunda ki kare ve uyum indeksleri dışında dikkate alınması gereken diğer bir nokta ise değişkenler arasındaki kovaryansların anlamlı olmasıdır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan kovaryans oranları hesaplanır. Kovaryans oranlarının anlamlı olması değişkenler arasında ilişkiyi göstermektedir (Bkz., Byrne, 2001; Muğaloğlu, 2006; Ader, 2004). Bu değerlerin de anlamlı çıkması durumunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordadığı ve açıkladığı modele ulaşıldığı sonucuna varılır.

Bu araştırmada yukarıda belirtilen aşamalar izlenerek model test edilmiştir Kısaca aşağıda belirtilen basamaklar izlenmiştir. Araştırmada ilk olarak model belirlenmiştir. Oluşturulan modelde bulunan değişkenler için geliştirilen ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Veriler AMOS programıyla test edilmiş, ki kare ve

uyum indeks parametreleri incelenmiştir. Daha sonra ki kare ve uyum indeksleri iyi uyumu gösterdiği saptanmıştır. Bunu takiben modeldeki bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarına ve birbirleriyle ilişkilerini gösteren kovaryans değerlerine bakılmıştır. Sonra varsayılan modelden bağımsız değişkeni yordamayan ve kovaryans değeri anlamlı olmayan değişkenler çıkarılmış ve ulaşılan model uyum indekslerinden başlayarak tekrar test edilmiştir. Son olarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordadığı ve açıkladığı modele ulaşılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular alt problemlere göre düzenlenerek verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde ilk olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin DÖS ve öğrenme stili profilleri çıkarılmıştır. Bunu takiben araştırmanın birinci alt problemi olan DÖS ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki analiz edilmiş ve araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular sunulmuştur.

Bu bölümde öğrencilerin DÖSE'nin alt ölçeklerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalama, standart hata ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. DÖSE Alt Ölçek Değerleri

<i>DÖSE Alt Ölçekler</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (X)</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Standart Sapma</i>
Bellek Str.	376	2.72	.03	.62
Bilişsel Str.	376	2.80	.03	.69
Telafi Str.	376	3.16	.03	.69
Üstbiliş Str.	376	3.15	.04	.81
Duyuşsal Str.	376	2.66	.03	.66
Sosyal Str.	376	2.95	.03	.72

Tablo 4.1'de öğrencilerin DÖS seçimi alt ölçek değerlerine göre telafi ve üstbiliş ortalama puanları sırasıyla 3.16 ve 3.15 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puan 3.00 ile 3.99 arası “sık sık”, 2.00 ile 2.99 arası “bazen” kullanma sıklığını göstermektedir. Bu bulgular üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin telafi ve üstbiliş stratejilerini “sık sık” kullandıklarını göstermiştir. Bu değerlerin öğrencilerin bellek, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerden aldığı değerlerden farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin

sosyal stratejilerden aldığı ortalama puan ise 2.95 olmuştur. Bu değere göre öğrencilerin sosyal stratejileri “bazen” kullandığı saptanmıştır. Bilişsel strateji ortalama puanın 2.80 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer öğrencilerin bilişsel stratejileri “bazen” kullandıkları anlamına gelmektedir. Bunu takiben öğrencilerin bellek stratejisi ortalama puanı 2.72 olmuştur. Bu değer üniversite öğrencilerinin bellek stratejilerini “bazen” kullandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin duyuşsal stratejilerinden aldığı ortalama puan 2.66 olarak gerçekleşmiştir. Bu değer de bellek ve bilişsel stratejilerden alınan değere çok yakın bir değerdir ve öğrencilerin duyuşsal stratejileri de “bazen” kullandıklarını göstermiştir.

ÖSA’nın güvenirlik ve geçerlik çalışması sonucunda Türkçe ve İngilizce formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 48., 86. ve 87. maddeler dışındaki tüm maddelerde .36 ile .83 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Hem korelasyon sayısı düşük olan, hem de anlamlı olmayan sonuçlar veren, 87. maddenin geçerlik ve güvenirlik analizinde de sorunlu olduğuna ve ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunu takiben Türkçe formunun yapı geçerliliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda ÖSA’nın 12 alt ölçekten meydana geldiği ve bu alt ölçeklerin de daha önce madde-toplam korelasyonu, alpha katsayıları ve varimax döndürme sonrası anketten çıkarılan maddeler ve boyutlardan sonra ulaşılan 6 temel boyutlu 12 alt ölçekli 52 maddeli yapıyı doğruladığı görülmüştür. Bu alt ölçekler görsel-işitsel, dışadönük-içedönük, rastgele-ardışık, birleştirici-ayrıştırıcı, tümdengelen-tümevaran, tepkisel-yansıtıcıdır. Model çalışmasında ÖSA’nın yapı geçerliği ve güvenirlik çalışması sonucunda ulaşılan 6 temel boyut altında 12 alt ölçekli formu kullanılmış ve bu 6 temel boyut altındaki 12 alt ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiştir.

Tablo 4.2’de ise ÖSA’nın alt ölçek puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.2. ÖSA Alt Ölçek Değerleri

<i>Temel Boyutlar</i>	<i>ÖSA Alt Ölçekler</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (X)</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Standart Sapma</i>
1. Fiziksel duyularımı nasıl kullanırım.	Görsel	376	2.44	.03	.68
	İşitsel	376	2.48	.02	.49
2. Öğrenme durumlarına kendimi nasıl sokarım.	Dışadönük	376	2.34	.03	.76
	İçedönük	376	2.75	.03	.71
3. Olasılıkları nasıl ele alırım.	Rastgele	376	2.78	.03	.59
	Ardışık	376	2.41	.04	.78
4. Bilgiyi nasıl daha fazla işlerim.	Birleştirici	376	2.72	.03	.62
	Ayrıştırıcı	376	2.42	.03	.73
5. Dil kuralları ile nasıl başa çıkarım.	Tümdengelen	376	2.46	.03	.68
	Tümevaran	376	2.37	.04	.83
6. Tepkide bulunma süremi nasıl idare ederim.	Tepkisel	376	2.18	.03	.77
	Yansıtıcı	376	2.72	.03	.84

Tablo 4.2’de temel boyutlar sırasıyla incelendiğinde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ilk temel boyut olan “fiziksel duyularımı nasıl kullanırım” boyutunda görsel ve işitsel öğrenme stillerinden aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 2.44 ve 2.48’dir. Bu değerlere göre öğrencilerin 2.48 puanla işitsel öğrenme stilini daha çok tercih ettiği saptanmıştır. Ölçekte ikinci temel boyut olan “öğrenme durumlarına nasıl girerim” boyutunda, öğrencilerin dışadönük ve içedönük boyutlarından aldığı puanlar sırasıyla 2.34 ve 2.75’tir. Bu değerlere göre öğrencilerin 2.75 puanla içedönük öğrenme stilini daha çok tercih ettiği belirlenmiştir. Üçüncü temel boyut ise “olasılıkları nasıl ele alırım” boyutudur. Bu boyutta öğrenciler rastgele ve ardışık öğrenme stillerinden sırasıyla 2.78 ve 2.41’dir. Bu sonuca göre öğrencilerin genelinin 2.78 puanla rastgele öğrenme stiline daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Ölçekte dördüncü boyut olan “bilgiyi nasıl işlerim” boyutunda, öğrenciler birleştirici öğrenme stilinden 2.72, ayrıştırıcı öğrenme stilinden ise 2.42 puan almıştır. Buna göre öğrenciler 2.72 puanla birleştirici öğrenme stiline atanmıştır. Beşinci boyutta öğrencilerin dil kurallarını öğrenirken tercih ettikleri öğrenme stilleri olan tümdengelen ve tümevaran öğrenme stillerinden, sırasıyla 2.46 ve 2.37 puan aldıkları bulunmuştur. Buna göre öğrenciler beşinci boyutta 2.46 puanla tümdengelen öğrenme stilini daha çok tercih etmişlerdir. Değerlendirilen son boyut tepkide

bulunma süremi nasıl idare edirim boyutunda, öğrencilerin tepkisel öğrenme stilinden 2.18, yansıtıcı öğrenme stilinden ise 2.72 puan aldığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin 2.72 puanla yansıtıcı öğrenme stiline daha yatkın oldukları saptanmıştır.

Bulgulara göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu bulunmuştur. Bu altı öğrenme stili hazırlık sınıfı üniversite öğrencileri geneli öğrenme stili tercihlerini yansıttığı ve geçerliği olan öğrenme stilleri olmaları sebebiyle test edilen modele sadece bu altı öğrenme stili dahil edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın modelinin test edildiği bölümünde modele dahil edilen öğrenme stilleri bu altı öğrenme stili olmuştur.

Birinci alt problem “*Dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3’de kız ve erkek öğrencilerin DÖSE ve ÖSA ölçeklerinden aldıkları puanlar ve YDT’den aldığı notlar arasında fark olup olmadığı bağımsız grup t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.3: Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Ve T-testi Değerleri

<i>Değişkenle r</i>	<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i> <i>t</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (X)</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dil öğrenme stratejileri	Bellek	Erkek	188	2.59	.57	-4.26	.00
		Kız	188	2.86	.64		
	Bilişsel	Erkek	188	2.66	.68	-4.19	.00
		Kız	188	2.95	.66		
	Telafi	Erkek	188	3.02	.71	-4.08	.00
		Kız	188	3.31	.65		
	Üstbiliş	Erkek	188	2.97	.81	-4.44	.00
		Kız	188	3.34	.77		
	Duyuşsal	Erkek	188	2.56	.66	-2.84	.00
		Kız	188	2.75	.64		
	Sosyal	Erkek	188	2.79	.74	-4.55	.00
		Kız	188	3.12	.66		

Tablo 4.3-devam

Öğrenme stilleri	Görsel	Erkek	188	2.20	.63	-7.32	.00
		Kız	188	2.68	.63		
	İşitsel	Erkek	188	2.42	.49	-2.47	.01
		Kız	188	2.55	.50		
	Dışadönük	Erkek	188	2.28	.81	-1.46	.14
		Kız	188	2.40	.71		
	İçedönük	Erkek	188	2.68	.72	-1.95	.05
		Kız	188	2.82	.69		
	Rastgele	Erkek	188	2.81	.62	.89	.37
		Kız	188	2.75	.56		
	Ardışık	Erkek	188	2.23	.77	-4.70	.00
		Kız	188	2.59	.74		
	Birleştirici	Erkek	188	2.67	.64	-1.50	.13
		Kız	188	2.76	.60		
	Ayrıştırıcı	Erkek	188	2.34	.70	-2.10	.03
		Kız	188	2.50	.76		
	Tümdengelen	Erkek	188	2.31	.65	-4.14	.00
		Kız	188	2.60	.69		
	Tümevaran	Erkek	188	2.30	.84	-1.68	.09
		Kız	188	2.44	.81		
	Tepkisel	Erkek	188	2.13	.77	-1.29	.19
		Kız	188	2.24	.76		
	Yansıtıcı	Erkek	188	2.50	.88	-5.27	.00
		Kız	188	2.94	.72		

Tablo 4.3 incelendiğinde ilk olarak dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı fark gözlenmiştir. Buna göre bellek stratejisinde erkek öğrenciler 2.59 ortalama puan alırken kız öğrenciler 2.86 ($t=-4.26$, $p<.05$) ortalama puan almışlardır. Bu değer kız öğrencilerin erkek öğrencilerden bellek stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermiştir.

Bilişsel stratejilerden erkek öğrenciler 2.66 ortalama puan alırken kız öğrenciler 2.95 ($t=-4.19$, $p<.05$) ortalama puan almışlardır. Bu değer kız öğrencilerin erkek öğrencilerden bilişsel stratejileri daha sık kullandıklarını göstermiştir.

Telafi stratejilerinden alınan puanlar ise erkekler için 3.02, kızlar için ise 3.31 ($t=-4.08$, $p<.05$) olmuştur. Bu değer kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla telafi stratejilerini kullandıkları anlamına gelmektedir.

Üstbilis stratejileri değerlerine bakıldığında, erkek öğrenciler 2.97, kızlar ise 3.34 ($t=-4.44$, $p<.05$) puan almışlardır. Bu strateji grubunda da kız öğrenciler erkeklerden daha fazla oranda üstbilis stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Duyuşsal stratejilerde ise erkekler 2.56, kızlar 2.75 ($t=-2.84$, $p<.05$) puan almışlardır. Bu strateji grubunda da kız öğrencilerin erkeklerden daha sık strateji kullandığı belirlenmiştir.

Son olarak sosyal stratejilerin kullanılmasında erkekler 2.79, kızlar ise 3.12 ($t=-4.55$, $p<.05$) puan almışlardır. Buna göre kızların sosyal stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları saptanmıştır. Yukarıda sıralanan değerler kız öğrencilerin erkeklere göre dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermiştir.

Yine Tablo 4.3 incelendiğinde öğrenme stilleri değişkenin görsel ($t=-7.32$, $p<.05$), işitsel ($t=-2.47$, $p<.05$), ardışık ($t=-4.70$, $p<.05$), ayrıştırıcı ($t=-2.10$, $p<.05$), tümdengelen ($t=-4.14$, $p<.05$) ve yansıtıcı ($t=-5.27$, $p<.05$) boyutlarında kızlar lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir.

İlk boyut olan “fiziksel duyularımı nasıl kullanırım” boyutunda kızlar görsel öğrenme stili ortalama puanı 2.68 iken işitsel öğrenme stili ortalama puanı kızlar için 2.55’dir; erkekler görsel öğrenme stili ortalama puanı 2.20 olarak gerçekleşirken, işitsel öğrenme stiline erkeklerin puanı 2.42 olmuştur. Bu bulgular kızların görsel öğrenme stiline daha yatkın olduklarını, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucunu düşündürebilir. Diğer bir ifadeyle kızlar daha çok görsel öğrenme stilini tercih ederken erkeklerin işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır.

Üçüncü temel boyut olan “olasılıkları nasıl ele alırım boyutu”nda ardışık öğrenme stiline anlamlı fark bulunmuştur ($t=-4.70$, $p<.05$). Bu boyutta erkek öğrencilerin ortalama puanları 2.23, kız öğrencilerin puanı ise 2.59 olmuştur.

Ölçekte dördüncü boyutta “bilgiyi nasıl işlerim boyutunda” ayrıştırıcı öğrenme stili alt ölçeğinde anlamlı fark saptanmıştır ($t=-2.10$, $p<.05$). Buna göre erkeklerin ortalama puanı 2.34, kızların 2.50’dir.

Beşinci boyutta öğrencilerin dil kurallarını öğrenirken tercih ettikleri öğrenme stilleri tümdengelen ve tümevaran öğrenme stillerinden tümdengelen alt ölçeğinde cinsiyetler arasında anlamlı fark belirlenmiştir ($t=-4.14$, $p<.05$). Erkek öğrencilerin puanı 2.31, kız öğrencilerin ise 2.60’tır.

Değerlendirilen son boyut “tepkide bulunma süremi nasıl idare edirim” boyutunda yansıtıcı öğrenme stili alt ölçeğinde iki grup arasında anlamlı fark saptanmıştır ($t=-5.27$, $p<.05$). Bu sonuca göre erkek öğrenci ortalama puanı 2.50, kız öğrenci puanı ise 2.94’tür.

Diğer yandan dışadönük, içedönük, rastgele, birleştirici, tümevaran ve tepkisel öğrenme alt ölçeklerinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

İkinci alt problem “*Dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile alan türü arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.4’te sunulmuştur

Tablo 4.4’de öğrencilerin alan türlerine göre- fen ve sosyal alanlar- DÖSE, ÖSA ölçeklerinden aldıkları puanlar ve YDT’den aldığı notlar arasında fark olup olmadığı bağımsız grup t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.4: Araştırma Değişkenlerinin Alan Türüne Göre Ortalama, Standart Sapma Ve T-testi Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (X)</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dil öğrenme stratejileri	Bellek	Sosyal	187	2.90	.60	5.79	.00
		Fen	188	2.54	.59		
	Bilişsel	Sosyal	187	3.06	.67	7.65	.00
		Fen	187	2.55	.60		
	Telafi	Sosyal	187	3.32	.68	4.42	.00
		Fen	188	3.01	.68		
	Üstbiliş	Sosyal	187	3.44	.71	7.11	.00
		Fen	188	2.87	.81		
	Duyuşsal	Sosyal	187	2.81	.65	4.58	.00
		Fen	188	2.50	.64		
	Sosyal	Sosyal	187	3.15	.67	5.34	.00
		Fen	188	2.76	.72		
Öğrenme stilleri	Görsel	Sosyal	187	2.58	.66	4.10	.00
		Fen	188	2.30	.66		
	İşitsel	Sosyal	187	2.50	.48	.65	.51
		Fen	188	2.46	.51		
	Dışadönük	Sosyal	187	2.35	.78	.23	.81
		Fen	188	2.33	.74		
	İçedönük	Sosyal	187	2.83	.72	2.13	.03
		Fen	188	2.68	.69		
	Rastgele	Sosyal	187	2.80	.61	0.55	.57
		Fen	188	2.76	.57		
	Ardışık	Sosyal	187	2.59	.76	4.50	.00
		Fen	188	2.23	.75		
	Birleştirici	Sosyal	187	2.78	.61	1.85	.06
		Fen	188	2.66	.62		
	Ayrıştırıcı	Sosyal	187	2.41	.78	-.29	.76
		Fen	188	2.43	.69		

Tablo 4.4-devam

Öğrenme stilleri	Tümdengelen	Sosyal	187	2.54	.69	2.17	.03
		Fen	188	2.39	.65		
	Tümevaran	Sosyal	187	2.53	.80	3.63	.00
		Fen	188	2.22	.82		
	Tepkisel	Sosyal	187	2.27	.77	2.21	.02
		Fen	188	2.10	.75		
	Yansıtıcı	Sosyal	187	2.96	.76	5.65	.00
		Fen	188	2.49	.84		

Tablo 4.4 incelendiğinde DÖSE ölçeğinden alınan puanlara göre dil öğrenme stratejileri kullanımında sosyal alan türünde öğrenim gören öğrenciler lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bulgulara göre bellek stratejilerinde sosyal ve fen alanı öğrencileri ortalama puanı sırasıyla 2.90 ve 2.54'tir ($t=5.79$, $p<.05$). Bilişsel stratejilerde sosyal ve fen alanı öğrencileri ortalama puanı sırasıyla 3.06 ve 2.55'tir ($t=7.65$, $p<.05$). Telafi stratejilerinde sosyal ve fen alanı öğrencileri ortalama puanı ise sırasıyla 3.32 ve 3.01'dir ($t=4.42$, $p<.05$). Diğer yandan üstbilis stratejilerinde sosyal ve fen alanı öğrencileri ortalama puanı sırasıyla 3.44 ve 2.87'dir ($t=7.11$, $p<.05$). Duyuşsal stratejilerde ise sosyal alanı öğrencilerinin ortalama puanı 2.81 iken, fen alanı öğrencilerinin puanı 2.50 olmuştur ($t=4.58$, $p<.05$). Son olarak sosyal stratejilerden sosyal alan öğrencilerinin ortalama puanı 3.15, fen alanı öğrencilerinin puanı ise 2.76 şeklinde gerçekleşmiştir ($t=5.34$, $p<.05$). Tüm DÖS'lerde sosyal alan öğrencilerinin ortalama puanlarının fen alanı öğrencilerinin ortalama puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal alan türüne sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini, fen alanında okuyan öğrencilerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Yine tablo 4.4'de görsel, içedönük, ardışık, tümdengelen, tümevaran, tepkisel ve yansıtıcı öğrenme stillerinde sosyal alan öğrencileri lehinde anlamlı fark gözlenmiştir.

Bulgulara göre ilk boyut olan “fiziksel duyularımı nasıl kullanırım” boyutunda sosyal alan öğrencileri 2.58 ortalama puanla görsel öğrenme stiline atanırken ($t=4.10$, $p<.05$), fen alanı öğrencileri 2.46 ortalama puanla işitsel öğrenme stilini tercih etmişlerdir.

İkinci temel boyut olan “öğrenme durumlarına nasıl girerim” boyutunda sosyal alan 2.83, fen alanı öğrencileri ise 2.68 ortalama puanla içedönük öğrenme stiline atanmışlardır ($t=2.13$, $p<.05$).

Üçüncü temel boyut olan “olasılıkları nasıl ele alırım boyutu”nda sosyal alan öğrencileri 2.80 ortalama puanla rastgele öğrenme stilini, fen alanı öğrencileri 2.76 ortalama puanla yine rastgele öğrenme stilini tercih etmişlerdir.

Dördüncü temel boyutta sosyal alan öğrencileri 2.78 ortalama puanla birleştirici öğrenme stilini, fen alanı öğrencileri de 2.66 ortalama puanla yine birleştirici öğrenme stilini tercih etmişlerdir.

Beşinci boyutta öğrencilerin dil kurallarını öğrenirken tercih ettikleri öğrenme stillerinde sosyal alan 2.54, fen alanı öğrencileri ise 2.39 ortalama puanla tümdengelen öğrenme stiline atanmışlardır ($t=2.17$, $p<.05$).

Son olarak altıncı boyut “tepkide bulunma süremi nasıl idare edirim” boyutunda sosyal alan ve fen alanı öğrencileri sırasıyla 2.96 ve 2.49 ortalama puanla yansıtıcı öğrenme stiline atanmışlardır ($t=5.65$, $p<.05$). Özetle sosyal alan öğrencileri görsel öğrenme stilini tercih ederken, fen alanı öğrencilerinin işitsel öğrenme stiline yatkın oldukları belirlenmiştir. Diğer öğrenme stillerinde ise her iki alan öğrencilerinin de aynı öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu öğrenme stilleri içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı olduğu saptanmıştır. Aynı öğrenme stillerinin tüm grupların toplam puan değerlendirme sonuçlarına göre de tercih edildiği daha önce ifade edilmiştir (Bkz. Tablo 4.2).

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Üçüncü alt problem “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin alan türü ve cinsiyetleri ile yabancı dil akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Alan Türü Ve Cinsiyetleri İle Yabancı Dil Akademik Başarıları Göre Ortalama, Standart Sapma Ve T-Testi Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i> <i>t</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i> <i>(X)</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yabancı dil akademik başarıları	Erkek	188	31.98	21.29	-2.21	.02
	Kız	188	37.50	24.38		
	Sosyal	157	41.11	27.36	4.87	.00
	Fen	179	29.27	16.42		

Yine Tablo 4.5'te yabancı dil akademik başarıları değişkeni incelendiğinde kızlar lehinde anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=-2.21$, $p<.05$). Tablo 4.5'e göre kız öğrencilerin YDT notu ortalaması 37.50 iken, erkek öğrencilerin ortalama notu 31.98'dir. Bulgulara göre kız öğrencilerin YDT sınavında erkeklerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu değerler kızların yabancı dil akademik başarılarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yine Tablo 4.5'te yabancı dil akademik başarıları değişkeni incelendiğinde sosyal alan öğrencileri lehinde anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=4.87$, $p<.05$). Tablo 4.5'e göre sosyal alan öğrencilerinin YDT notu ortalaması 41.11 iken, fen alanı öğrencilerinin ortalama notu 29,27'dir. Bulgulara göre sosyal alan öğrencilerinin YDT sınavında fen alanı öğrencilerinden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu değerler sosyal alan öğrencilerinin yabancı dil akademik başarıları ortalamalarının fen alanı öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

4.2. Araştırma Modeli Testi Bulguları

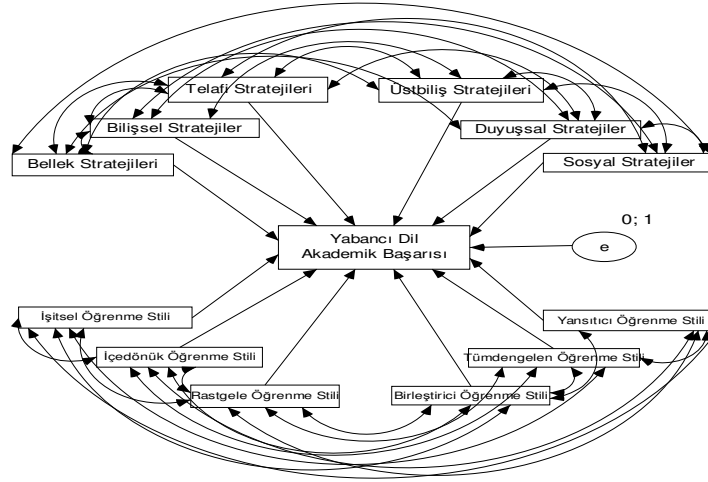
Bu bölümde araştırma modeli testi bulguları sunulmuştur. Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarıları, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler bir model oluşturmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.1. Varsayılan Modelin Test Edilmesi

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) denenceyi test eden yaklaşımıyla yapısal kuramın analizini yapan istatistiksel yöntem olarak tanımlanmıştır (Arbuckle, 2006; Byrne, 2001; Hoyle, 1995; Kline, 1998). YEM'nin çoklu değişken gözlemlerini inceleyen süreçleri temsil ettiği vurgulanmıştır (Bkz., Bentler, 1988; Kline, 1998). YEM türü araştırmaların iki önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki nedensellik süreçlerini regresyon gibi yapısal eşitlikler silsilesi halinde sunması ve yapısal ilişkileri şekilsel olarak modellemesidir. Böylece varsayılan model kavramsallaştırılmış olur (Byrne, 2001, 4). YEM'nin diğer özelliği ise doğrudan ve dolaylı ilişkileri analiz etmesidir. Bir bağımlı değişken bir eşitlikte yordayıcı diğerinde ise yordanan değişken olabilmektedir. Bunun sonucunda bir bağımsız değişkenin ara değişken ya da değişkenler kanalıyla bağımlı değişken üzerindeki etkisi tahmin edilebilmektedir (Bkz.,Hoyle, 1995; Arbuckle, 2006, 32).

Heishberger, Marcoulides ve Parramore'un (2003) da ifade ettiği gibi YEM, kuramların istatistiksel olarak test edilmesi amacıyla kullanılabildikleri gibi aralarında potansiyel ilişki olduğu düşünölen değışkenlerin sayısallaştırıp test edilmesine yönelik olarak da kullanılabilmektedir. Bu araştırmada bulgulayıcı YEM olarak adlandırılan YEM türünden faydalanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada yabancı dil akademik başarısıyla potansiyel olarak ilişkili görölen DÖS ve öğrenme stilleri değışkenlerini içeren bir model oluşturulması amaçlanmış ve DÖS ve öğrenme stilleri ile yabancı dil akademik başarısı arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. YEM değışkenler arasındaki karmaşık ilişkileri test etmektedir. AMOS programının amacı ise, verilerde gözlemlenen bağlantıları en doğru yansıtacak şekilde değışkenler arasındaki ilişkileri özetlemektir (Bkz., Arbuckle, 2006; Hoyle, 1995; Kline, 1998). Araştırmada da geliştirilen modeli test etmek için, ayrıca verilerde gözlenen bağlantıları doğru yansıtacak şekilde değışkenler arasındaki ilişkileri özetlemek ve şematik olarak gösterebilmek için AMOS programı seçilmiştir. Bu sebeple araştırmanın dördüncü alt probleminin test edilmesinde AMOS programı kullanılmıştır. Aşağıdaki bölümde sırasıyla yapılan işlemler ve ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemini cevaplamak için ilk olarak test edilecek model belirlenmiştir. Yabancı dil akademik başarısını açıklamak için kullanılan bağımsız değışkenler dil öğrenme stratejileri bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal, sosyal stratejiler ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleridir. Ayrıca araştırmanın bağımsız değışkenleri arasında yapılan ilişkişel analiz sonuçlarına göre bu değışkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bu sebeple araştırmanın modelinde bağımsız değışkenlerin ilişkili olduğu varsayılmıştır. Araştırmanın varsayılan modeli Şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 4.1: Varsayılan Model (1)

Modelde tek yönlü oklar nedensellik ilişkilerini göstermektedir. Örneğin bellek stratejilerinden yabancı dil başarısına giden tek yönlü ok yabancı dil başarısının kısmen bellek stratejilerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Çift yönlü oklar ise korelasyonları göstermektedir. Modelde yuvarlak içinde yer alan “e” değişkeni doğrudan gözlenemeyen hata değişkenini temsil etmektedir. Hata değişkeni hem ölçme hatasından kaynaklanan hatayı hem de modelde yer alan bağımsız değişkenlerin dışında bağımlı değişkenin bağlı olabileceği ve bu araştırmada ölçülemeyen değişken ve değişkenleri kapsamaktadır. Modelin bağımlı değişkeni etkileyen tüm değişkenleri içermesi gerektiğinden hata değişkeninin modelde yer alması zorunludur. Hata değişkeninden yordanan değişkenlere doğru giden okun üzerindeki 1 sayısı, hata değişkenlerinin yabancı dil akademik başarısını yordamadaki regresyon katsayısını ifade etmektedir. AMOS programında model belirlenirken hata değişkenlerinin regresyon katsayıları değerini 1 olarak kabul etmektedir (Arbuckle, 2006). Model belirlenmesini takiben modelin test edilmesine başlanmıştır.

Varsayılan modelin test edilmesi: Varsayılan modelin test edilmesine ki kare analizinin yapılmasıyla başlanmıştır. Modelin ki kare değeri 106.48 ($p = .00$) ve serbestlik derecesi 36’dır. Buna göre ki kare/serbestlik değeri 2.95’dur. Bu değer 3’den küçük olduğu için ki kare testi modelin uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ki kare testi olumlu bulunduktan sonra ikinci aşama olan uyum indekslerinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir.

Varsayılan modelin uyum indekslerinin incelenmesi: Bu aşamada önerilen modelle veriler arasındaki uyum değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle, gözlenen değişkenlerden elde edilen kovaryans matrisi ile varsayılan modelin kovaryans matrisinin birbiriyle uyumuna bakılmıştır. Tahmin edilen parametrelerin anlamlılığı ve modelin gözlenen veriyle ne kadar uyumlu olduğunu ifade eden uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Uyum indeksleri aşağıda belirtilen sırayla incelenmiştir. Bu aşamaya GFI ve AGFI'ın incelenmesi ile başlanmıştır. GFI ve AGFI sırasıyla .92 ve .92 değerlerini aldığı belirlenmiştir. Her iki değer de .90'nın üzerinde olması iyi uyumu göstermiştir.

Bunu takiben NFI ve CFI incelenmiştir. Modelin .96 olarak bulunan NFI değeri iyi uyum göstergesi olan .95'in üzerindedir. CFI değeri .91 olarak bulunmuştur. Bu değer de .95'in üzerinde olduğu için iyi uyumu göstermiştir.

Daha sonra RFI incelenmiştir. RFI değeri .92 ile modelin uyumunu desteklemiştir. Bu değer de 1 değerine yakın olduğu için iyi uyumu göstermektedir.

Bunlara ek olarak modelin RMSEA değeri .05 olarak bulunmuştur. Daha önceden belirtildiği gibi çeşitli kaynaklarda .08'in altındaki değerlerin iyi model uyumu için kabul edilebilir bir değer olması sebebiyle ulaşılan RMSEA değerinin modeli desteklediği görülmüştür (Bkz., Arbuckle, 2006; Bentler, Bonnet, 1980; Hoyle, 1995; Kline, 1998).

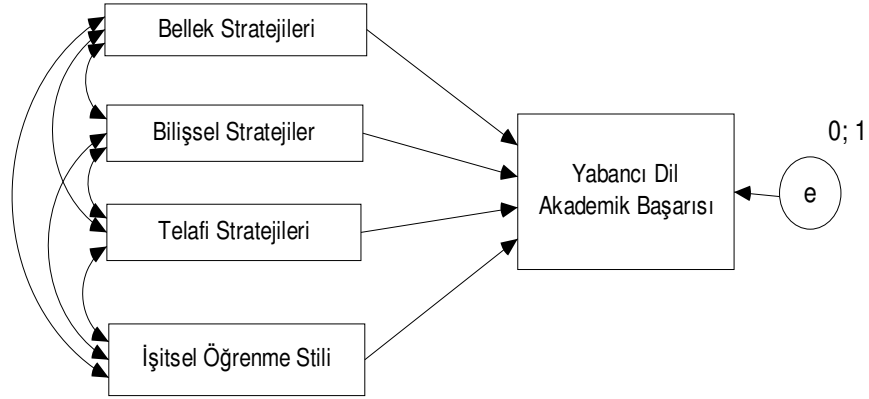
Yukarıda sıralanan uyum indeks değerleri iyi uyumu göstermiştir. Üçüncü aşamada, uyum indeksleri incelendikten sonra varsayılan modeldeki bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarının incelenmesine geçilmiştir.

Modeldeki bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarının incelenmesi: Bu aşamada modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar anlamlı yordadığına bakılmıştır. Bunun için Tablo 4.6'da modeldeki değişkenlerin regresyon katsayıları incelenmiştir. Regresyon ilişkilerinin parametre tahminleri, standart hatalar ve kritik oranlar çıkarılmıştır. Tablo 4.6'da "p" sütununda yer alan "***" sembolü .01'den küçük anlamlılık değerini göstermektedir.

Tablo 4.6: Model 1'in Regresyon Katsayıları Değerleri

		<i>Parametre Tahminleri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Kritik Oran</i>	<i>p</i>	
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Bilişsel str.	10.22	2.53	4.03	**
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Telafi str.	5.55	1.80	3.08	.00
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Üstbiliş str.	.20	2.12	.09	.92
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Duyusal str.	-.96	2.20	-.43	.66
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Sosyal str.	-.26	2.14	-.12	.90
Ybc. dil akademik başarısı	<---	İşitsel öğ. stili	-6.78	2.33	-2.91	.00
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Rastgele öğ. stili	-2.31	2.12	-1.08	.27
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Birleştirici öğ. stili	.79	2.08	.38	.70
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Tümdengelen öğ. stili	-.12	1.72	-.07	.94
Ybc. dil akademik başarısı	<---	İçedönük öğ. stili	.64	1.71	.37	.70
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Yansıtıcı öğ. stili	1.96	1.43	1.37	.17
Ybc. dil akademik başarısı	<---	Bellek str.	4.96	2.26	2.19	.02

Tablo 4.6 incelendiğinde bazı değişkenlerin anlamlı olmadığı görülmüştür. İlk aşamada anlamlı olmayan regresyon değeri alan değişkenler modelden çıkarılmıştır. Buna göre üstbiliş stratejileri ve yabancı dil akademik başarısı (YDAB) arasındaki regresyon katsayısı ($p=.92$), duyuşsal stratejileri ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı ($p=.66$), sosyal stratejiler ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı ($p=.90$), rastgele öğrenme stili ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı ($p=.27$), birleştirici öğrenme stili ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı ($p=.70$), tümdengelen öğrenme stili ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı ($p=.94$), içedönük öğrenme stili ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı ($p=.70$) ve yansıtıcı öğrenme stili ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı ($p=.17$) anlamlı değildir. Bu nedenle üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler ile YDAB arasındaki tek yönlü ilişkiler; rastgele, birleştirici, tümdengelen, içedönük ve yansıtıcı öğrenme stilleri ile YDAB arasındaki tek yönlü ilişkiler modelden çıkarılmıştır. Yapılan bu değişikliklerden sonra ortaya çıkan model 2 (Şekil 4.2) tekrar test edilmiştir.



Şekil 4.2: Model 2

4.2.2. Geçerli Model Testi

Model 2'nin test edilmesi: Model 2'nin varsayılan modelde izlenen aşamalar takip edilerek test edilmiştir. Model 2'nin test edilmesine ki kare analizinin yapılmasıyla başlanmıştır. Yapılan testlerden sonra model 2'nin ki kare değeri 0 ve ki kare/serbestlik değeri 0 olarak hesaplanmış ve bu sonuç modelin gözlenen değişkenlerden elde edilen veri kovaryans matrisi ile varsayılan modelin kovaryans matrisinin birbiriyle uyumunun mükemmel olduğunu göstermiştir.

Model 2'nin uyum indekslerinin incelenmesi: Bu aşamada önerilen modelle veriler arasındaki uyum değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle, gözlenen değişkenlerden elde edilen kovaryans matrisi ile geçerli modelin kovaryans matrisinin birbiriyle uyumuna bakılmıştır. Tahmin edilen parametrelerin anlamlılığı ve geçerli modelin gözlenen veriyle ne kadar uyumlu olduğunu ifade eden uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Uyum indeksleri aşağıda verilen sırayla incelenmiştir. Uyum indekslerinin sonuçları şunlardır: GFI= .99 (>.90), AGFI= .99 (>.90), NFI=1.00 (>.90), RFI=1.00 (>.90), CFI=1.00 (>.90) ve RMSEA=.01 (<.08)'dir. Bu sonuçlar ki kare sonuçlarını desteklemiş ve ikinci modelin, gözlenen değişkenlerden elde edilen veri kovaryans matrisi ile geçerli modelin kovaryans matrisinin birbiriyle uyumunun iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Model 2'deki bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarının incelenmesi: Uyum indekslerinin incelenme aşamasını müteakiben model 2'de yer alan değişkenler arasındaki regresyon katsayıları incelenme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada geçerli modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar anlamlı

yordadığına bakılmıştır.Tablo 4.7’de Model 2’nin regresyon katsayı değerleri verilmiştir.

Tablo 4.7: Model 2’nin Regresyon Katsayıları Değerleri

		<i>Parametre Tahminleri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Kritik Oran</i>	<i>p</i>
Ybc. dil akademik başarısı	<----- Bellek str.	5.35	2.20	2.42	.01
Ybc. dil akademik başarısı	<----- Bilişsel str.	10.17	2.08	4.88	**
Ybc. dil akademik başarısı	<----- Telafi str.	5.13	1.79	2.86	.00
Ybc. dil akademik başarısı	<----- İşitsel öğ.stili	-6.80	2.32	-2.93	.00

Tablo 4.7 incelendiğinde bellek stratejileri ve YDAB arasındaki regresyon katsayısı (p=.01), bilişsel stratejiler ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı (p=.00), telafi stratejileri ile YDAB arasındaki regresyon katsayısı (p=.00), işitsel öğrenme stili ile YDAB arasındaki regresyon katsayısının (p=.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu aşamada tüm regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bunu takip eden dördüncü aşamada Model 2’nin değişkenlerinin kovaryans değerlerinin incelenmesine geçilmiştir.

Model 2’nin değişkenlerinin kovaryans değerlerinin incelenmesi aşaması: Regresyon katsayılarının anlamlı olduğu kontrol edildikten sonra model 2’nin kovaryans değerleri incelenmiştir. Böylece bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan kovaryans oranları hesaplanmıştır. Tablo 4.8’de Model 2’nin değişkenler arası kovaryans değerleri verilmiştir.

Tablo 4.8: Model 2’nin Kovaryans Değerleri

			<i>Parametre Tahminleri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Kritik Oran</i>	<i>p</i>
Bilişsel str.	<----->	Telafi str.	.21	.02	7.79	**
Bellek str.	<----->	Bilişsel str.	.25	.02	9.81	**
Bellek str.	<----->	Telafi str.	.15	.02	6.45	**
Telafi str.	<----->	İşitsel öğ. stili	.08	.01	4.72	**
Bilişsel str.	<----->	İşitsel öğ. stili	.08	.01	4.38	**
Bellek str.	<----->	İşitsel öğ. stili	.07	.01	4.65	**

Tablo 4.8’de verilen sonuçlar incelendiğinde tüm kovaryans değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre bilişsel stratejiler ile telafi stratejileri arasındaki parametre tahmini .21 ($p<.01$), bellek stratejileri ile bilişsel stratejiler arasındaki parametre tahmini .25 ($p<.01$), bellek stratejileri ile telafi stratejileri arasındaki parametre tahmini .15 ($p<.01$), telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stili arasındaki parametre tahmini .08 ($p<.01$), bilişsel stratejiler ile işitsel öğrenme stili arasındaki parametre tahmini .08 ($p<.01$), bellek stratejileri ile işitsel öğrenme stili arasındaki parametre tahmini .07 ($p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

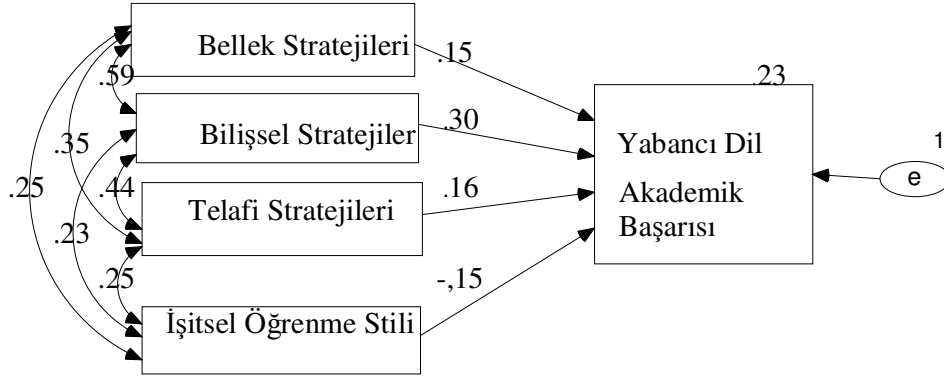
Model 2’nin bağımsız değişkenlerinin anlamlılığını gösteren varyans değerleri de incelenmiştir. Tablo 4.9’da bağımsız değişkenlerin varyans değerleri verilmiştir.

Tablo 4.9: Model 2’nin Varyans Değerleri

	<i>Parametre Tahminleri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Kritik Oran</i>	<i>p</i>
Bellek Str.	.39	.02	13.69	**
Bilişsel Str.	.47	.03	13.67	**
Telafi Str.	.48	.03	13.69	**
İşitsel Stil	.24	.01	13.69	**

Tablo 4.9 incelendiğinde elde edilen tüm varyans değerlerinin anlamlı düzeyde pozitif olduğu bulunmuştur. Buna göre bellek stratejileri parametre tahmini .39 ($p<.01$), bilişsel stratejiler parametre tahmini .47 ($p<.01$), telafi stratejileri parametre tahmini .48 ($p<.01$), işitsel öğrenme stili parametre tahmini .24 ($p<.01$) olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak model 2 için bulunan uyum indeks değerleri modelin iyi uyum gösterdiğini desteklemiştir. Ayrıca modeldeki tüm regresyon katsayıları ile kovaryansların anlamlı olduğu ve varyansların olumlu olduğu bulunmuştur. Bu sebeple araştırmada önerilen yabancı dil başarısını açıklayıcı modelin geçerli olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarısını açıklamak için dil öğrenme stratejilerinden bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stilini içeren geçerli bir model bulunmuştur. Şekil 4.3’de ulaşılan geçerli model verilmiştir.



Şekil 4.3: Geçerli Model (Model 2)

Şekil 4.3'te verilen geçerli modelde tek yönlü oklar nedensellik ilişkisini çift yönlü oklar ise korelasyonu göstermektedir. Çift yönlü oklar üzerindeki sayılar standart korelasyon katsayıları, tek yönlü oklar üzerindeki sayılar da standart regresyon katsayılarıdır. Buna göre bellek stratejilerinin yabancı dil akademik başarısını yordama değerini gösteren regresyon katsayısı .15 ($p < .01$) olduğu bulunmuştur. Bilişsel stratejilerin yabancı dil akademik başarısını yordama değerini gösteren regresyon katsayısı ise .30 ($p < .01$) olduğu bulunmuştur. Yine telafi stratejilerinin yabancı dil akademik başarısını yordama değerini gösteren regresyon katsayısı ise .16 ($p < .01$) olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan işitsel öğrenme stili'nin yabancı dil akademik başarısını yordama değerinin negatif olduğu ve regresyon katsayısının -.15 ($p < .01$) olduğu saptanmıştır.

Ayrıca bağımsız değişkenin sağ üst köşesinde bulunan sayı açıklanan varyans oranını (R^2) ifade etmektedir. Modelin açıklanan varyans oranı .23 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle model yabancı dil akademik başarısındaki varyansın yüzde 23'ünü açıklamaktadır. Bu aynı zamanda yabancı dil stratejilerinden bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stili'nin doğrudan yabancı dil akademik başarısını etkilediği anlamına gelmektedir.

Buna ek olarak geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil akademik başarısı ile bilişsel stratejiler arasındaki regresyon katsayısının .30 ($p < .01$) olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. İşitsel öğrenme stili'nin yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı görülmüştür.

Yine Şekil 4.3 incelendiğinde, bağımsız değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler olduğu, bellek ve bilişsel stratejiler arasında yüksek oranda korelasyon değeri .59 ($p<.01$) olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla telafi stratejileri ile bilişsel stratejiler arasındaki korelasyon değeri .44 ($p<.01$), daha sonra bellek ve telafi stratejileri arasındaki korelasyon değeri .35 ($p<.01$) takip etmiştir. İşitsel öğrenme stili ile bellek, telafi ve bilişsel stratejileri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre işitsel öğrenme stili ile bellek, telafi ve bilişsel stratejileri arasındaki korelasyon değerleri sırasıyla .25 ($p<.01$), .25 ($p<.01$) ve .23'tür ($p<.01$). Bu değerler modeldeki bağımsız değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarıları (YDAB) ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. Buna bağlı olarak bu bölümde öncelikle araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular, daha sonra regresyon analizi ve modelleme çalışmasının bulguları literatür bulguları ışığında tartışılmıştır.

5.1. Alt Problemlere Yönelik Tartışma

Alt problemlere yönelik tartışma sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Bu bölümde ilk olarak üniversite öğrencilerinin DÖS'leri hangi sıklıkta kullandıkları incelenmiş, DÖS ve öğrenme profilleri çıkarılmıştır. Bunu takiben araştırmanın birinci alt problemi olan DÖS ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki tartışılmıştır.

Bulgulara göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin tüm DÖS'leri “orta” sıklıkta kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin telafi ve üstbilis stratejilerini “sık sık” kullandıkları; diğer yandan öğrencilerin bellek, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri “bazen” diğer bir deyişle “orta” sıklıkta kullandıkları bulunmuştur. Bu bulgular literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin Altan (2004) üniversite öğrencilerinin DÖS kullanma sıklığının orta düzeyde olduğunu; Yalçın (2006) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini kullandığını bunu sırasıyla üstbilis, sosyal, bellek, duyuşsal ve bilişsel stratejilerin takip ettiğini; Yang (2003) öğrencilerin telafi stratejilerini çok sık kullandıklarını; Riazi ve Rahimi (2003) üniversite öğrencilerinin DÖS'leri “orta” sıklıkta kullandıklarını; en sık kullanılan DÖS'lerin üstbilis stratejileri olduğunu; bunu bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerin takip ettiğini; az sıklıkta kullanılan stratejilerin ise bellek ve sosyal stratejiler olduğunu saptamış; Hong-Nam ve Leavell (2007) araştırma bulgularında sadece anadilini konuşan

öğrencilerin en çok telafi stratejilerini, en az duyuşsal stratejileri kullandığını; Mori (2007b) öğrenenlerin yeterlilik seviyesi arttıkça özerklik ve aktif öğrenen özellikleri ile örtüşen öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin, öğrenme stillerinin ilk temel boyutu olan “fiziksel duyularımı nasıl kullanırım” boyutunda, işitsel öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır. Bu bulgu Tekez (2004), Demirel (2006), Otrar (2006) ve Morton-Rias, Dunn, Terregrossa, Geisert, Mangione, Ortiz ve Honigsfeld (2008) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Tekez (2004) araştırmasında öğrencilerin yarıya yakının görsel öğrenme stiline sahip olduğunu, bunu işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin takip ettiğini; Demirel (2006) öğrencilerin görsel ve işitsel öğrenme stillerine odaklandığını ifade etmiştir. Otrar (2006) ise geliştirdiği Marmara Öğrenme Stili Ölçeği anketini hazırlarken öğrencilerin dokunsallık ve görsellik alt boyutu puanlarını dikkate almıştır. Morton-Rias ve diğerleri (2008) araştırmalarında ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni, sınıf genişliği, günün zamanı ve taşınma, işitsel, kinestetik öğrenme stilleri tercihleri arasında anlamlı ilişkilere işaret etmiştir. Bulgulara göre üniversite öğrencilerinin, öğrenme stillerinin ikinci temel boyut olan “öğrenme durumlarına nasıl girerim” boyutunda, içedönük öğrenme stilini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu bulgu Mupinga ve diğerlerinin (2006) araştırma bulgularıyla paralellik göstermiştir. Mupinga ve diğerleri (2006) öğrencilerin yüzde 46’sının içe dönük, duygusal ve yargılayıcı öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stillerinde üçüncü temel boyut ise “olasılıkları nasıl ele alırım” boyutudur. Bu boyutta öğrencilerin rastgele öğrenme stiline daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Dördüncü boyut olan “bilgiyi nasıl işlerim” boyutunda ise, öğrenciler birleştirici öğrenme stiline atanmıştır. Beşinci boyutta öğrenciler dil kurallarını öğrenirken tümdengelen öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Değerlendirilen son boyut “tepkide bulunma süremi nasıl idare ederim” boyutunda öğrencilerin yansıtıcı öğrenme stiline daha yatkın oldukları saptanmıştır. Bu bulgular literatürdeki üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini inceleyen bir çok araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Örneğin Peker (2003) araştırmasında öğrencilerin yüzde 54’ünün analitik, yüzde 26’sının sağduyulu öğrenen, yüzde 13’ünün imgesel öğrenen ve yüzde 5.8’inin dinamik öğrenen olduğunu belirlemiştir. Karakış’ın (2006) araştırmasında öğrencilerin yüzde

59.3'ünün özümseyen, yüzde 26.7'sinin ayrıştırıcı, yüzde 10.5'inin değiştiren, yüzde 35'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu; Mamo ve diğerleri (2005, 45) öğrencilerin yüzde 22'sinin ayrıştırıcı, yüzde 29'unun yerleştirmeci, yüzde 24'ünün birleştirici ve yüzde 25'inin uyarlamacı öğrenme stiline sahip olduğunu; Hauer (2005) araştırmasında öğrencilerin somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma stiline daha yatkın olduklarını saptamışlardır. Araştırma bulgularına göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu bulunmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin olarak DÖS ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak DÖS ile cinsiyet arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki bir çok bulguyla (Özdemir, 2004; Öztürkmen, 2006; Yalçın, 2006; Ian, Oxford, 2003) örtüşmektedir. Örneğin Özdemir (2004) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejisi kullandığını bulmuştur. Öztürkmen (2006) kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. Yalçın (2006) ise üniversite hazırlık sınıflarında okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok strateji kullandığını tespit etmiştir. Yine Ian ve Oxford (2003) kızların erkek çocuklardan daha sık strateji kullandığını; Khalil (2005) araştırma sonucunda dil yeterliliği ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisi olduğunu belirlemişlerdir. El-Dip (2004) kız öğrencilerin bazı stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandığını tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla örtüşmüştür.

Bununla birlikte, Tercanlıoğlu (2004) erkek öğrencilerin zihinsel süreçleri, yabancı dil öğrenmeyi organize etme ve değerlendirme stratejilerini daha sık kullandığını; Phakiti ise (2003) erkeklerin üst biliş stratejilerini kız öğrencilerden daha yüksek oranda kullandığını bulmuşlar; Wherton (2000) öğrenme stratejilerinin yüksek dil yeterliliğine sahip öğrenenler tarafından kullanıldığı ve erkeklerin daha çok ve sık strateji kullandığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular ise araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

Diğer yandan Karamanoğlu (2005) yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ile cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını; Tabanlıoğlu (2003) cinsiyetin DÖS kullanımını etkilemediğini; Ertekin (2006) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Aynı şekilde

Ay (2006) araştırma sonucunda kelime öğrenme stratejileri ile cinsiyet arasında bir ilişki tespit edememiş; Phakiti (2003) okuma performansı, bilişsel ve üst biliş strateji kullanımında cinsiyetler arasında fark bulamamıştır. Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmalarında strateji kullanımının cinsiyete ve dil yeterliliğine göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Araştırma bulguları yukarıdaki araştırma sonuçlarını desteklememiştir. Ancak bu çalışmada dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bunun sebebinin kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında yabancı dil akademik başarılarının daha yüksek olması olabilir.

Yine birinci alt probleme ilişkin olarak öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiş ve tartışılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilk boyut olan “fiziksel duyumları nasıl kullanırım” boyutunda kızların görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle kızlar daha çok görsel öğrenme stilini tercih ederken erkeklerin işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Bu bulgular cinsiyetin öğrenme stillerine göre sadece ilk boyutta farklılaştığını göstermiştir. Literatürde bu bulgularla benzerlik gösteren bulgulara rastlanmıştır. Örneğin Tekez (2004) cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin görsel ve kinestetik öğrenme stiline erkek öğrencilerden daha baskın sahip olduğunu bulurken, işitsel öğrenme stiline kız ya da erkek öğrenciler arasında bir farklılık olmadığını saptamıştır. Lincoln ve Rademacher (2006) kızların işitsel öğrenme stilini, erkeklerin ise not almayı tercih ettiğini belirlemişlerdir. Morton-Rias ve diğerleri (2008) araştırma bulgularına göre öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını saptamışlardır. Bu çalışmaya göre kız öğrencilerin işitsel öğrenme stilini, erkek öğrencilerin ise serin ortamda, sık hareketli ve eşli ya da ekiple öğrenmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Reese ve Dunn (2008) araştırma bulgularında öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını belirlemişler. Erkek öğrencilerin öğrenmede otorite figürüyle çalışmayı tercih ettiklerini, daha çok görsel öğrenme stiline sahip olduklarını, daha yapılandırılmış ve hareketli eğitimi ve kızlarla karşılaştığında daha çok öğlenci olmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Diğer yandan kız öğrenciler öğrenme ortamında parlak ışığı, sıcaklığı, geleneksel oturma düzenini tercih ettikleri; öğrenmede motivasyonlu oldukları,

yalnız ya da çift olarak çalışmayı, nefesle odaklanmayı ve çok çeşitli öğretim metodlarının kullanılmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak, Reese ve Dunn (2008) kız öğrencilerin çoklu duyuşal özelliklere sahip olduklarını bulmuştur. Bu duyuşal özellikler işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip olmaları; erkeklerle karşılaştırıldıklarında öğrenmede daha çok tekrar yaptıkları ve sorumlu olmaları şeklinde sıralanmıştır. Kız öğrencilerin sabahları çalışmayı tercih ederken erkek öğrencilerin öğleden sonra çalışmayı seçtikleri ifade edilmiştir. Baran (2000) öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında önemli farklılıklar olduğunu saptamıştır. Öğrenme stili ile cinsiyet arasında, kızların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yazıcı (2005) öğrenme stilleri etkisinin eğitim deneyimi, cinsiyet ve alan türüne göre değiştiğini göstermiştir. Bu bulgular öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını göstermiş ve araştırma bulgusuyla örtüşmüştür. Ayrıca Oxford'a (1994) göre duyuşal tercihlerin ya da algı kanallarının öne çıkarıldığı öğrenme stili "görsel" öğrenme stilidir. YDÖ sınıflarında öğrenciler yüzde 50 ile yüzde 60 arasında "görsel" öğrenme kanallarını kullanırlar. Ehrman (1996) ise "işitsel" öğrenme kanalını kullananların ders anlatılmasının yanı sıra, tartışmalar ve grup çalışması, yazılı materyalin yüksek sesle okunması ve ezberlenmesi gibi ders görevlerini de tercih ettiklerini ifade etmiştir. Kinsella'ya (1996) göre YDÖ'de kinestetik öğrenme stilini kullananlar derste uzun süre hareketsiz kalmaktan hoşlanmamakta sık teneffüs arası istemektedirler. Bununla birlikte poster hazırlamak, görsel malzemeler yapmak gibi projeleri de tercih ederler. Öğrenenler birden fazla duyuşal tercihe sahip olabilirler. Başarılı YDÖ öğrenenleri hem görsel hem de işitsel öğrenme stiline sahiptirler. Diğer boyutlarda ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

"Olasılıkları nasıl ele alırım" boyutunda erkek ve kız öğrencilerin her ikisinin de ardışık öğrenme stilini tercih ettiği bulunmuştur. Dördüncü boyut olan "bilgiyi nasıl işlerim" boyutunda hem erkek hem de kız öğrencilerin ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır. Yine hem erkek hem de kız öğrencilerin dil kurallarını öğrenirken tümdengelen öğrenme stilini tercih ettiği bulunmuştur. Değerlendirilen son boyut "tepkide bulunma süremi nasıl idare ederim" boyutunda hem erkek hem de kız öğrencilerin yansıtıcı öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bulgulara göre öğrenme stillerinin görsel ve işitsel öğrenme stilleri haricinde cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Literatürde bu sonuçla paralellik gösteren araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin Tabanlıoğlu (2003) yaptığı araştırmada cinsiyet ile

üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında ilişki olmadığını ortaya çıkarmıştır. İlhan (2002) kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılık göstermediğini dile getirmiştir. Arslan (2003) araştırmasında mühendislik öğrencilerinin bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenme stilini tercih ettiklerini dile getirmiştir. Kara (2007) araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stilleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini; Gencel (2006) öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını; Karakış (2006) öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülteler ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir; Demirbaş ve Demirkan (2007) öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları yukarıdaki araştırma sonuçlarını desteklediği görülmüştür. İşitsel ve görsel öğrenme stilleri hariç araştırmada öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği söylenebilir. Bunun sebebi Sparks'ın (2006) ifade ettiği gibi öğrenme stilleri kavramının araştırmacılar tarafından tam olarak tanımlanamaması ve bu konuda yapılan araştırmalarda öğrenme stillerini belirlemek üzere kullanılan ölçeklerin psikometrik özellikler taşınamaması olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Bu bölümde ikinci alt probleme ilişkin olarak DÖS ve öğrenme stilleri ile alan türü arasında ilişki tartışılmıştır.

İlk olarak dil öğrenme stratejilerinin alan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bulgulara göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımında sosyal alan türünde öğrenim gören öğrenciler lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerde, kısaca tüm DÖS'lerin kullanılmasında sosyal alan öğrencilerinin ortalama puanlarının fen alanı öğrencilerinin ortalama puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal alan türüne sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini, fen alanında okuyan öğrencilerden daha sık kullandıkları bulunmuştur. Literatürde bu bulguyla benzerlik gösteren bulgulara rastlanmıştır. Örneğin Yalçın (2006) lise kaynağı ve dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde devlet genel liseleri ile özel lise öğrencilerinin Anadolu ve Fen lisesi öğrencilerinden daha fazla strateji kullandığını bulmuştur. Öztürkmen (2006)

ise öğrenim görülen okul türüne göre öğrenme stratejileri bakımından, genel lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerinden daha yüksek oranda dinlemeye dayalı, grup çalışmasına dayalı ve yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, literatürde vurgulanan DÖS ile alan türü arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Diğer yandan Peacock ve Ho (2003) araştırmalarında üniversitede sekiz farklı bölümden (inşaat, işletme, bilgisayar, mühendislik, İngiliz Dili, matematik, ilköğretim öğretmenliği ve fen bilimleri) İngilizce dersi alan öğrencilerin kullandıkları elli yaygın dil öğrenme stratejisinin bölümlere göre farklılaşmasını incelemişler ve araştırma sonucunda strateji kullanımında bölümler arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Araştırma bulgusu yukarıdaki araştırma bulgusuyla örtüşmemiştir. Bunun sebebi bölüm değişkeninin çok sayıda alt boyutu olması olabilir.

Yine ikinci alt probleme ilişkin olarak araştırmada öğrenme stillerinin alan türlerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Bulgulara göre ilk boyut olan “fiziksel duyumları nasıl kullanırım” boyutunda sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stiline, diğer yandan fen alanı öğrencilerinin ise işitsel öğrenme stiline daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Diğer boyutlarda, “öğrenme durumlarına nasıl girerim”, “olasılıkları nasıl ele alırım”, öğrencilerin dil kurallarını öğrenirken tercih ettikleri öğrenme stillerinde ve “tepkide bulunma süremi nasıl idare ederim” boyutlarında bulunan diğer öğrenme stillerinde ise her iki alan öğrencilerinin de aynı öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buna göre sosyal ve fen alanı öğrencilerinin içedönük, ardışık, tümdengelen, tümevaran, tepkisel ve yansıtıcı öğrenme stillerine atanmışlardır ve alanlar arasında ilk boyut hariç cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Literatürde öğrenme stilleri ile alan türü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma olmamakla birlikte öğrenme stilleri ile fakülte ya da bölüm arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin Arslan’ın (2003) araştırmasında ODTÜ mühendislik öğrencilerinin bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu fen alanı öğrencilerinin görsel öğrenme stilini tercih ettiğini göstermiş ve araştırma bulgularıyla örtüşmemiştir. Yine sosyal alan öğrencilerinin öğrenme stili ile ilgili olabilecek bir araştırma Güven (2003) tarafından yapılmıştır. Güven (2003) öğretmen adaylarının soyut kavramsallaştırma öğrenme stilinden hemen hemen tam

puan aldıklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının yüzde 43 gibi büyük bir çoğunluğunun ayrıştırıcı öğrenme stili, yüzde 34'ünün yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır. Diğer yandan Tekez (2004) öğrenme stillerini alan değişkenine göre incelediğinde öğrencilerin görsel, işitsel ya da kinestetik öğrenme stillerinin fen, Türkçe matematik ya da sosyal bilimler alanlarını seçmeleri arasında bir farklılık görülmediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Karakış (2006) araştırmasında, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğrenim gördükleri fakülteler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulguları yukarıdaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırma bulgularında üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri profilleri de belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrenme stillerinin ilk boyut hariç cinsiyete ve alan türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bunun sebebi çok boyutlu bir öğrenme stili anketi kullanmak olabilir. Yabancı dil öğretiminde son dönemde bazı araştırmalarda öğrenme stillerini biraz daha özele indirgeyerek sadece bilişsel stillerin incelenmesinin daha tutarlı ve güvenilir sonuçlar vereceği tartışılmaya başlanmıştır (Tseng, Dornyei, Schmitt, 2006). Bu sebeple öğrencilerin bilişsel stillerinin belirlenmesinin ve bunun için bilişsel stilleri belirlemeye amaçlayan bir ölçekle çalışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Bu bölümde üçüncü alt probleme ilişkin olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin alan türü ve cinsiyetleri ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki tartışılmıştır.

Buna göre araştırmada YDAB'nin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve kız öğrenciler lehinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bulgulara göre kız öğrencilerin YDT'de erkeklerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu değerler kızların YDAB'sinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

YDAB ile öğrencilerin alan türleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise sosyal alan öğrencileri lehinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bulgulara göre sosyal alan

öğrencilerinin YDT’de fen alanı öğrencilerinden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu değerlere göre sosyal alan öğrencilerinin yabancı dil akademik başarıları ortalamalarının fen alanı öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ilgili araştırma literatüründe daha önce var olan sonuçları (Bkz. Ağca, 2006; Güven, 2003; Huang, 2003; Lincoln, Rademacher, 2006; Öztürkmen, 2006) doğrular nitelikte bulgulara ulaşılmıştır.

5.2. Araştırma Modeli Testine Yönelik Tartışma

Araştırmanın model testine ilişkin olarak DÖS ve öğrenme stilleri ile YDAB arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü tartışılmıştır.

Tartışmada ilk olarak DÖS ile YDAB arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Model analizi sonuçları öğrencilerin YDAB’leri ile yabancı dil öğrenme stratejileri kullanma tercihleri arasında tüm alt boyutlarda yüksek ve orta seviyede anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre en yüksek ilişki bilişsel stratejiler ile YDAB arasında olduğu bulunmuştur. Bunu bellek stratejileri ile YDAB arasındaki ilişki, daha sonra üstbiliş stratejileri ile YDAB arasındaki ilişki, telafi stratejileri ile YDAB arasındaki ilişki, sosyal stratejiler ile YDAB arasındaki ilişki ve son olarak duyuşsal stratejiler ile YDAB arasındaki ilişkiler takip etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, alan yazında vurgulanan öğrencilerin YDAB’leri ile yabancı dil öğrenme stratejileri kullanma tercihi arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Örneğin Şener (2003) öğrencilere farklı kelime öğrenme stratejileri öğretmenin kelime öğrenmeye yardımcı olduğunu ortaya çıkarmış ve kelime öğrenme stratejileri bilmenin kelime miktarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ian (2003) öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel öğrenme stratejilerinin farkında olmasına önem verilmesinin başarıyı etkileyeceğini; Nassaji (2003) araştırmasında başarının kullanılan strateji miktarıyla değil uygun strateji seçimiyle ilişkili olduğunu; Fan (2003) başarılı öğrencilerin kelime öğrenmeyi planlı yaptıkları ve sınıf içi ve dışında diğer öğrencilerden daha fazla yeni kelimelerle karşılaştıklarını ve özellikle tahmin etme ve sözlük kullanma stratejilerini kullandıklarını belirlemiş; ileri yeterlik seviyesindeki öğrencilerin daha fazla kaynak kullandığı, tahmin ve sözlük kullanma stratejilerini daha sık kullandığını saptamıştır. Bruen (2001) ise araştırmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşma becerisindeki başarıları ile dil öğrenme stratejileri arasında ilişki olduğunu belirlemiş; Bremmer (1999) üniversite

öğrencilerinin yabancı dil yeterliliği ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Huang (2003) deneysel araştırmasında deney grubu öğrencilerinin strateji kullanımı ve dil yeterliklerinin anlamlı şekilde kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Khalil (2005) dil yeterliliği ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisi olduğunu söylemiş ve bu değişkenlerin DÖS kullanımına etkisinin DÖS'ün alt boyutlarında değişik şekillerde farklılaştığını saptamıştır. Jie ve Xiaoqing (2006) ise öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarısını öğrenme stratejileri üzerinden etkilediğini bulmuşlardır. Araştırmada elde edilen bulgular yukarıdaki araştırma sonuçlarını desteklemiştir.

Eğitici ve öğretmenlerin hem kendi öğrenme stillerinin hem de öğrencilerinin öğrenme stillerinin farkında olmaları ders başarısını artıracak değerlendirilmektedir. Böylelikle öğretmenler ders hazırlıklarını ve dersi öğrenme stillerini dikkate alarak işleyebilirler. Çünkü YDÖ'de öğrenme stilleri, sabit ve değişmeyen, yetenek ile strateji arasında yer alan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme stillerini yetenek olgusundan ayıran fark, bireyleri “yapabilen” ya da “beceriye sahip olmayanlar” olarak sınıflandırmaması ve sadece bireylere özgü stilleri ve bireyin öğrenme stili tercihlerini tanımlamasıdır. Bu sebeple öğrenme stilleri dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği dil öğretiminde, dilsel ve kültürel farklılıklar gibi bireysel farklılıkları tanımlaması ve tarafsız değerlendirme imkanına olanak sağlaması açısından önem arz etmektedirler.

Ayrıca öğretmenlerin DÖS ile öğrenme stilleri arasındaki farkı bilmeleri de önemlidir. Buna göre öğrenme stillerinin stratejilerden farkı, öğrenme stillerinin ders görevlerinde istikrarlı şekilde kullanılan stratejiler bütünü olması ve stratejileri kapsamasıdır. Stiller her bir birey için fizyolojik temellere sahiptirler ve değişmezler. Diğer yandan stratejiler belli durum ve ders görevlerini yerine getirmek için kullanılır, öğrenilebilir ve zaman içinde geliştirilebilirler (Riding, 2000; Snow ve diğerleri, 1996; Stenberg, Grigorenko, 2001). İkisi arasındaki ayrım bilinçli kullanım düzeyindedir. Stilleri kişi farkına varmadan kullanırken, stratejileri duruma ve ders görevine göre seçmektedir. Stiller, bireylerin belli durumlarda hangi stratejileri kullanacağını belirlemesinde önemli rol oynadığı unutulmamalıdır (Ehrman, 1993).

Diğer yandan Yalçın (2003) dilbilgisi öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve dilbilgisi öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etkisi olmadığını belirlemiştir. Tüz (1995) araştırmasında

“çok başarılı” ve “az başarılı” öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin temelde benzer stratejiler olduğunu, DÖS’lerin gruplara göre farklılaşmadığını belirlemiş ve DÖS’ler ile dil yeterliliği arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Ekmekçi (1999) ise kelime öğrenme stratejileri ile kelime bilgisi seviyesi arasında ilişki olduğunu; diğer yandan kelime öğrenme stratejileri ile İngilizce yeterlik arasında ilişki bulunmadığını saptamıştır. Araştırma bulguları bu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bunun sebebi yukarıdaki araştırmalarda bahsi geçen öğrenme stratejilerinin özel ve yaygın olarak kullanılmayan stratejiler olması ve araştırma örnekleminin sınırlı sayıda olması olabilir.

Öğrenme stilleri ile YDAB’ler arasındaki ilişkilerin analizinde, öğrencilerin YDAB’leri ile dışadönük, birleştirici, tümdengelen, tümevaran, tepkisel ve yansıtıcı öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu bulgular literatürdeki araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Örneğin Ersoy (2003) öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin İngilizce dersindeki başarıyı anlamlı şekilde etkilediğini saptamıştır. Demirel (2006) öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve öğrenme stillerine uygun materyal ve yöntemlerle öğretim yapıldığında öğrencilerin başarısında artış olduğunu belirlemiştir. Ağca (2006) araştırma sonucunda gezinti yapısının öğrencilerin başarılarını anlamlı şekilde etkilediğini; özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin doğrusal yapıda; yerleştiren ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin doğrusal olmayan yapıda daha başarılı olduklarını bulmuştur. Usta (2006) araştırmasında öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptamıştır. Buna ek olarak Koç (2007) değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuştur. Karataş (2004) araştırmasında öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Önder (2006) deneysel araştırmasında gruplar arası başarıyı karşılaştırmış ve yalnızca işitsel ve kinestetik öğrenciler arasında işitsel öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Koçak (2007) araştırma sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme

stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Haar ve diğerler (2002) araştırmalarında başarılı öğretmenlerin öğrencileri öğrenme stillerine göre gruplara ayırdıklarını, öğrenme stiline göre farklı öğretim metotlarını kullandıklarını, öğrencileri buna göre değerlendirdiklerini ve özellikle öğrenme stillerine uygun öğretim metodlarını arayıp bulduklarını tespit etmişlerdir. Yine Hauer (2005) araştırmasında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğretim sürecine olumlu yansıyacağını vurgulamıştır. Demirbaş ve Demirkan (2007) araştırma sonucunda birleştiren ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin performans başarılarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Bu farkın özellikle birleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine ve sadece tasarım dersinde olduğunu belirlemişlerdir. Goldfinch ve Hughes (2007) araştırmalarında akademik başarının açıklanmasında en önemli etken bileşenleri eylemci öğrenme stilinden yoksun olmak, üniversiteye girişte öz-güven, zaman yönetimi ve ekip çalışmasında öğrencinin yüksek güvene sahip olması; yazma becerisinde ise düşük güvene sahip olunması şeklinde açıklamışlardır. Bolat (2007) araştırmasında, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Diğer yandan dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Wang, Wang ve Wang (2006) araştırma sonucunda hem öğrenme stillerinin hem de süreç değerlendirme stratejisinin web-temelli öğrenme ortamında öğrenci başarısını etkilediğini bulmuşlardır. Jie ve Xiaoqing (2006) öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarısını öğrenme stratejileri üzerinden etkilediklerini bulmuşlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular yukarıdaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Diğer yandan literatürde öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki anlamlı ilişki olmadığını tespit eden araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin Gencel (2006) deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını artırdığını ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Koçak (2007) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumsuz ilişki

olduğunu saptamıştır. Yine Arslan (2003) araştırmasında ODTÜ mühendislik öğrencilerinin bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenme stilini tercih ettiklerini saptamış fakat öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında ilişki bulamamıştır. Mamo ve diğerleri (2005, 45) son test sonuçlarına göre farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler arasında anlamlı farka rastlamamışlardır. Kılıç (2002) ise araştırmasında deneklerin erişim puanlarının, öğrenme etkinlikleri tercihinine ilişkin tutarlık puanlarına göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun sebebi Sparks'ında (2006) ifade ettiği gibi öğrenme stilleri modelleri ile yapılan araştırmaların kavram ve uygulama konularında problemli olmaları ve bu süreçte öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğretim metodlarının akademik başarıyı olumlu yönde etkilememesi olabilir.

Araştırmada modelleme çalışmasına temel oluşturması amacıyla çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkisel analizlere ek olarak araştırmanın bağımsız değişkenlerinin diğer bir deyişle dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin YDAB'yi yordama gücü belirlenmiştir. Regresyon analizi bulguları, DÖS'den bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri ile öğrenme stillerinden işitsel öğrenme stili değişkenlerinin birlikte YDAB'yi açıkladığını göstermiştir. Diğer bir deyişle bilişsel stratejiler, telafi ve bellek stratejileri ile işitsel öğrenme stili değişkenlerinin YDAB'nin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre geçerli modelde YDAB'yi yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Bulgular literatürdeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna ek olarak varyans analizi sonucunun anlamlı olduğu ve öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinden bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stili değişkenlerinin birlikte YDAB'yi açıkladığı belirlenmiştir. Diğer yandan literatürde öğrenme stillerinin YDAB'yi yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin Choi, Lee ve Jung (2008) araştırma sonucunda duyarlı, ardışık ve yansıtıcı öğrenme stillerinin öğrencilerin başarılarını anlamlı şekilde yordadığını; Demirbaş ve Demirkan (2007) birleştiren ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin performans başarılarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Jie ve Xiaoqing (2006) öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarısını öğrenme stratejileri üzerinden etkilediklerini

belirlemişlerdir. Goldfinch ve Hughes (2007) araştırmalarında akademik başarının açıklanmasında en önemli etken bileşenlerini eylemci öğrenme stilinden yoksun olmak, üniversiteye girişte öz-güven, zaman yönetimi ve ekip çalışmasında öğrencinin yüksek güvene sahip olması; yazma becerisinde ise düşük güvene sahip olunması şeklinde açıklamışlardır. Araştırma bulguları ile literatürdeki bulgular benzerlik göstermektedir.

Model analizi bulgularına göre yabancı dil öğrenme stratejileri bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stili değişkenlerinin birlikte YDAB'ndaki varyansın yaklaşık dörtte birini açıklamasıdır. Bu bulgu doğrudan DÖS'leri uygulamanın YDAB'yi gerçekleştirmede çok önemli rol oynadığı anlamına gelmektedir. DÖS'lerin YDAB'yi yordayan önemli faktörler olmasının saptanmış olması sebebiyle eğitimci ya da öğretmenlerin DÖS eğitimini ders programına dahil etmelerinin öğrenci başarısını artıracak olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmalar DÖS eğitimi alan ya da DÖS farkındalığı olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermiştir (Bkz. Brown, 2000; Yang, 2002). Bu araştırmada da DÖS kullanımında kız öğrencilerin erkeklerle karşılaştırıldığında daha sık DÖS kullandıkları; buna paralel olarak kız öğrencilerin YDT sınavında erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bu DÖS'leri daha sık kullanmanın başarıyı artırdığı anlamına gelmektedir. Brown (2000) ve Cohen'e (1998) göre öğrenme stratejilerinin öğretilmesi öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeteneğini artıracak ve bu yabancı dilde yeterliliklerinin artmasına neden olacaktır. Brown (2000) ve Yang (2002) öğrenme stratejileri eğitiminin yararlarını öğrencilerin stratejilerden haberdar olması, bunları sistematik ve etkili şekilde düzenlemeyi ve nasıl kullanacaklarını bilmeleri ve bu stratejileri farklı durumlara ne zaman ve nasıl transfer edeceklerini bilmeleri olarak sıralamaktadırlar. DÖS eğitimi ile ilgili yapılan pek çok araştırmada, öğrencilere strateji eğitimi verilmiş ve dil öğrenmede iyi sonuçlar alınmasına sebep olmuştur (Thompson, Rubin, 1993). Dil öğrenme stratejileri eğitimi 4 safhadan oluşmaktadır (O'Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford, Crookall, 1989). Bu safhalar aşağıda açıklanmıştır:

Teşhis: Öğrencilerin DÖS'lerini gözlem, görüşme, anket, günlük ve sesli düşünme protokolleri ile belirlemek ve değerlendirmek.

Hazırlık ve farkındalık yaratmak: Öğrencilerin farklı stratejileri öğrenmesini sağlamak; DÖS kavramını ve önemini açıklamak; DÖS kullanımı için hedef geliştirmek, sınıfı ve daha sonra öğrencileri tek tek kontrol etmek.

Öğretim: Açıklama, model olma, uygulama ve entegrasyon ile DÖS eğitimi vermek; öğrenme konusu ya da içeriği ile ilgili farklı alıştırmalar vermek.

Değerlendirme: Öğrencilerin kendi DÖS değerlendirmelerine yardım etmek; tüm DÖS eğitimi değerlendirmek ve öğretimin içeriğini gerekirse gözden geçirmektir.

Eğitici ve öğretmenlerin dil öğrenme strateji eğitiminde aşağıdaki ilke ve hususlara dikkat etmeleri önerilmektedir.

- DÖS eğitimi öğrencilerin tutum ve ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır.
- Stratejiler dil dersi, öğrenen hedefleri ve öğrenenlerin öğrenme biçimlerine uyacak şekilde seçilmelidir.
- Seçilen stratejiler birbirini desteklemelidir. DÖS eğitimi, mümkünse, öğrenme etkinliklerine entegre edilmeli ve uzun süre devam etmelidir.
- Dil derslerinde öğrencilerin stratejileri uygulamaları için birçok fırsat verilmelidir.
- DÖS eğitimi çalışma kağıtları, etkinlikler, düşünce fırtınası, ev ödevi gibi çalışmaları kapsamalıdır.
- DÖS eğitimi açık, geçerli olmalı; belli ders görevi ve otantik materyali de kapsayacak şekilde bir çok alıştırmayı içermelidir.
- DÖS eğitimi sadece sınıf içi aktiviteleri hedeflememeli, sınıfta öğrencilerin öğrendiklerini gelecekte farklı alanlara aktarmasına imkan sağlamalıdır.
- DÖS eğitimi mümkün olduğu kadar bireyselleştirilmelidir. DÖS eğitimi öğrencilere kendi ilerlemelerini değerlendirme yeteneği kazandırılmalıdır. Öğrenenlerin bir öğrenme günlüğü tutmaları teşvik edilebilir. Günlükte yazılı olan strateji yaşantıları bir anketle desteklenebilir. Günümüzde en çok kullanılan strateji belirleme yöntemi anketlerdir.

Modelleme çalışmasının diğer bulgularından biri de öğrenme stillerinin YDAB'nin doğrudan yordayıcısı olmadığı ve sadece işitsel öğrenme stiline dolaylı olarak DÖS değişkenleri üzerinden ve doğrudan YDAB'yi olumsuz yönde yordadığıdır. Diğer bir deyişle işitsel öğrenme stiline YDAB'yi yordama değerinin negatif olduğu saptanmıştır. Bu ilişkinin olumsuz yönde olması işitsel öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin buna paralel olarak YDAB'lerinin olumsuz yönde etkileneceği anlamına

gelebilir. Bu sebeple yabancı dil derslerinde öğretmenlerin ders hazırlıklarını yaparken işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için daha fazla tekrar ve ders görevi belirlemelerinin ve ders işlerken ya da ders sonrasında bu öğrencileri yakından takip etmelerinin başarı düzeylerini artıracakı düşünülmektedir. Bu bulgu literatürde öğrenme stillerinin akademik başarının yordayıcısı olmadığını gösteren bulgularla paralellik göstermektedir (Arslan, 2003; Kılıç, 2002; Sparks, 2006).

Yine bulgulara göre “Model 2”nin bağımsız değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin sırasıyla bellek stratejileri ile bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ile bilişsel stratejiler, bellek stratejileri ve telafi stratejileri arasındaki ilişkiler olduğu görülmüştür. İşitsel öğrenme stili ile bellek, bilişsel ve telafi stratejileri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular modeldeki bağımsız değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bulgular literatürde DÖS’ler ve öğrenme stilleri ile YDAB arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaları doğrular niteliktedir (Bkz. Bruen, 2001; Bremmer, 1999; Demirel, 2006; Fan, 2003; Huang, 2003; Ian, 2003; Nassaji, 2003; Khalil, 2005; Şener, 2003).

Sonuç olarak bulgularda geliştirilen “Model 2” YDAB’deki varyansın yaklaşık dörtte birini açıklamıştır. Bu aynı zamanda yabancı dil stratejilerinden bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stiline doğrudan YDAB’yi etkilediği anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, “Model 2”de yabancı dil eğitiminde öğrencilerin başarılı olması için hangi DÖS’lerle ve öğrenme stiliyle çalışmaları ve öğrenmeleri gerektiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre bellek, telafi ve bilişsel stratejileri dil öğreniminde kullanan, işitsel öğrenme stiline sahip olmayan bir öğrenci YDAB’sinin dörtte birini gerçekleştirmektedir. Bu sonuç Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmasıyla benzerlikler taşımaktadır. Araştırmada DÖS’lerin yabancı dil akademik başarısı ile olan açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelenmiştir. Diğer yandan DÖS eğitiminin yabancı dil akademik başarısına etkisi de önem arz etmektedir. Literatürde bu konuda bazı araştırmalara rastlanmıştır (Cohen, 1998; Brown, 2000; Yang, 2002; O’Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford, Crookall, 1989). Bununla birlikte DÖS’lerin tek başına öğretilmesinin yeterli olamayacağı fakat bir metin içinde ya da bir ders göreviyle beraber öğretilmesinin DÖS’leri daha anlamlı ve kalıcı kıldığı belirlenmiştir (Ehrman, Leaver, Oxford, 2003). Buna ek olarak DÖS’ün tek tek değil bir kaçının aynı anda beraber

kullanılması gerektiğini, öğrenene özel ve onun tercihlerine uygun olmasının DÖS'ü geçerli ve etkili kıldığı dile getirilmiştir. Diğer yandan Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmalara rastlanmamıştır.

Genel olarak DÖS ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu düşünüldüğü için söz konusu bulgular ile bu araştırma sonuçlarının YDAB ile DÖS ve öğrenme stilleri arasındaki potansiyel ilişkiye dair önemli ipuçları sunduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara göre çıkarılan sonuçlar ile öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün incelenmesinin hedeflendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

6.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik tartışmanın yapıldığı bölümde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- İlk olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin DÖS'leri “orta” sıklıkta kullandıkları sonucuna varılmıştır. Buna göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin telafi ve üstbiliş stratejilerini sık sık kullandıkları; diğer yandan öğrencilerin bellek, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri “bazen” diğer bir deyişle “orta” sıklıkta kullandıkları bulunmuştur.
- Araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir.
- Yine araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkenin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

- Bulgulara göre öğrenme stillerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılaştığı bulunmuştur. Kızların görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle kızlar daha çok görsel öğrenme stilini tercih ederken, erkeklerin işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur. Diğer yandan, görsel ve işitsel öğrenme stilleri hariç diğer öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

6.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın İkinci alt probleminin tartışıldığı bölümde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- DÖS kullanımının öğrencilerin alan türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerde, kısaca tüm DÖS'lerin kullanılmasında sosyal alan öğrencilerinin ortalama puanlarının fen alanı öğrencilerinin ortalama puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal alan türüne sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini, fen alanında okuyan öğrencilerden daha sık kullandıkları sonucuna varılmıştır.
- Betimsel analiz bulgularına göre son olarak, sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stiline, fen alanı öğrencilerinin ise işitsel öğrenme stiline yatkın oldukları belirlenmiştir. Diğer öğrenme stillerinde ise her iki alan öğrencilerinin de aynı öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin alan türlerine göre görsel ve işitsel öğrenme stilleri hariç diğer öğrenme stillerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

6.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik tartışmanın yapıldığı bölümde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ayrıca YDAB'nın cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin YDT'den erkeklerden daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre kızların yabancı dil akademik başarısının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- YDAB ile öğrencilerin alan türleri arasındaki ilişki incelendiğinde sosyal alan öğrencileri lehinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bulgulara göre sosyal alan öğrencilerinin YDT'de fen alanı öğrencilerinden daha başarılı olduğu saptanmıştır.

6.1.2. Model Testi Sonuçları

Araştırmanın model testinin tartışıldığı bölümde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma bulguları öğrencilerin YDAB'leri ile DÖS'leri kullanmaları arasında tüm alt boyutlarda yüksek ve orta seviyede anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre en yüksek ilişki bilişsel stratejiler ile YDAB arasında olduğu bulunmuştur. Bunu sırasıyla bellek, üstbiliş, telafi, sosyal ve son olarak duyuşsal stratejiler ile YDAB arasındaki ilişkiler takip etmiştir.
- Ayrıca öğrencilerin YDAB'leri ile dışadönük, birleştirici, tümdengelen, tümevaran, tepkisel ve yansıtıcı öğrenme stilleri arasında da anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmanın modeline göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stili YDAB'nin anlamlı yordayıcılarıdır. Bellek, bilişsel ve telafi stratejileri kullanılması tercih edildikçe yabancı dil akademik başarısı artmaktadır.
- Modelleme çalışmasında işitsel öğrenme stili hariç öğrenme stillerinin yabancı dil akademik başarısının yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- İşitsel öğrenme stili hem doğrudan hem de dil öğrenme stratejileri üzerinden dolaylı şekilde yabancı dil akademik başarısını yordamaktadır. Doğrudan ve dolaylı etkiler dikkate alındığında işitsel öğrenme stili yabancı dil akademik başarısını yordamada etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir.
- Buna ek olarak işitsel öğrenme stili YDAB'yi olumsuz yönde yordamaktadır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin olumsuz yönde olması, işitsel öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, buna paralel olarak, yabancı dil akademik başarılarının olumsuz yönde etkileneceği ve daha düşük seviyede bir başarı elde edecekleri anlamına gelmektedir.
- Ayrıca model analizi bulgularına göre DÖS'lerin YDAB'yi doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde YDAB'yi yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir.
- Son olarak çalışmada elde edilen “Model 2” yabancı dil akademik başarısındaki varyansın yüzde 23'ünü açıklamıştır. Bu aynı zamanda yabancı dil stratejilerinden

bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stiline doğrudan yabancı dil akademik başarısını etkilediği anlamına gelmektedir.

6.2. Öneriler

Aşağıdaki bölümde eğitimci, öğretmenler ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Eğitimci ve Öğretmenler İçin Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak eğitimciler ve öğretmenler için şu önerilerde bulunulabilir.

- Araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin DÖS'leri “orta” sıklıkta kullandıkları bulunmuştur. Bulgulara göre öğrenciler telafi ve üstbiliş stratejilerini sık sık kullanmaktadır; diğer yandan öğrenciler bellek, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri “bazen” diğer bir deyişle “orta” sıklıkta kullanmaktadır. Bulgular ışığında üniversite hazırlık sınıflarında ders veren eğitimci ve öğretmenler öğrencilerin dil öğretiminde öğrenmeyi merkezileştirmek, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak, öğrenmeyi değerlendirmek olarak sıralanan üstbiliş stratejilerini kullanmalarını sağlamalıdır. Örneğin öğrencilere İngilizce'lerini ne kadar ilerlettiklerini değerlendirme alışkanlığı kazanmalarını sağlamalı; derslerde öğrencilerin yaptığı yanlışların farkına varmalarını ve bunlardan ders olarak daha doğru İngilizce yapıları kullanmalarını takip etmelidirler; öğrencilerin devamlı olarak İngilizce'yi daha iyi nasıl öğrenirim sorusunun yanıtını araştırmalarını ve İngilizce becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda hedeflere sahip olmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerin dinlerken ve okurken tahminde bulunmak, yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelmek gibi telafi stratejilerini kullanmalarını öğretmeli ve bunu takip etmelidirler. Örneğin öğrencilerin bir kelimeyi hatırlayamadıklarında aynı anlam ve ifadeyi taşıyan başka bir kelime ya da ifadeyi kullanma becerisine sahip olmalarını sağlamalı; öğrencilere okurken ya da dinlerken karşılaştıkları yeni kelimenin anlamını tahmin etme becerisi; öğrencilerin her bilmedikleri kelimenin anlamına sözlükten bakmadan okumayı sürdürme becerisini kazandırmalıdır. İngilizce konuşurken bir sözcüğü hatırlayamadıklarında vücut dilini kullanarak anlatmaya devam etme becerisini edindirmelidirler.

- Araştırma bulgularında dil öğrenme stratejileri değişkenin tüm alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre eğitimci ve öğretmenler kızlar kadar erkek öğrencilerin de DÖS kullanmasını sağlamalı ve DÖS kullanmalarını teşvik etmelidirler.
- Ayrıca araştırma bulgularında sosyal alan türüne sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini, fen alanında okuyan öğrencilerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bulguyu dikkate alarak, özellikle fen alanından öğrencilerin oluşturduğu hazırlık sınıflarında derse giren eğitimciler, öğrencilerin DÖS kullanmasını sağlamalı ve DÖS kullanmalarını alacakları tedbirlerle teşvik etmelidirler. Bu tedbirler şu şekilde açıklanabilir. Öğrencilerin DÖS'lerini gözlem, görüşme, anket, günlük ve sesli düşünme protokolleri ile belirlemeli ve değerlendirmelidirler. Daha sonra DÖS eğitimine hazırlık yapmalı ve farkındalık yaratmalıdırlar. Bunun için öğrencilerin farklı stratejileri öğrenmesini sağlamalı, DÖS kavramını ve önemini açıklamalı, DÖS kullanımı için hedef geliştirmeli, sınıfın ve daha sonra öğrencilerin tek tek DÖS kullanmalarını kontrol etmelidirler. DÖS'leri verirken açıklama yapmalı, DÖS kullanımında öğrencilere model olmalı, uygulama yapmalıdırlar. DÖS'leri ders görevlerine entegre ederek DÖS eğitimi vermelidirler. Bunu yaparken öğrenme konusu ya da içeriği ile ilgili farklı alıştırmalar yaptırmalıdırlar. Son olarak öğrencilerin kendi DÖS değerlendirmelerine yardım etmeli, tüm DÖS eğitimi değerlendirmeli ve öğretimin içeriğini gerekirse tekrar gözden geçirmelidirler.
- Üniversitede ders veren eğitimcilerin ve öğretmenlerin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri profilinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğunu bilmeli ve ders işlerken öğrencilerin bu öğrenme stillerini dikkate alarak ders programlarını şekillendirmelidirler. Buna göre işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler derste dinleme ve konuşma etkinliklerini tercih etmektedirler. Örneğin işitsel öğrenciler için münazaralar yaptırılmalı, öğretmen sık sık derste konu ile ilgili açıklamalar yapmalı, konu ile ilgili konferanslar verilmeli, dinleme alıştırmalarına ağırlık verilerek CD ya da kasetten dinleme alıştırmaları yaptırılmalıdır. Yine eğitimci ve öğretmenler içedönük öğrenciler için yalnız başlarına ya da bağımsız çalışabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir. Örneğin okuma anlama alıştırmaları yaptırmaları ve bilgisayar destekli eğitim dershanelerini kullanmaları önerilmektedir. Rastgele öğrenme stiline

sahip öğrenciler için öğretmenlerin bir konu ile ilgili soyut düşünmeye sevk eden, konunun farklı yönlerini ortaya koyan tartışmalar yaptırmaları faydalı olacağı düşünülmektedir. Birleştirici öğrenenler için öğretmen ve eğitimcilerin derste işlenen konuyu sonunda özetlemeleri, yeni kelimelerin anlamlarını tahmin ettiren alıştırmalar yaptırmaları ve kelimeleri anlamlarına, yapılarına ya da kullanım yerlerine göre gruplandırarak öğretmeleri tavsiye edilmektedir. Tümdengelen öğrenme stiline sahip öğrenciler için öğretmenler dersi işlerken genel kavramlardan özel örneklerle doğru açıklamalar yapmalı, ilk olarak genel kuralı vermeli daha sonra onunla ilgili örneklerle ilerlemelidirler. Yansıtıcı öğrenenler için işlenen konu ile ilgili açıklama ve örnekler yapmalı, yapıların nasıl kullanacağını gösteren örnek durumlar vermeli, daha sonra öğrencilere benzer alıştırmalar yaptırmaları önerilmektedir. Eğitimci ve öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak hazırlanmış ders programlarının öğrenmeyi kolaylaştıracağını unutmamalıdır.

- Yine araştırmada öğrenme stillerinin görsel ve işitsel öğrenme stilleri hariç cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer yandan kız öğrencilerin daha çok görsel öğrenme stilini, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Eğitimci ve öğretmenler kız ve erkek öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alarak ders programlarını şekillendirmelidirler. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için münazaralar yaptırılmalı, öğretmen sık sık derste konu ile ilgili açıklamalar yapmalı, konu ile ilgili konferanslar verilmeli, dinleme alıştırmalarına ağırlık verilerek CD ya da kasetten dinleme alıştırmaları yaptırılmalıdır. Görsel öğrenenler için öğretmenlerin tahtayı kullanarak açıklamalar yapmaları, konuyu açıklarken grafik, tablo ve kavram haritalarından faydalanmaları, öğrencilere yabancı dilde film ve video izlettirmeleri önerilmektedir.

- Araştırmada öğrencilerin YDAB'ları ile DÖS kullanmaları arasında yüksek ve orta seviyede anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre en yüksek ilişkinin bilişsel stratejiler ile YDAB arasında olduğu bulunmuştur. Bu sebeple üniversite hazırlık sınıflarında ders veren eğitimciler ve öğretmenler, öğrencilerin yabancı dilde pratik yapmak; mesaj alıp göndermek, analiz etmek ve anlamak; hedef dilde söylenenleri anlamak ve üretmek için yapılar kullanmak gibi bilişsel stratejileri kullanmalarını sağlamalıdır. Örneğin öğrencilere yabancı dilde film ve programlar seyrettirmelidirler. İngilizce bir metni hızlıca gözden geçirmek ve daha sonra bu metnin tamamını dikkatlice okuma becerisini kazandırmalı; okurken kelimesi

kelimesine çeviri yapmamaları konusunda uyarmalıdır. Yeni kelimeleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrar etmelerini ve bu şekilde öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu öğretmelidirler. Öğrencilerin yabancı dilde okuma alıştırmaları yapmalarını ve anadili İngilizce olan kişilerle konuşmalarını sağlamalıdır.

- Regresyon analizi bulgularına göre dil öğrenme stratejilerinden bilişsel, telafi ve bellek stratejileri yabancı dil akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu sebeple yabancı dil derslerinde öğretmenler, öğrencilerin bilişsel, telafi ve bellek stratejilerini kullanmalarını sağlayacak önlemler almalıdırlar. Bilişsel ve telafi stratejileri ile ilgili öğretmenlere yukarıda öneriler getirilmiştir. Bunlara ek olarak eğitimci ve öğretmenler üniversite hazırlık sınıflarında, öğrencilerin zihinsel bağ kurmak; resim ve ses tatbik etmek; yeterince tekrar etmek ve hareket tatbik etmek gibi bellek stratejilerini kullanmalarını sağlamalıdır. Örneğin derslerde öğrencinin bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmalı ve bunu bir beceri olarak öğrenciye kazandırmalıdır. Öğrencilerin yeni öğrenilen bir kelimeyi, o sözcüğün kullanılabileceği bir durumu akılda canlandırarak öğrenmeleri stratejisini; yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığı yerleri (kitap, tahta ya da işaret levhası gibi) aklına getirerek hatırlama tekniğini; yeni öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla öğrencinin aklına getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurma stratejisini kullanmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere yeni öğrenilen kelimeleri cümle içinde kullanmaları için alıştırma yapmalarını önerilmektedir.

- Bulgulara göre işitsel öğrenme stili doğrudan yabancı dil akademik başarısını yordamaktadır. Fakat işitsel öğrenme stili yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı belirlenmiştir. Bu sebeple yabancı dil derslerinde öğretmenlerin ders hazırlıklarını yaparken işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için daha fazla tekrar ve ders görevi belirlemeleri ve ders işlerken ya da ders sonrasında bu öğrencileri yakından takip etmeleri önerilmektedir.

- Yeni İngilizce öğretim programları geliştirilirken araştırmada ulaşılan geçerli model diğer bir ifadeyle “Model 2”nin dikkate alınması önerilmektedir. Eğitimci ve öğretmenler tarafından geliştirilen hazırlık sınıfı programlarına DÖS eğitimi dahil edilmeli ve DÖS eğitimi tüm ders yılına yayılmalıdır. Bu eğitimde bilişsel, bellek ve telafi stratejileri kullanılarak farklı dil becerilerinde İngilizce ders görevleri yaptırılması önerilmektedir.

6.2.2. Araştırmacılar için öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalar için aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- İlk olarak bu araştırma sadece üniversite hazırlık sınıfları öğrencileriyle yapıldığı için araştırmada geliştirilen model çalışmasının değişik sınıf düzeylerinde de geçerli olup olmadığının araştırılması önerilmektedir.
- Araştırmada üniversite öğrencilerinin genel olarak DÖS kullanım sıklığı ve tercih profilleri ortaya çıkarılmıştır. DÖS kullanma profiline göre üniversite öğrencileri dinlerken ve okurken tahminde bulunmak, yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelmek gibi telafi stratejilerini; yabancı dilde pratik yapmak; mesaj alıp göndermek, analiz etmek ve anlamak; hedef dilde söylenenleri anlamak ve üretmek için yapılar kullanmak gibi bilişsel stratejileri; zihinsel bağ kurmak, resim ve ses tatbik etmek, yeterince tekrar etmek ve hareket tatbik etmek gibi bellek stratejilerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte araştırmada belli bir ders göreviyle beraber DÖS kullanımlarının ve tercihlerinin nasıl olacağı ve şekilleneceğı incelenmemiştir. Belli bir ders göreviyle öğrencilerin DÖS kullanımlarının ve tercihlerinin nasıl olacağının araştırılması önerilmektedir.
- Ayrıca araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri profilleri de belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tüm dengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğı tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrenme stillerinin ilk boyut hariç cinsiyete ve alan türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ulaşılan modelde de sadece işitsel öğrenme stilinin olumsuz yönde yabancı dil akademik başarısını yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple araştırmacılara işitsel ve görsel öğrenme stilleri hariç neden diğer öğrenme stillerinin cinsiyete ve alan türüne göre farklılaşmadığını araştırmaları; buna ek olarak öğrencilerin bilişsel stillerini araştırmaları; bunu belirlerken daha özel ve bilişsel stilleri belirlemeye yönelik bir ölçekle çalışmaları önerilmektedir.
- Araştırma bulgularında öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak kızların görsel öğrenme stiline daha yatkın erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle kızlar daha çok görsel öğrenme stilini tercih ederken erkeklerin işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmada kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini dikkate alarak

hazırlanan bir programın onların YDAB'lerine etkisi araştırılmamıştır. Bu sebeple tercih edilen öğrenme stillerine uygun hazırlanmış bir ders programının kız ve erkek öğrencilerin YDAB'lerine etkisinin araştırılması önerilmektedir.

- Ayrıca araştırmada sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stilini tercih ederken, fen alanı öğrencilerinin işitsel öğrenme stiline yatkın oldukları belirlenmiştir. Bu stillere uygun hazırlanmış bir ders programının sosyal ve fen alanı öğrencilerinin YDAB'ye etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple stillere uygun hazırlanmış bir ders programının sosyal ve fen alanı öğrencilerinin yabancı dil akademik başarısına etkisinin araştırılması önerilmektedir.

- Araştırmada DÖS'ler ve öğrenme stilleri ile YDAB arasındaki ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Diğer yandan DÖS ile öğrenme süreçleri arasında bir fark olduğu ve ikisinin ayrı kavramlar olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılara DÖS ile öğrenme süreçleri arasındaki farkın ve öğrenme süreçlerinin motivasyon tanımıyla örtüşüp örtüşmediğinin araştırılması önerilmektedir.

- Araştırmada DÖS'lerin YDAB ile olan açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri ortaya çıkarılmış ve bilişsel, bellek ve telafi stratejilerinin YDAB'nin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Diğer yandan DÖS eğitiminin yabancı dil akademik başarısına etkisi olacağı düşünülmektedir. DÖS araştırmalarının bu yönde yapılması önerilmektedir.

- Yine araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile YDAB arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. İşitsel öğrenme stili hariç öğrenme stillerinin YDAB'nin anlamlı yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel stilleri ile YDAB arasındaki ilişkilerin de önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılara bilişsel stiller ile YDAB arasındaki ilişkiyi araştırmaları önerilmektedir.

- Araştırmanın modeline göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stili YDAB'nin anlamlı yordayıcılarıdır. Bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinin kullanılması tercih edildikçe YDAB artmaktadır. Bunların dışında kalan DÖS'ler sosyal, duyuşsal ve üstbiliş stratejilerinin ve diğer öğrenme stillerinin YDAB'nin yordayıcıları olmadığı bulunmuştur. Bu sebeple araştırmacılara sosyal, duyuşsal ve üstbiliş stratejilerinin ve diğer öğrenme stillerinin YDAB'yi yordamamasının sebeplerini araştırmaları önerilmektedir.

- Model analizi bulgularına göre DÖS'lerin YDAB'yi doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Diğer yandan YDAB ile öz-düzenleme ve öğrenen özerkliği değişkenleri arasındaki ilişkilerin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmacılara DÖS'ler ile öz-düzenleme arasındaki ilişkileri araştırmaları önerilmektedir.
- Son olarak araştırmada bulgularında elde edilen “geçerli model”in YDAB'deki varyansın dörtte birini açıkladığı belirlenmiştir. Bu aynı zamanda yabancı dil stratejilerinden bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stiline doğrudan yabancı dil akademik başarısını etkilediği anlamına gelmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu modele göre tasarlanacak YDÖ'lerin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması önerilmektedir.

6.2.3. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yanları

Bu bölümde araştırmanın güçlü ve sınırlı yanları ile yapılmasında karşılaşılan güçlükler yer almaktadır.

İlk olarak araştırmanın güçlü yanları aşağıda sunulmuştur:

Araştırmada İstanbul İlinden sekiz üniversiteden, farklı bölümlerden, farklı alanlardan öğrencilerin katılımıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın genellenebilirlik özelliğine sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın YDÖ'de hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için kolaylıkla kullanılabilecekleri “geçerli model” önermesinin güçlü yanı olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, araştırmanın eğitimcilerin ve öğretmenlerin DÖS'leri sınıflarında kolaylıkla kullanılabilecekleri bilgi ve tavsiyeler vermesi açısından bilgilendirici ve yönlendirici olması bir diğer güçlü yanıdır. Son olarak, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin DÖS ve öğrenme stilleri profillerini tasvir etmesi; araştırmacılar, uygulamacılar ve öğrenciler için DÖS'leri ve öğrenme stilleri hakkında farkındalık yaratması araştırmanın güçlü yanları olarak sıralanabilir.

Araştırmanın sınırlı yanları ise aşağıda açıklanmıştır:

Bazı vakıf üniversiteleri YDT uygulanmasını yapmak istememişler ve bu sebeple İstanbul İlinde pek çok sayıda vakıf üniversitesi olmasına karşın uygulamaya katılan

vakıf üniversitesi sınırlı sayıda kalmıştır. Buna ek olarak, araştırma örneklemine dahil olan üniversitelerden katılan öğrencilerle sınırlıdır.

Son olarak araştırmanın yapılmasında karşılaşılan güçlükler aşağıda sunulmuştur:

Üniversitelerden uygulama için izin alınması bir çok bürokratik işlemi de beraberinde getirmiş ve bu işlemler uzun zaman almıştır. Bu sebeple uygulama planlanandan bir sene sonra gerçekleştirilebilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının madde sayısının yüksek olması, cevaplanmadan geri dönen ya da eksik bırakılan anket sayısını artırmıştır. Bu sebeple planlanandan daha çok sayıda anket basılmış ve dağıtılmıştır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. 1996. **Etkili Öğrenme Ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- _____. 2002. **Aktif öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ader, Engin. 2004. A Self-regulation Model To Explain Quantitative Achievement In A High-Stakes Testing Situation. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ağca, R. Kağan. 2006. Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alpas, M., M. Akçakın. 2003. Vineland Uyum Davranış Ölçeği- Araştırma Formu'nun Doğumdan 47 Aylığa Kadar Olan Türk Bebekleri İçin Uyarlama, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. c. 18. s.52: 57-76.
- Altan, Mustafa Zülküf. 2004. Nationality And Language Learning Strategies Of ELT- Major University Students. **Asian EFL Journal**. http://www.asian-efl-journal.com/Article_3_June_mza_nlls.2004.pdf [14.12.2006]
- Arbuckle, James. 2006. **Amos 7.0 User's Guide**. 1. bs. A.B.D.: Amos Development Corporation.
- Arrends, Richard. 1997. **Classroom Instruction And Management**. NY: McGraw-Hill.
- Arslan, Berna. 2003. A Descriptive Study On Learning Style Preferences Of The Engineering Students At METU. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P., O. Dönmez. 2004. Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c. 3. s. 6: 259-268.
- Aşkın, Özlem. 2006. **Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayınlanan Çalışmaların İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, Ayşe. 2006. The Vocabulary Learning Strategies Employed By Ninth Graders And Relations With Their Personal Characteristics. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydın, Tamer. 2003. Language Learning Strategies Used By Turkish High School Students Learning English. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayhan, Hakan. 1998. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı: 146 - 164.
- Azevedo, Ross, Mesut Akdere. 2006. **An Experimental Study Of Learning Styles Inventory: Implications For Human Resource Development.** Active Learning In Higher Education. c. 6. s. 1: 52-65
- Babadoğan, Cem. 1996. Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim - Öğrenim Süreçlerine Yansıması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bailey, P., A. J. Onwuegbuzie, C. E Daley. 2000. Using Learning Style to Predict Foreign Language Achievement At College Level. **System**. s. 28: 115-133.
- Balcı, A. 2001. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baran, Aynur. 2000. Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, Nuran. 2004. **Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi.** Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bedell, D. A., Oxford, Rebecca. 1996. Cross-cultural Comparison Of Language Learning Strategies In People's Republic Of China And Other Countries. **Language Learning Strategies Around The World: Cross-cultural Perspectives.** ed. R. L. Oxford. Honolulu: University of Hawaii :47-60.
- Benjamin, Jane. 2003. Construct Validity of "Motivation Orientation & Language Learning Strategies Scales" for Spanish as a Foreign Language. **Paper presented at the Annual Meeting of the Chinese American Educational research and development Association** (11th, Chicago, IL, April 2003).
- Berne, Jane E. 2004. Listening comprehension Strategies: A review of Literature. **Foreign Language Annals**. c. 37. s.4: 521-544.
- Bolat, Nazife Karagöz. 2007. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon Başarı Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bostrom, Lena, Liv Lassen. 2006. The Field of Learning, Learning Style, Meta-Cognition, Strategies And Teaching By Classifying Different Levels Of The Learning Process. **Education & Training**. c. 48. s. 2-3: 178-189.
- Boydak, A. 2001. **Öğrenme stilleri.** İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Boyle, Elizabeth A., Tim Duffy, Karen Dunleavy. 2003. Learning Styles And Academic Outcome: The Validity And Utility Of Vermunt's Inventory Of Learning Styles In A British Higher Education Setting. **British Journal Of Educational Psychology** Leicester. c. 73. s. 2: 267.
- Bremmer, Stephen. 1999. Language Learning Strategies And Language Proficiency: Investigating The Relationship In Hong Kong. **Canadian Modern Language Review**. c. 55. s.4: 490-514.
- Brown, H. D. 2000. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3. bs. New York: Longman.
- Browne, Michael W., Robert Cudeck. 1993. Alternative Ways of Assessing Model Fit. **Testing Structural Equation Models**. ed. Kenneth A. Bollen, J. Scott Long. Newbury Park, CA: Sage: 136-162.
- Bruen, Jennifer. 2001. Strategies for success: Profiling The Effective Learner Of German. **Foreign Language Annals**. c. 34. s.3: 216-225.
- Bryman, Alan, Duncan Cramer. 1997. **Quantitative Data Analysis With SPSS For Windows: A Guide For Social Scientists**. New York: Routledge.
- Buluş, M. 2001. Kişi Algı Ölçeğinin Öğretmen Adayları İçin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. **Eğitim Araştırmaları**. c. 5: 25-35.
- Büyüköztürk, Şener. 2002. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, M. Barbara. 2001. **Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming**. 1. bs. A.B.D: Lawrence Erlbaum Associates.
- . 2006. **Structural Equation Modelling With EQS: Basic Concepts, Applications and Programming**. 2. bs. A.B.D: Multivariate Application Series, Routledge.
- Carson, J. G., A Longhini. 2002. Focusing on Language Learning Styles and Strategies: A Diary Study in an Immersion Setting. **Language Learning**. c. 52. s. 2.: 401-38
- Carrell, P. L., L. B. Monroe. 1993. Learning Styles and Composition, **Modern Language Journal**. c. 77. s. 2. : 148- 162.
- Carrell, P. L., M. S. Prince, G. G. Astika. 1996. Personality and Language Learning in EFL Context, **Language Learning**. c. 46. s. 1: 75-99.
- Carroll, Aileen. 1998. **How to Study Better and Faster - Using Your Learning Styles and Strengths**. Portland, Maine: J. Weston Walch Publisher.

- Cesur, Mustafa Onur. 2003. İngilizce Hava Trafik Terminolojisi Ve Frezyolojisi Kursunda Bellek Stratejilerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Terim Hatırlama Düzeylerine Ve Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chamot, Anna Uhl. 2001. The Role Of Learning Strategiesin Second Language Acquisition. **Learner Contribution to Language Learning: New Directions in Research**. ed. M. P. Breen. Harlow-England: Longman: 825-843
- Chapelle, C. A. 1995. Field-dependence/Field-independence In L2 classroom. **Learning styles in ESL/EFL classroom**. ed. Joy M. Reid. Boston: Heinle and Heinle: 158-168.
- Chen, Chwen Jen, Seong Chong Toh, Wan Mohd Fauzy Wan Ismail. 2005. Are Learning Styles Relevant To Virtual Reality? **Journal of Research on Technology in Education**. c. 38. s. 2: 123-141.
- Chiou, Wen-Bin, Chao-Chin Yang. 2006. Teachers' Modeling Advantage And Their Modeling Effects On College Students' Learning Styles And Occupational Stereotypes: A Case Of Collaborative Teaching In Technical Courses. **Adolescence**. c. 41. s. 164: 723-737.
- Choi, Ikseon, Song Joan Lee, Jong Won Jung. 2008. Designing Multimedia Case-Based Instruction Accommodating Students' Diverse Learning Styles. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. c. 17. s.1: 5-25.
- Cohen, Andrew D. 1998. **Strategies In Learning And Using A Second Language**. Harlow: Longman.
- . 1990. **Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers**. New York: Newbury House.
- . 2003. The learner's Side Of Foreign Language Learning: Where Do Styles, Strategies And Tasks Meet? **International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching**. c. 41. s. 4: 279-292.
- Cohen, Andrew D., Rebecca L. Oxford, Julie C. Chi. 2001. **Learning style survey**. Online: <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>. [03.05.2005].
- Cohen, Andrew D., Zoltan Dörnyei. 2002. Focus On The Language Learner: Motivation, Styles And Strategies. **An introduction to applied linguistics**. ed. N. Schmitt. London: Arnold: 170-190.
- Dağ, İ. 2002. Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik Ve Geçerlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. c. 17. s. 49: 77-90.
- Dembo, Myron H. 1998. **Applying Educational Psychology in the Classroom**. 3. bs. New York: Longman,

- Dembo, Myron H., Keith Howard. 2007. Advice About The Use Of Learning Styles: A Major Myth About Education. **Journal Of College Reading And Learning**. c. 37. s. 2: 101-109.
- Demirbaş, Osman, Halime Demirkan. 2007. Learning Styles Of Design Students And The Relationship Of Academic Performance And Gender In Design Education. **Learning and Instruction**. c. 17. s. 3: 345-359.
- Demirkan, Ömer. 1988. **Türkiye’de Yabancı Dil**. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Demirel, Berna. 2006. The Effectiveness of establishing Meaningful Groups in Terms of Their Learning Styles and Administating Teachers Accordingly. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Melek. 1993. Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 17. s. 83: 52-59.
- Derry, Sharon J., David A. Murphy. 1986. Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. **Review of Educational Research**. c. 56. s. 1: 1 – 39.
- Dörnyei, Zoltan. 2005. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dörnyei, Zoltan, P. Skehan. 2003. Individual differences in second language learning. **The handbook of second language acquisition**. ed. C. J. Doughty, M. H. Long. Oxford: Blackwell: 589-630.
- Dunn, Rita, K. Dunn. 1993. **Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles ‘Practical Approaches For Grades 7-12’**. USA: Ailyn and Bacon
- Ehrman, Madeline Elizabeth. 1990. The Role Of Personality Type In Adult Language Learning: An Ongoing Investigation. **Language Aptitude Reconsidered**. ed. T. Parry, C. Stansfield. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents: 126-128.
- _____. 1993. Ego Boundaries Revisited: Toward A Model Of Personality And Learning. **Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice and Research**. ed. J. E. Alatis. Washington, DC: George town University: 331-362.
- _____. 1994. The Type Differentiation Indicator And Adult Foreign Language Learning Success. **Journal of Psychological Type**. c. 30. s. 10-29.
- _____. 1996. **Understanding Second Language Difficulties**. Thusond Oaks, CA: Sage.

- _____. 1998. Field Independence, Field Dependence, And Field Sensivity In Another Light. **Understanding Learning Styles In The Second Language Classroom**. ed. J. M. Reid. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Regents: 62-70.
- _____. 1999. Ego Boundaries And Tolerance Of Ambiguity In Second Language Learning. **Affect In Language Learning**. ed. J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press: 68-76.
- _____. 2001. Bringing Learning Strategies To The Learner: The FSI Language Learning Consultation Service. **Language in our time: Bilingual education And Official English, Ebonics And Standart English, Immigration And Unz Initiative**. ed. J. E. Alatis, A. Tan. Washigton, DC: Georgetown University. 41-58.
- Ehrman, Madeline E., Leaver, Betty Lou. 2003. Cognitive Styles In The Service Of Language Learning. **System**, s. 31: 391-415.
- Ehrman, Madeline E., Leaver, Betty Lou, Oxford, Rebecca L. 2003. A Brief Overview Of Individual Differences In Second Language Learning. **System**. s. 31: 313-330.
- Ehrman, Madeline E., Oxford, Rebecca L. 1990. Adult Language Learning Styles And Strategies In An Intensive Training Setting. **Modern Language Journal**, c. 54. s. 3: 311-327.
- Ehrman, Madeline E., Oxford, Rebecca L. 1995. Cognition Plus: Correlates Of Language Learning Success. **Modern Language Journal**, c. 79. s.1: 67-89.
- Ekenel, Esin. 2005. Matematik Dersi Başarısı ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, Gülay. 2003. **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekmekçi, Neslihan Mutlu. 1999. Vocabulary Learning Strategies and Their effects on turkish EFL Learners Outcomes. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- El-Dip, Mervat Abou Baker. 2004. Language lerarning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. **Foreign Language Annals**. c.7.s.1: 85-95.
- Erden, Münire, Yasemin Akman. 2001. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergin, D.Y. 1995. Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik. M.Ü. **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 7:125-148.

- Ergür, Derya Oktar. 1998. Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci Ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergür, Derya Oktar. 2000. Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması. **Eğitim ve Bilim**. c. 25. s. 118: 57-66.
- Ersoy, Seray. 2003. İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi SBE.
- Ertekin, Sezin Z. 2006. A Study on Correlation Between the Learning Strategies of the 4th and 5th Graders and Those in the Textbook. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, H.S. 1998. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Cihan Matbaası.
- Fan, May Y. 2003. Frequency Of Use, Perceived Usefulness An Actual Usefulness Of Second Language Vocabulary Strategies: A Study Of Hong Kong Learners. **The Modern Language Journal**. c. 87. s. 2: 222-241.
- Fer, Seval. 2005. **Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**. EDAM.
- Fidan, Nurettin. 1996. **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Fidan, Nurettin, Münire Erden. 2001. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gagne, Robert M. 1988. **Principles Of Instructional Design**. Chicago: Halt, Rinehart and Winston.
- Gagne Robert M., R. Glaser. 1987. **Foundations in Learning Research, Instructional Technology: Foundations**. ed. R. M. Gagne. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Gagne, Robert M., M. P. Driscoll. 1988. **Essentials Of Learning For Instruction**. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gan, Zhengdong, Gillian Humpreys, Liz Hamp-Lyons. 2004. Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. **The Modern Language Journal**. c. 88. s. 4: 229-244.
- Garcia, Patricio, Analio Amanda, Silvia Schiaffino, Marcelo Campo. 2006. Evaluating Bayesian Network' Precision For Detecting Students' Learning Styles. **Computer & Education** c. 49. s. 3: 794-808.
- Gencel, İlke Evin 2006. Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Goldfinch, Judy, M. Hughes. 2007. Skills, Learning Styles And Success Of First Year Undergraduates. **Active Learning In Higher Education**. c. 8. s. 3: 259-273.
- Gorevanova, Anna. 2000. The Relationship Between Students' Perceptual Learning Style Preferences, Language Learning Strategies And English Language Vocabulary Size. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görgeç, İzzet. 1997. Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graham, Suzanne. 2003. Learners' Metacognitive Beliefs: A Modern Foreign Languages Case Study. **Research In Education**, c.70. s. 3: 9
- Gregorc, Antony F. 1982. **Style Delineator**. Maynard, MA: Gabriel Systems.
- _____.1984. Style As A Symptom: A Phenomenological Perspective. **Theory Into Practice**. c. 23. s. 1: 51-56.
- Griffiths, Carol. 2007. Language Learning Strategies: Students' And Teachers' Perceptions. **ELT Journal**. c. 61. s. 2: 91-99.
- Guastello, E.F. 1998. Reliability And Concurrent Validity Of Global Learning Style Assessment For Elementary School Students (Grade 2-5). Unpublished doctoral thesis. St. John's University, New York.
- Guilford, Joy Paul. 1967. **The Nature Of Human Intelligence**. New York: MacGraw-Hill.
- Gürsoy, Esim. 2004. Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme ve Çocuklar için Hazırlanmış Bir Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Hazırlama Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, Gülsüm Aysun. 2003. Fizik Eğitiminde Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, Meral. 2004. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haar, Jean, Gretchen Hall, Paul Schoepp, David H Smith. 2002. **How Teachers Teach To Students With Different Learning Styles**. The Clearing House Washington: c. 75. s. 3: 142-146.
- Hancıoğlu, Selcan. 2004. Vocabulary Learning Strategies Employed by Preparatory Class Students at Adana Anatolian Teacher Training High School. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi SBE.

- Harris, Vee, Micheal Grenfell. 2004. Language Learning Strategies: A Case For Cross- Curricular Collaboration. **Language Awareness**. c. 13. s. 2: 116-130.
- Hauer, Patrick, Christina Straub, Steven Wolf. 2005. Learning Styles of Allied Health Students Using Kolb's LSI-IIa. **Journal of Allied Health**. Washington: c. 34, s. 3:177-182.
- Healy, M., A. Jenkins. 2000. Kolb's Experimental Learning Theory And Its Application In Geography In Higher Education. **Journal of Geography**. c. 9. s. 5: 185-195.
- Heaton-Shrestha, Celayne, Caroline Gipps, Polita Edirisingha. 2007. Learning And E-Learning in HE: The Relationship Between Student Learning Style And VLE Use. **Research Papers in Education**. c. 22. s. 4: 443-464.
- Heishberger, Scott L., George A. Marcoulides, Makeba M. Parramore. 2003. Structural Equation Modeling: An Introduction. **Structural Equation Modeling: Applications In Ecological And Evolutionary Biology**. ed. Bruce H. Pegesek, Adrian Tomer, Alexander Von Eye. Cambridge: Cambridge University Press: 5-24.
- Holzman, K., R. W. Gardner. 1960. Leveling-Sharpening And Memory Organisation. **Journal Of Abnormal And Social Psychology**. s. 61: 176-180.
- Hong-Nam, Kyungsim, Alexandra Leavell. 2007. A Comparative Study Of Language Learning Strategy Use In An EFL Context: Monolingual Korean And Bilingual Korean-Chinese University Students. **Asia Pacific Education Review**. c. 8. s.1: 71-78.
- Hovardaoğlu, S., N. Sezgin. 1998. **Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme Standartları**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve ÖSYM yayını.
- Hoyle, Rick H. 1995. **Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, And Applications**. 1. bs. A.B.D.: Sage Publications, Inc.
- Hsiao, Tsung-Yuan, Rebecca Oxford. 2002. Comparing Theories Of Language Learning Strategies: A Comfirmatory Factor Analysis. **The Modern Language Journal**. c. 86. s. 2: 368-383.
- Hu, Li-tze, Peter M. Bentler. 1998. Fit Indices In Covariance Structure Modeling: Sensitivity To Underparameterized Model Misspecification. **Psychological Methods**. c. 3: 424-453
- Huang, Shenghui. 2003. Training Of Foreign Language Learning Strategies: Effects On Learning Process. **Asia Pacific Education Review**. c. 3. s. 1: 24-59.
- Ian, Rae, Rebecca Oxford. 2003. Language Learning Strategy Profiles Of Elementary School Students In Taiwan. **IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. c. 41. s. 4: 331-372.

- Ian, Sus. 2003. Analytic Comparison Of Three Models Of Reading Strategy Instructions. **IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. c. 41. s. 4: 319-338.
- İlhan, Akgün. 2002. İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- James, W.B., M. W. Gabrait. 1985. Perceptual Learning Styles: Implications And Techniques For The Practitioner. **Lifelong Learning**. c. 74: 128-130.
- Jie, Li, Qin Xiaoqing. 2006. Language Learning Styles And Learning Strategies Of Tertiary-level English Learners In China. **RELC**. c. 37. s. 1: 67-70.
- Johnson, J., S. Prior, M. Artuso. 2000. Field Dependence As A Factor In Second Language Communicative Production. **Language learning**. c. 50. s. 3: 529-567.
- Jonassen, D. H., B. L. Grabowski. 1993. **Handbook Of Individual Differences, Learning And Instruction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jung, C. G. 1977. **Psychological Types**. RFC Hull Trans. Collected Works of C.G. Jung Vol 6 Bollingen Series, Princeton University Press.
- Kagan, J., B. Romsan, D. Day, J. Albert, W. Phillips. 1964. **Information Processing In The Child: Significance Of Analytic And Reflective Attitudes**. New York: International University.
- Kan, İsmet. 1994. **Biyoistatistik**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi
- Kara, Feray. 2007. İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, Meral. 2001. Learning Strategies Used in the Development of Two Different Aspects of Foreign Language Proficiency: ‘CALP’ in english and ‘BICS’ in Turkish. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi SBE.
- Karakış, Özlem. 2006. Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karamanoğlu, Şadi. 2005. Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. 2003. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: 3A Araştırma Danışmanlık Limited.

- Karataş, Erinç. 2004. Bilgisayar Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaylani, C. 2003. The Influence Of Gender And Motivation On EFL Learning Strategy Use In Jordan. **Language Learning Strategies Around The World: Cross-Cultural Perspectives**. ed. R. L. Oxford. Honolulu: University of Hawaii: 5-88
- Keefe, J. W. 1990. **Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills**. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J.W., B. G. Ferrell. 1990. Developing A Defensible Learning Style Paradigm. **Educational Leadership**. c. 48. s. 1: 57-61.
- Khalil, Aziz. 2005. Assessment Of Language Learning Strategies Used By Palestinian EFL Learners. **Foreign Language Annals**. c. 38. s. 1: 108-119.
- Kılıç, Ebru. 2002. Web Temelli Öğrenme Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmızı, Fatma Susar. 2006. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kinsella, K. 1996. Understanding And Empowering Diverse Learners In ESL Classrooms.. **Learning Styles in the ESL/EFL classroom**. ed. J. Reid. Boston: Heinle and Heinle: 170-194.
- Klein, Britt, Louise McCall, David Austin, Leon Piterman. 2007. A Psychometric Evaluation Of Learning Styles Questionnaire: 40-item Version. **British Journal of Educational Technology**. c. 38. s. 1: 23-32.
- Kline, Rex B. 1998a. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. 1. bs. New York: The Guilford Press.
- _____. 1998b. AMOS, EQS and LISREL. **Journal of Psychoeducational Assessment**. c. 16: 343-364.
- Koç, Derya. 2007. İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyon karahisar İl Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, Tuğba. 2007. İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kolb, A. David.. 1984. **Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice Hall.
- Kulaksızloğlu, A., B. Dilmaç, H. Ekşi, M. Otrar. 2003. Uyum Ölçeği-Üniversite Formu'nun Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c. 2. s. 3: 49-63.
- Lafford, Barbara. 2004. The Effect Of The Context Of Learning On The Use Of Communication Strategies By Learners Of Spanish As A Second Language Learners. **Studies In Second Language**. c. 26. s. 1: 201-225.
- Lawrence, G. 1984. A Synthesis Of Learning Style Research Involving The MBTI. **Journal Of Psychological Type**. c. 8: 2-15.
- Leaver, B. L., Rebecca Oxford. 2001. Mentoring In Style: Using Style Information To Enhance Mentoring Of Foreign Language Teachers. **Mentoring Foreign Language Teaching Assistants, Lecturers, and Adjunct Faculty**. ed. Benjamin Rifkin. Boston: Heinle and Heinle: 55-88
- Lessard-Clouston, Micheal. 1997. Language Leaner Strategies: An Overview For L2 Teachers. **The Interner TESL Journal**. c. 24. s.3: 12. www.ites.lj.org [06.03.2005]
- Levin, Joel R. 1986. Four Cognitive Princeples of Learning Strategy Instruction. **Educational Psychologist**. c. 21. s. 1: 3 -17.
- Levine, A., T. Reves, B. L. Leaver. 1996. Relationship Between Language Learning Strategies And Israel Versus Russian Culturall-educational Factors. **Language Learning Strategies Around The World: Cross-cultural Perspectives** : Rebecca L. Oxford. Honolulu: University of Hawaii: 35-45
- Lincoln, Felicia, Barbara Rademacher. 2006. The Learning Styles Of ESL Students In Community Colleges. **Community College Journal of Research and Practice**. c. 30: 485-500.
- Littlemore, J. 2001. An Emprical Study of the Relationship Between Cognitive Style and Use of Communication Strategy. **Applied Linguistics**. c. 22. s. 2: 241-65
- Liu, Yuliang 2007. A Comparative Study Of Learning Styles Between Online And Traditional Students. **Journal Of Educational Computing Research**. c.37. s.1 :41-63.
- Liyanage, Indika, Gary Birch, Peter Grimbeek. 2004. Religion, Ethnicity And Language Learning Strategies. Paper presented at **the Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research (2nd, Australia, Dec 3-5, 2004)**. 9 pp.
- Loo, Robert. 2002. A Meta-analytic Examination Of Kolb's Learning Style Preferences Among Business Majors Robert Loo. **Journal Of Education For Business**. c. 77. s. 5. 252-256.

- Lukow, J. E. 2002. Learning Style As Predictors Of Student Attitudes Toward The Use Of Technology In Recreation Courses. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.
- Mamo, Martha, Timothy Kettler, Dann Husmann. 2005. Learning Style Responses to an Online Soil Erosion Lesson. **Journal of Natural Resources and Life Sciences Education**. c. 34: 44-48.
- Mayer, R. E. 1988. Learning Strategies: An Overview. **Learning and Study Strategies**. ed. Weinstein, Ernest, Goetz, Alexander. San Diego, California: Academic Press, Inc.
- Mayer, Richard E. 1989. Comprehension Models. **Review of Educational Research**. c. 59. s. 1 :44-63.
- McAndrews, Gina M., Russell E. Mullen, Scott A. Chadwick. 2005. Relationships Among Learning Styles And Motivation With Computer-Aided Instruction In An Agronomy Course. **Journal of Natural Resources and Life Sciences Education**. c. 34: 13-16.
- Mcdonough, Sharon. 2001. Promoting self regulation. **Foreign Language Learners**. c. 74. s.6: 323-326.
- McKeachie, W. J. 1995. **Learning Styles Can Become Learning Strategies**. <http://www.ntfl.com/html/pi/9511/article.html>. [8 Mart 2007].
- Mertens, D. M. 1998. **Research Methods In Education And Psychology: Integrating Diversity With Quantitative And Qualitative Approaches**. London: Sage Publications.
- Mokhtari, Kouider, Ravi Sheorey. 2002. Measuring ESL Students' Awareness Of Reading Strategies. **Journal Of Developmental Education**. c. 25. s. 3: 2-8.
- More, A. J. 1987. Native Indian learning styles: A Review For Researchers And Teachers. **Journal of American Indian Education**. c. 27. s. 1: 17-29.
- Morgan, C. 1991. **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**. Çev. Sıral Karakaş. 8.bs. Ankara: Meteksan Baskı Tesisleri.
- Morgan, H. 1997. **Cognitive Styles and Classroom Learning**. London: Praeger Pub.
- Mori, Sachiho. 2007a. Language Learning Strategies For Learners Of Japanese: Focusing In Ethnicity Variable. **Online Submission**. 18-24.
- Mori, Sachiho. 2007b. Language Learning Strategy Use For Learners Of Japanese In Different Levels. **Online Submission**. 24-30.
- Morton-Rias, Dawn, Rita Dunn, Ralph Terregrossa, Gene Geisert, Robert Mangione, Samuel Ortiz, Andrea Honigsfeld. 2008. Allied health students' learning styles with two different assessments. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice** c. 9. s. 2: 233-250.

- Muğaloğlu, Ebru. 2006. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına İlişkin Görüşlerini Açıklayıcı Bir Model Çalışması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mupinga, Davison M., Robert T. Nora, Dorothy Carole Yaw. 2006. The Learning Styles, Expectations, And Needs Of Online Students. **College Teaching**. c.54. s. 1: 185-189.
- Nassaji, Hossein. 2003. L' Vocabulary Learning From Cotext: Strategies, Knowledge Sources And Their Relationship With Success In L2 Lexical Inferenceing. **TESOL Quarterly**. c. 37. s. 4: 645-669.
- Nazlıççek, Nergiz. 2007. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarını Açıklayıcı bir Model Çalışması. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nisbet J., J. Shucksmith. 1986. **Learning Strategies**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nisbet, Deanna, Evie V. Tindall, Arroya Alan Arrova. 2005. Language Learning Strategies And English Proficiency Of Chinese University Students. **Foreign Language Annals**. c. 38. s. 1: 100-107.
- O'Banion, T. 1997. **A Learning College For The 21st Century**. Phoenix: American Council on Education Oryx Press.
- O'Malley, J. Micheal, Anna Uhl Chamot. 1990. **Learning Strategies In Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- O' Malley, J. Micheal, Anna Uhl Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. P. Russo, J. Kupper. 1985. Learning Strategies Applications With Students Of ESL. **TESOL Quarterly**. c. 19: 557-584.
- Oğuz, Aytunga. 1999. Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osborne, J.W., A. B. Costello. 2004. Sample Size And Subject To Item Ratio In Principal Components Analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. c. 9: 11. <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11> [12.04.2008].
- Osburne, Andrea. 2003. Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. **IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. c. 41. s.2: 131-143.
- Otrar, Mustafa. 2006. Öğrenme Stilleri ile Yetenekler Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oxford, Rebecca. 1990. **Language Learning Strategies: What everyone use**. Boston Heinle and Heinle.

- _____. 1993. **Style Analysis Survey (SAS)**. Tuscaloosa: University of Alabama. (Reprinted in Oxford, 1999; Reid, 1995).
- _____. 1995. Gender Differences In Language Learning Styles: What Do They Mean? **Learning Styles In Theesl/EFL Classroom**. ed. Joy M. Reid 34-46. Boston: Heile and Heinle.
- _____. 1996. Preface: Why Is Cultural Important Language Learning Strategies: **Language Learning Strategies Around The World: Cross-Cultural Perspectives**. ed. Rebecca L. Oxford. Honolulu: University of Hawaii.
- _____. 1999. 'Style Wars' As A Source Of Anxiety in Language Classrooms. In **Affect In Foreign Language And Second Language Learning**. ed. D. J. Young. Boston: MacGraw-Hill: 216-237
- _____. 2003. Language Learning Styles And Strategies: Concepts And Relationships. **IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. c. 41. s. 4: 271-279.
- Oxford, Rebecca, D. Crookall. 1989. Research On Language Learning Strategies: Methods, Findings and Instructional Issues. **Modern Language Journal**. c.73: 404-419.
- Oxford, Rebecca L., M. E. Ehrman. 1993. Second Language Researchon Individual Differences. **Annual Review of Applied Linguistics**. c. 13: 188-205.
- Oxford, Rebecca L., M. E. Ehrman, R. Z. Lavine. 1991. "Style Wars": Teacher-Student Style Conflicts In The Language Classroom. **Challenges In The 1990s For College Foreign Language Programs**. ed. S. Magnan. Boston, MA: Heinle & Heinle: 1-25
- Oxford, Rebecca, M. Nyikos, Madeline E. Ehrman. 1988. Vive La Difference? Reflections On Sex Differences In Use Of Language Learning Strategies. **Foreign Language Annals**. c. 21. s. 4: 321-329.
- Oxford, Rebecca, N. Anderson. 1995. A Crosscultural View Of Learning Styles. **Language Teaching**. c. 28. s. 4: 201-215.
- Oxford, Rebecca, Yunkyoung Cho, Santoi Leung, Hae-Jin Kim. 2004. Effect Of The Presence And Difficulty Of Task On Strategy Use: An Exploratory Study. **IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. c. 42. s. 1: 1-47.
- Önder, Fatih. 2006. Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. 1998. **Ölçme Ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM yayınları. No:1998-8.
- Özdemir, Özlem. 2004. Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özden, Yüksel. 1998. **Öğrenme ve Öğretme**. 2. bs. Ankara.
- Özer, Bekir. 1992. **Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme Ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özer, Bekir. 1998. Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı**. ed. Ayhan Hakan. Eskişehir: 147-164.
- Özer, Bekir. 2002. İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c. 1. s. 1: 17-32.
- Özgüven, İ. E. 1994. **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk, Zekiye. 2007. Öğrenme Stilleri ve 4Mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürkmen, Bülent. 2006. Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paige, R. Micheal, Andrew D. Cohen, Barbara Kappler, James C. Chi, J. P. Lassegard. 2002. **Maximaizing Study Abroad: A Program Professionals' Guide To Strategies For Language And Culture Learning And Use**. Minnesota Uni., Minneapolis: CARLA Publication.
- Peacock, Matthew, Belinda Ho. 2003. Student Language Learning Strategies Across Eight Disciplines. **International Journal of Applied Linguistics**. c. 13. s. 2: 179-200.
- Peker, Murat. 2003a. Kolb Öğrenme Stili Modeli. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 157 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/peker.htm> [14.04.2005].
- Peker, Murat. 2003b. Öğrenme Stilleri Ve 4MAT Yönteminin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Phakiti, Aek. 2003. A Closer Look At Gender And Strategy Use In L2 Reading. **Language Learning**. c. 53. s. 4. 649-702.
- Preacher, K. J., R. C. MacCallum. 2002. Exploratory Factor Analysis In Behavior Genetics Research: Factor Recovery With Small Sample Size. **Behavior Genetics**. c. 32. s. 2: 153-161.
- Presley M. 1990. **Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance**. Cambridge: Brookline Books.
- Reece , Ian, Stephen Walker. 1997. **Teaching Training and Learning: A Practical Guide**. New York: Busines Education Publishers.

- Reese, Valerie L., Rita Dunn. 2008. Learning Styles Preferences Of A Diverse Freshmen Population In A Large, Private, Metropolitan University By Gender And GPA. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**. c. 9. s. 1: 95-112.
- Reid, Joy M. 1995. **Learning Styles In The ESL/EFL Classroom**. New York: Heinle and Heinle.
- Reid, Joy M. 1998. **Understanding Learning Styles in the Second Language classroom**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Riazi, Abdoulmedhi, Mohammad Rahimi. 2003. Iranian EFL Learners' Pattern Of Language Learning Strategy Use. **The Journal of Asia TEFL**. c. 2. s. 1: 103-129.
- Riding, Richard. 1991. Cognitive Styles Analysis. Birmingham: Learning and Training Technology.
- _____. 2000. Cognitive Style: A Review. **Interpersonal perspectives on Individual Differences: Cognitive Styles**. ed. Riding, Stephen G. Rayner. Stamford, CT: Ablex. 315-344
- Riding, Richard, I. Cheema. 1991. Cognitive Styles: An Overview And Integration. **Educational Psychology**. c. 11. s. 3-4: 193-215.
- Riding, Richard, Stephen Rayner. 2002. **Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences In Learning and Behaviour**. London: David Fulton Publishers.
- Rogers, James W. 2008. Evaluating A New Online Course In The Epidemiology Of Infectious Diseases By Studying Student Learning Styles. **Journal of College Science Teaching**. c. 37. s. 3: 29-33.
- Rossi-Le, L. 1995. Learning Styles And Strategies In Adult Immigrant ESL Students. In Learning Styles In The ESL/EFL Classroom. **Learning Styles In The ESL/EFL Classroom**. ed. Joy M. Reid. New York: Heinle and Heinle: 118-125.
- Rubin, James. 1987. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History And Typology. **Learner Strategies In Language Learning**. ed. A. Wenden, J. Rubin. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Sadler-Smith, Eugene. 1997. Learning Style: FrameWorks and Instruments. **Educational Psychology**. c. 17. s. 1: 51 – 64.
- Saltuk, Tülün. 2001. A Study On Learning Strategies Of 8th Grade Students at TED Ankara College. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sapnas, K. G. 2004. **Journal Of Nursing Scholarship**. c. 36. s. 1: 4. blackwell-synergy.com [03.08.2004].

- Sarasin, L. C. 1999. **Learning Styles Persfective Impact In The Classroom**. Madison: Atwood Pub.
- Schmidt, R., Y. Watanabe. 2001. Motivation, Strategy Use, And Pedagogical Preferences In Foreign Language Learning. **Motivation and Second Language Acquisition**. ed. Z. Dörnyei, R. Schmidt. Honolulu: University of Hawaii: 313-359
- Senemoğlu, Nuray. 2000. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara.
- Slack, Nicola, Brahm Norwich. 2007. Evaluating The Realibility And Validity Of A Learning Styles Inventory: A Classroom-Based Study. **Educational Research**. c. 49. s. 1: 51-63.
- Smith, P. L., T. J. Ragan. 1999. **Instructional Design**. New York: John Wiley Sons.
- Snow, R. E., L. Corno, D. N. Jackson. 1996. Individual Differences In Affective And Conative Functions. **Handbook Of Educational Psychology**. D. C. Berliner, R. C. Calfee. New York: Macmillian: 243-310.
- Somuncuoğlu, Yeşim, Ali Yıldırım. 2000. Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. **Eğitim ve Bilim**. s. 254: 57-64.
- Sparks, Richard. 2006. Learning Styles- Making Too Many “Wrong Mistakes”: A Response To Castro And Peck. **Foreign Language Annals**. c. 39. s. 3: 520-528.
- Spinelli, Cathleen G. 2008. Addressing The Issue Of Cultural And Linguistic Diversity And Assessment: Informal Evaluation Measures For English Language Learners. **Reading & Writing Quarterly**. c. 24. s. 1: 101-118.
- Stern, H. H. 1992. **Issues And Options In Language Teaching**. London: Oxford University Press.
- Sternberg, Robert J., E. L. Grigorenko. 2001. A capsule history of theory and research on styles. **Perspectives on thinking, learning and cognitive styles**. ed. R. J. Sternberg, L. F. ZhangMahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 1-21.
- Sucuoğlu, Hale. 2003. İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Starteji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sun, Shangua, Mike Joy, Nathan Griffiths. 2007. The Use Of Learning Objects And Learning Styles In A Multi-Agent Education System. **Journal of Interactive Learning Research**. c. 18. s. 3 : 381-398.

- Şahin, Sami 2008. The Relationship Between Student Characteristics, Including Learning Styles, And Their Perceptions And Satisfaction In Web-Based Courses In Higher Education. **Turkish Online Journal of Distance Education**. c. 9. s. 1: 123-138.
- Şener, Sabriye. 2003. The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size of Turkish EFL Students. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ali. 2004. Öğrenme Stili. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. ed. Y. Kuzgun, D. Deryakulu. Ankara: Nobel Basımevi.
- Şimşek, Özgür. 2007. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabanlıoğlu, Selime, 2003. The Relationship Between Learning Styles And Language Learning Strategies Of Pre-intermediate EAP Students. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005. Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması. **MEB Tebliğler Dergisi**. 2573,183. [www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/\[18/01/2007\]](http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/[18/01/2007])].
- Tavşancıl, E. 2002. **Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekez, Sema. 2004. Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, H. 1996. **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları, no: 17.
- Tercanlioğlu, Leyla. 2004. Exploring Gender Effect On Adult Foreign Language Learning Strategies. **Issues In Educational Research**. c.14. <http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/tercanlioglu.html> [14.12.2006]
- Tezbaşaran, A. A. 1997. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, I., J. Rubin. 1993. **Improving Listening Comprehension In Russian**. Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program.
- Tseng, Wenuta., Zoltan Dornyei, Norbert Schmitt. 2006. A New Approach To Assesing Strategic Learning: The Case Of Self-Regulation In Vocabulary Acquisition. **Applied Linguistics**. c.27. s.1: 78-102.
- Turgut, M. F. 1997. **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metodları**. Ankara: Gül Yayınevi.

- Turgut, M. F., Y. Baykul. 1992. **Ölçekleme Teknikleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları, No: 1992-1.
- Tüz, Fayka Halil. 1995. The Use Of Learning Strategies By The “More Successful” And “Less Successful” Language Learners. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluğ, Feyzi. 1993. **Okulda Başarı (Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri)**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Usta, Ahmet. 2006. İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretim Etkinliklerini öğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülgen, Gülten. 1996. **Kavram Geliştirme - Kuram ve Uygulamalar**. Ankara.
- Vandergrift, Larry. 2003. Orchestrating Strategy Use: Toward A Model Of The Skilled Second Language Listener. **Language Learning**. c. 53. s. 3: 463-496.
- Vertaç, Rasime. 1995. Language Learning Strategies of Young Learners. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Villaverde, James E., D. Godoy, Aneta Amandi. 2006. Learning Styles’ Recognition In E-Learning Environments With Feed-Forward Neural Networks. **Journal of Computer Assisted Learning**. c. 22. s. 3 : 197-206.
- Wang, C., D. M. Hinn, A. G. Kanfer. 2001. Potential of Computer-Supported Collaborative Learning for Learners with Different Learning Styles, **Journal Of Research On Technology In Education**. c. 34. s. 1: 75-86.
- Wang, Kua Hua, T. H. Wang, W. L. Wang. 2006. Learning Styles And Formative Strategy: Enhancing Student Achievement İn Web-Based Learning. **Journal Of Computer Assisted Learning**. c. 22. s. 3: 207-217.
- Watkins, Chris, Eileen Carnell, Coraline Lodge, Patsy Wagner ve Caroline Whalley. 2000. **Learning About Learning**. London: Routledge Falmer.
- Weinstein, Claire. 1988. Assessment and Training of Student Learning Strategies. **Learning Strategies and Learning Styles**. ed. Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press: 291-316.
- Weinstein, Claire E., Jeff D. Macdonald. 1986. Why Does A School Psychologist Need to Know about Learning Strategies. **Journal of School Psychology**. c. 24. s. 3: 257-265.
- Weinstein, Claire E., Richard E. Mayer. 1986. The Teaching of Learning Strategies. **Handbook of Research on Teaching**. ed. M. C. Wittrock. New York: Macmillan Company: 315 – 327.
- Weinstein, Claire E., D. S. Ridley, T. Dahi, E. S. Weber. 1989. Helping Students Develop Strategies for Effective Learning. **Educational Leadership**. c. 46. s. 4: 17 – 19.

- Weinstein, Claire E., J Husman, D. R. Dierking. 2000. Self-Regulation Interventions With A Focus On Learning Strategies. **Handbook Of Self-Regulation**. ed. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidler. San Diego: Academic Press: 727-747.
- Wen, Qiu Fang, R. K. Johnson. 1997. L2 Learner Variables and English Achievement: A Study of Tertiary-Level English Majors in China, **Applied Linguistics**. c. 18. s. 1 : 27-48.
- Wenden, C., J. Rubin. 1987. **Learner's strategies in Language Learning**. New Jersey: Prentice Hall.
- Weston, Rebecca, Paul A. Gore. 2006. A Brief Guide to Structural Equation Modeling. **The Counseling Psychology**. c. 34. s. 5: 719-751.
- Wherton, Glenn. 2000. Language Learning Strategy Use Of Bilingual Foreign Language Learners In Singapore. **Language Learning**. c. 50. s. 2: 203-243.
- Willing, K. 1988. **Learning Styles In Adult Migrant Education** (Adelaide: National curriculum Resource Center.
- Wintergerst, A. C., A. DeCapua, R. C. Itzen. 2001. The Construct Validity Of One Learning Styles Instrument. **System**. c. 29: 385-405.
- Witkin, H. A., C. Moore, D. R. Goodenough, P. Cox. 1977. Field-Dependent And Field-Independent Cognitive Styles And Their Educational Implications. **Review Of Educational Research**. c. 47: 1-64.
- Woeste, Lorie A., Beverly J. Barham. 2007. Undergraduate Student Researchers, Preferred Learning Styles, And Basic Science Research: A Winning Combination. Clearing House: **A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas**. c. 81. s. 2: 63-66.
- Woodrow, Lindy. 2005. The Challenge Of Measuring Language Learning Strategies. **Foreign Language Annals**. c. 38. s. 1: 90-99.
- Woolfolk, Anita E. 1998. **Educational Psychology**. Seventh edition. Needham Heights, M. A.: Allyn and Bacon.
- Yalçın, Erol. 2003. An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies And Student Achievement At English Preparatory School At The University Of Gaziantep. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, Mehmet. 2006. Differences In The Perceptions On Language Learning Strategies Of Preparatory Class Students Studying At Gazi University. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yamamori, Koyo, Takamichi Isoda, Tomohito Hiromori, Rebecca Oxford. 2003. Using Cluster Analysis To Uncover Learner differences In Strategy Use, Will To Learn, And Achievement Over Time. **IRAL, International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching**. c. 41. s. 4. 381-409.

- Yang, Nae-Dong. 2003. Integrating Portfolios Into Learning Strategy-Based Instruction For EFL College Students. **IRAL, International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching**. c. 41. s. 4. 293-325.
- Yannibelli, Virginia, Daniela Godoy, Analia Amandi. 2006. A Generic Algorithm Approach To Recognise Students' Learning Styles. **Interactive Learning Environments**. c. 14. s. 1: 55-78.
- Yazici, Hulya Julie. 2005. Study Of Collaborative Learning Style And Team Learning Performance. **Education & Training**. c. 47. s. 2/3: 216-229.
- Yıldırım, Cemal. 1999. **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1999-4.
- Yıldırım, Ali, A. Doğanay, A. Türkoğlu. 2000. **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma Ve Öğrenme Yöntemleri**. 2. bs. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Ramazan. 1998. **Öğrenmeyi Öğrenmek**. İstanbul: Sistem Yayıncılık Geliştiren Kitaplar Dizisi.
- Yılmaz, Burçak. 2004. Comparison And Contrast Of Learning Styles Of Prep Class Students And The Teaching Styles Of English Teachers At Some Anatolian High Schools. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yoon, S. H. 2000. Using Learning Style And Goal Accomplishment Style To Predict Academic Achievement In Middle School Geography Students In Korea. Unpublished Doctoral Thesis, University Of Pittsburg.
- Yusufçelik, M. 1999. **Biyoistatistik Araştırma İlkeleri: Yeni Bir Yaklaşım**. Dicle Üniversitesi Yayınevi
- Yüksel, Sedat, Edip Koşar. 2001. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. **Çağdaş Eğitim**. c. 278: 29 – 36.

EKLER

Ek 1. Öğrenme Stilleri Anketi (110 Maddelik ÖSA)

Öğrenme Stilleri Anketi (110 Maddelik):
Kendi Öğrenme Stillerinizi Değerlendirme*
Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford, & Julie C. Chi

Öğrenme Stili Anketi sizin öğrenmeye genel yaklaşımınızı değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu anket, sizin her durumda nasıl davranacağınızı belirlemez, ancak genelde öğrenme stili tercihlerinizin açık bir göstergesidir. Her bir madde için, yaklaşımınızı gösteren şıkki işaretleyiniz. Tüm maddeleri cevaplayınız. Bu araştırmada, oniki farklı öğrenme stilinizi gösteren onbir temel etkinlik yer almaktadır. Cümleleri okuduğunuzda, genelde öğrenirken yaptıklarınızı düşünmeye çalışınız. Anketi tamamlamak yaklaşık 20 dakika alır. Maddeler üzerinde düşünerek çok fazla zaman harcamayınız - o anki kanaatinizi işaretleyiniz ve bir sonraki maddeye geçiniz.

Her bir madde için, cevabınızı işaretleyiniz:

- 0 = Hiç**
1 = Nadiren
2 = Bazen
3 = Sık sık
4 = Her zaman

Bölüm 1: FİZİKSEL DUYULARIMI NASIL KULLANIRIM

- | | |
|---|-----------|
| 1. Bir şeyi yazarsam daha iyi hatırlarım. | 0 1 2 3 4 |
| 2. Ders süresince detaylı notlar tutarım. | 0 1 2 3 4 |
| 3. Dinlerken zihnimde resimleri, sayıları ya da kelimeleri canlandırırım. | 0 1 2 3 4 |
| 4. Diğer medya araçlarından çok TV ya da VCD ile öğrenmeyi tercih ederim. | 0 1 2 3 4 |
| 5. Çalışırken ya da bir şey öğrenirken yardımcı olması için renk- kodlaması kullanırım. | 0 1 2 3 4 |
| 6. Ders etkinlikleri için yazılı talimatlara ihtiyaç duyarım. | 0 1 2 3 4 |
| 7. Ne söylediklerini anlamak için insanların yüzüne bakmam gerekir. | 0 1 2 3 4 |
| 8. Öğretmen tahtaya yazdığında dersleri daha iyi anlarım. | 0 1 2 3 4 |
| 9. Tablolar, şekiller ve haritalar, bir kişinin anlattığını anlamama yardımcı olur. | 0 1 2 3 4 |
| 10. İnsanların yüzlerini hatırlarım fakat adlarını hatırlayamam. | 0 1 2 3 4 |
| 11. Birisiyle tartıştığım şeyleri daha iyi hatırlarım. | 0 1 2 3 4 |
| 12. Dersi okumaktan çok dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim. | 0 1 2 3 4 |
| 13. Bir ders görevi için sözlü talimatlara ihtiyaç duyarım. | 0 1 2 3 4 |
| 14. Arka plandaki ses düşünmeme yardımcı olur. | 0 1 2 3 4 |
| 15. Ders çalışırken ya da iş yaparken müzik dinlemeyi severim. | 0 1 2 3 4 |
| 16. İnsanların ne söylediğini, onları göremesem bile anlayabilirim. | 0 1 2 3 4 |
| 17. İnsanların adlarını hatırlarım fakat yüzlerini hatırlamam. | 0 1 2 3 4 |
| 18. Duyduğum esprileri kolaylıkla hatırlarım. | 0 1 2 3 4 |
| 19. İnsanları sesinden tanıyabilirim (örneğin telefonda). | 0 1 2 3 4 |
| 20. Televizyonu açtığımda, ekrana bakmaktan çok sesini dinlerim. | 0 1 2 3 4 |

21. Talimatlara dikkat etmektense, işe başlamayı tercih ederim.	0 1 2 3 4
22. İş yaparken ya da ders çalışırken sık sık ara vermeye ihtiyaç duyarım.	0 1 2 3 4
23. Bir şey okur ya da ders çalışırken bir şeyler yeme ihtiyacı duyarım .	0 1 2 3 4
24. Oturmak ya da ayakta durmak arasında tercih yapmam gerekirse, ayakta durmayı tercih ederim.	0 1 2 3 4
25. Uzun süre kıpırdamadan oturduğumda sinirlerim gerilir.	0 1 2 3 4
26. Etrafta dolaştığım zaman daha iyi düşünürüm (örneğin, yürüdüğümde ya da ayağımı yere vurduğumda).	0 1 2 3 4
27. Derslerde kalemimle oynar ya da kalemi ısırıyorum.	0 1 2 3 4
28. Nesneleri hareket ettirmek birinin söylediği şeyi hatırlamama yardımcı olur.	0 1 2 3 4
29. Konuşurken ellerimi oynatırım.	0 1 2 3 4
30. Derslerde defterime bir çok karalama resim çizerim.	0 1 2 3 4

Bölüm 2: ÖĞRENME DURUMLARINA KENDİMİ NASIL SOKARIM

31. Başkalarıyla ders çalışırken ya da iş yaparken kendi kendime yaptığımdan daha iyi öğrenirim.	0 1 2 3 4
32. Doğrudan sohbete girerek insanlarla kolayca tanışırım.	0 1 2 3 4
33. Sınıf içinde, özel öğretmenle öğrendiğimden daha iyi öğrenirim.	0 1 2 3 4
34. Yabancılara yaklaşmak benim için kolaydır.	0 1 2 3 4
35. Bir çok insanla etkileşime girmek bana enerji verir.	0 1 2 3 4
36. Bir şeyi önce dener, daha sonra anlamaya çalışırım.	0 1 2 3 4
37. İç dünyam (kendi içimde ne düşündüğüm) bana enerji verir.	0 1 2 3 4
38. Bireysel ya da bire bir oyunları ve etkinlikleri tercih ederim.	0 1 2 3 4
39. İlgi duyduğum bir iki konu var, ve onlara derinden yoğunlaşırım.	0 1 2 3 4
40. Büyük bir grup içinde çalıştıktan sonra, kendimi bitkin hissedirim.	0 1 2 3 4
41. Büyük bir grup içindeyken, sessiz kalıp dinlemeyi tercih ederim.	0 1 2 3 4
42. Bir şeyi denemeden önce onu iyice anlamak isterim.	0 1 2 3 4

Bölüm 3: OLASILIKLARI NASIL ELE ALIRIM

43. Yaratıcı bir hayal gücüne sahibim.	0 1 2 3 4
44. Bir şeyin oluş sebebiyle ilgili bir çok seçenek ve olasılık bulmaya çalışırım.	0 1 2 3 4
45. Gelecekteki olayları çok dikkatle planlarım.	0 1 2 3 4
46. Herşeyin bana açıklanmasından çok olayları kendim keşfetmeyi severim.	0 1 2 3 4
47. Sınıf içi tartışmalarda, bir çok özgün fikir ortaya atarım.	0 1 2 3 4
48. Akranlarımdan gelecek yeni önerilere açığım.	0 1 2 3 4
49. Bir olaya, nasıl olabileceğinden çok, o an olduğu haliyle yoğunlaşırım.	0 1 2 3 4
50. Bir cihazı (örneğin, bilgisayar ya da DVD gibi) kullanmadan önce kullanma kılavuzunu okurum.	0 1 2 3 4
51. Yeni, denenmemiş fikirlerin yerine somut gerçeklere güvenirim.	0 1 2 3 4
52. Adım adım sunulan konuları tercih ederim.	0 1 2 3 4
53. Sınıf arkadaşım projemizin planını değiştirirse, bundan hoşlanmam.	0 1 2 3 4
54. Talimatları dikkatle takip ederim.	0 1 2 3 4

Bölüm 4: BELİRSİZLİK VE SON TARİHLİ KONULARLA NASIL BAŞA ÇIKARIM

55. Dil çalışma saatlerini dikkatle planlamaktan ve dersleri zamanında ya da daha erken yapmaktan hoşlanırım. 0 1 2 3 4
56. Notlarım, çalışma kağıtlarım ve diğer okul materyallerim titizlikle düzenlenmiştir. 0 1 2 3 4
57. Çalışılanların, hedef dilde ne anlama geldiği konusunda emin olmak isterim. 0 1 2 3 4
58. Kuralların nasıl ve niçin uygulandığını bilmek isterim. 0 1 2 3 4
59. Başka işlerim varsa son tarihli işlerimi geciktiririm. 0 1 2 3 4
60. Sonunda toparlanmak üzere masamda işleri yığarım. 0 1 2 3 4
61. Herşeyi anlamak gibi bir endişem yoktur. 0 1 2 3 4
62. Bir konu hakkında çabucak sonuçlara ulaşma ihtiyacı hissetmem. 0 1 2 3 4

Bölüm 5: BİLGİYİ NASIL EDİNİRİM

63. Uzun açıklamalardan çok kısa ve basit cevapları tercih ederim. 0 1 2 3 4
64. Konuyla ilgili görünmeyen detayları gözardı ederim. 0 1 2 3 4
65. Benim için, planın bütününe ya da büyük resmi görmek kolaydır. 0 1 2 3 4
66. Ana fikri bulurum ve bu benim için yeterlidir. 0 1 2 3 4
67. Eski bir hikayeyi anlatırken, birçok ayrıntıyı unutmaya yatkınım. 0 1 2 3 4
68. Bir şeyi tam olarak anlayabilmek için çok özgün örneklerle ihtiyaç duyarım. 0 1 2 3 4
69. En küçük ayrıntıya ya da bilgiye dikkat ederim. 0 1 2 3 4
70. Duyduğum yeni kelimeleri ya da ifadeleri yakalamak konusunda iyiyimdir. 0 1 2 3 4
71. Boşlukları, duyduğum kelimelerle doldurduğum alıştırmaları severim. 0 1 2 3 4
72. Bir fıkra anlatırken detayları hatırlarım, fakat en can alıcı kısmını unuturum. 0 1 2 3 4

Bölüm 6: BİLGİYİ NASIL DAHA FAZLA İŞLERİM

73. Bilgileri kolaylıkla özetleyebilirim. 0 1 2 3 4
74. Başkalarının söylediklerini farklı sözcüklerle hızlı şekilde yeniden ifade edebilirim. 0 1 2 3 4
75. Bir taslak hazırlarken, öncelikle ana noktaları dikkate alırım. 0 1 2 3 4
76. Fikirleri biraraya getirmek zorunda olduğum etkinlikleri severim. 0 1 2 3 4
77. Durumun bütününe bakarak, bir kişiyi kolaylıkla anlayabilirim. 0 1 2 3 4
78. Her bir kelimeyi bilmediğim zaman anlamakta güçlük çekerim. 0 1 2 3 4
79. Bir hikayeyi anlatmam ya da bir şeyi açıklamam uzun zaman alıyor. 0 1 2 3 4
80. Gramer kurallarına odaklanmayı severim. 0 1 2 3 4
81. Karmaşık bulmacaları ve gizemli şeyleri çözme konusunda iyiyimdir. 0 1 2 3 4
82. Bir görevle ilgili en küçük detayları bile fark etmede iyiyimdir. 0 1 2 3 4

Bölüm 7: BİLGİYİ BELLEĞE NASIL İŞLERİM

83. Öğrenirken, yeni materyalin tüm özelliklerine dikkat etmeye çalışırım. 0 1 2 3 4
84. Dil ile ilgili materyalin farklı parçalarını ezberlediğimde, bu parçaları –sanki onları beynimde ayrı bir yere depolamışım gibi-kolayca hatırlayabilirim. 0 1 2 3 4
85. Hedef dilde yeni materyal öğrenirken, konuşma sesleri, gramer yapıları, kelimeler ve deyimler arasındaki ince farklılıkları ayırt ederim. 0 1 2 3 4

86. Yeni bir bilgi öğrenirken, farklılıkları eleyerek ya da azaltarak ve benzerliklere odaklanarak verileri gruplayabilirim. 0 1 2 3 4
87. Verilen durumda söylediklerimi daha doğru hale getirecek detayları gözardı ederim. 0 1 2 3 4
88. Benzer hatıralar zihnimde bulanıklaşır; yeni öğrenme deneyimlerini öncekilerle birleştiririm. 0 1 2 3 4

Bölüm 8: DİL KURALLARI İLE NASIL BAŞA ÇIKARIM

89. Hedef dili öğrenirken, genel yapılardan özel örneklerle doğru gitmeyi severim. 0 1 2 3 4
90. Özel örneklerden çok, kurallar ve teorilerle başlamayı isterim. 0 1 2 3 4
91. Genellemelerle başlamayı ve daha sonra bu genellemelerle ilgili deneyimler bulmayı severim. 0 1 2 3 4
92. Dil kurallarını, dolaylı yoldan, verilen gramer örnekleri ve diğer dil unsurlarını içeren örneklerle öğrenmeyi severim. 0 1 2 3 4
93. Kuralları çok iyi hatırlamadığım için, bir kural anlatıldığında çok ta dikkat etmem. 0 1 2 3 4
94. Zamanla, dil yapılarının işleme şeklini gözlemleyerek, kuralları keşfederim. 0 1 2 3 4

Bölüm 9: ÇOKLU GİRDİ İLE NASIL BAŞA ÇIKARIM

95. Verilen metinde çeldirici bilgi olsa bile, konuyla ilgili ve önemli bilgiyi ayırt edebilirim 0 1 2 3 4
96. Hedef dilde yazılı ya da sözlü bir mesaj oluşturduğumda, tüm gramer yapılarının birbiriyle uyumlu olmasına özen gösteririm. 0 1 2 3 4
97. Sadece gramere değil, nezaket ve resmiyet derecesine uygunluğu da kontrol ederim. 0 1 2 3 4
98. Konuşurken ya da yazarken gramere, odaklanmak mesajın içeriğine olan dikkati dağıtacaktır. 0 1 2 3 4
99. Konuşurken ya da yazarken, aynı anda hem iletişime hem de gramer uyumuna (kişi, sayı, zaman yapısı, ya da cinsiyet gibi) dikkat etmek benim için zorlayıcıdır. 0 1 2 3 4
100. Hedef dilde uzun cümleler kullanırken, dikkatim dağılır ve gramer ya da üslup yönünden bazı unsurları gözden kaçıırım. 0 1 2 3 4

Bölüm 10: TEPKİDE BULUNMA SÜREMİ NASIL İDARE EDERİM

101. Dil ile ilgili durumlarda hızlı tepki veririm. 0 1 2 3 4
102. Hedef dilde içgüdülerimle hareket ederim. 0 1 2 3 4
103. Hemen harekete geçer, ne olduğunu anlar, ve gerekirse düzeltmeler yaparım. 0 1 2 3 4
104. Konuşmadan ya da yazmadan önce konuları iyice düşünmem gerekir. 0 1 2 3 4
105. Hedef dilde ne yazıp ne söyleyeceğime karar verirken, harekete geçmeden önce bir bakmak isterim. 0 1 2 3 4
106. Hedef dilde bir şey üretmeye başlamadan önce, zihnimde destekleyici materyal bulmaya çalışırım. 0 1 2 3 4

Bölüm 11: GERÇEĞİ TAM OLARAK NASIL ALGILARIM

107. Zihnimde benzetmeler yapmamın dil öğrenmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.
(örneğin, dili, parçalarına ayrılabilen bir makineye benzetmek gibi). 0 1 2 3 4

108. Bir çok şeyi benzetme ve başka şeylerle ilişkilendirme yoluyla öğrenirim.
Hikayelerin ve örneklerin öğrenmeme yardımcı olduğunu düşünürüm. 0 1 2 3 4

109. Dil öğrenmeyi sözlük anlamında olduğu gibi algıları ve benzetmelerden yararlanmam.
0 1 2 3 4

110. Herşeyi görünürdeki anlamıyla algıları, bu sebeple kastettiği şeyi doğrudan
anlatan dil materyalini severim. 0 1 2 3 4

Ek 2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ÖSA)

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ Oxford (1990)					
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İngilizce'yi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envanterde İngilizce öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak, 1, 2, 3, 4, 5' ten birini yazınız. Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiği ya da başkalarının neler yaptığı değil, sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar tasvir ettiğini işaretleyiniz. Maddeler üzerinde çok fazla düşünmeyiniz. Maddeleri yapabildiğiniz kadar hızlı şekilde, çok zaman harcamadan ve dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Anketi cevaplandırmak yaklaşık 10-15 dk. alır.	1= Hiçbir zaman doğru değil	2= Nadiren doğru	3= Bazen doğru	4= Sık sık doğru	5= Her zaman doğru

BÖLÜM A:

1. İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1	2	3	4	5
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM B:

10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Anadilimde bulunmayan İngilizce'deki "th /θ / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15. T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
18. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	1	2	3	4	5
20. İngilizce'de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1	2	3	4	5
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM C:

24. Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25. İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum	1	2	3	4	5
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM D:

30. İngilizce'mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32. İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33. "İngilizce'yi daha iyi nasıl öğrenirim? " sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36. İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. İngilizce'de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38. İngilizce'mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5

BÖLÜM E:

39. İngilizce'mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41. İngilizce'de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM F:

45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 3. Yabancı Dil Testi

YDT- ENGLISH LANGUAGE TEST

It takes about 20 minutes to answer the questions. Choose and mark the most suitable items to complete the texts.

Text I

I was at Manchester's Bridgewater Hall last week to hear an all-Byrd programme performed to a packed hall. This would have been unimaginable (1) _____ 20 years ago. Not surprisingly, a good (2) _____ of the audience applauded in the wrong places. I regard this as good news (3) _____ bad news. This was a new audience (4) _____ to a concert hall by CD recordings and I (5) _____ the experience of being a part of it.

- | | | | | |
|------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|---------------|
| 1. a. for | b. hardly | c. still | d. yet | e. even |
| 2. a. impression | b. supply | c. example | d. proportion | e. quality |
| 3. a. apart from | b. so long as | c. rather than | d. in addition to | e. except |
| 4. a. attracted | b. having been attracted | c. having attracted | d. to attract | e. attracting |
| 5. a. discerned | b. abandoned | c. preferred | d. sensed | e. valued |

Text II

Should a vote in Los Angeles count more than a vote in Montana? That's one question raised (6) _____ an analysis of Census Bureau data conducted by researchers at the Centre for Immigration Studies (7) _____ found that nine congressional seats (8) _____ to different states in 2000, if noncitizens, (9) _____ illegal aliens, had been excluded from the counts Congress uses to (10) _____ seats.

- | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 6. a. by | b. to | c. at | d. onto | e. off |
| 7. a. whose | b. which | c. what | d. thus | e. whether |
| 8. a. would be allotted | b. have been allotted | c. will have been allotted | d. would have been allotted | e. were being allotted |
| 9. a. regardless of | b. concerning | c. pertaining to | d. excelling | e. including |
| 10. a. select | b. exchange | c. allocate | d. circulate | e. classify |

Text III

James Joyce was born in Dublin of a middle-class Catholic family. (11) _____ his mother was a devout Catholic, his father was a man who was opposed to the Church and fiercely objected to the interference (12) _____ the Catholic clergy in Irish politics. Joyce attended Clongowes Wood College for several years, but (13) _____ to leave when his family fell upon increasing economic hardship. Then, he attended a Christian Brothers school, Belvedere College and later University College Dublin, where he (14) _____ modern European languages. He left Ireland for Paris but returned to Dublin for a short while (15) _____ learning that his mother was dying.

- | | | | | |
|-------------------|--------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| 11. a. Besides | b. Since | c. As if | d. Though | e. Even |
| 12. a. for | b. of | c. about | d. in | e. to |
| 13. a. was forced | b. is forced | c. has been forced | d. would have forced | e. would be forced |
| 14. a. assumed | b. studied | c. involved | d. established | e. affirmed |
| 15. a. whenever | b. until | c. after | d. while | e. as |

Text IV

Satellite-servicing technology is being used to upgrade the Hubble Space Telescope to perform beyond its initial design requirements. Twice astronauts have replaced the telescope's solar panels (16) _____ Higher performance ones. The most impressive improvement, however, has come with the (17) _____ of a new camera to record the images seen by the Hubble. Its increased sensitivity makes it ten (18) _____ as powerful as its predecessor, and it (19) _____ dramatically sharper images, some of them of stars and galaxies that were (20) _____ to the old Hubble.

- | | | | | |
|---------------------|------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| 16. a. from | b. with | c. to | d. against | e. over |
| 17. a. distribution | b. application | c. installation | d. duplication | e. reaction |
| 18. a. times | b. figures | c. degrees | d. periods | e. points |
| 19. a. will produce | b. had produced | c. has produced | d. may produce | e. would produce |
| 20. a. incapable | b. inappropriate | c. inadequate | d. indestructible | e. invisible |

ANSWER KEY FOR YDT

1.E

2.D

3.C

4.A

5.E

6 A

7 B

8 D

9 E

10 C

11.D

12.B

13.A

14.B

15.C

16.B

17.C

18.A

19.C

20.E

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcılar,

- ✓ YTÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programında yapılan bir **araştırmanın ölçeklerini** yanıtlayacaksınız.
- ✓ Cevaplayacağınız ölçekler "**Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri** (Oxford, 1990)", "**Öğrenme Stili Anketi** (Cohen, Oxford & Chi, 2001)" ve "**İngilizce akademik başarı sınavından**" oluşmaktadır.
- ✓ Vereceğiniz cevaplardan toplanacak verilerle, yabancı dil öğrenenleri tarafından kullanılan **dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stili ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkiyi** ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.
- ✓ Böylelikle hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stratejileri profili belirlenecek ve vereceğiniz cevaplarla yeni **İngilizce öğretim programlarının şekillendirilmesine yardım** etmiş olacaksınız.
- ✓ Aynı zamanda **anketler sizi yabancı dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri hakkında bilgilendirecektir.**
- ✓ Yabancı dil akademik başarı sınavı ise kısa bir "**İngilizce yeterlilik**" sınavıdır. Bu sınavı **ciddiyetle cevaplandırmanızın değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede önemli rol oynayacağını** bilmelisiniz.
- ✓ **Kimlik bilgisi yazmayabilirsiniz. Sadece kişisel bilgilerinizi doldurunuz** (cinsiyet, alan türü, yaş, vb.)
- ✓ Anket sonucunuz hakkında bilgi edinmek isterseniz anketin size ait olduğunu belirten Ad, rumuz, numara ya da kod kullanınız.
- ✓ Toplam cevaplama süresi **45 dk.**dır.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı **teşekkür ederiz.**

M. Onur Cesur
YTÜ SBE Eğitim Bilimleri Abd
Eğitim Programları ve Öğretim
Doktora Programı Öğrencisi

Katılımcının Kişisel Bilgileri (Lütfen doldurunuz)

1. ADI SOYADI/RUMUZ/NO (İsteğe Bağlı)

2. CİNSİYETİ K[] E []

3. YAŞI 17[] 18[] 19[] 20[] 21[] 22[] 23[] Diğer....

4. HAZIRLIK SINIFI KURU A[] B[] C[]

5. ALAN TÜRÜ [] Sosyal [] Fen

6. BÖLÜMÜ

7. LİSE KAYNAĞI [] Anadolu Lisesi [] Fen Lisesi [] Genel Lise
[] Özel Lise [] Meslek Lisesi

Ek 5. Öğrenme Stilleri Anketi (52 Maddelik ÖSA)

Öğrenme Stilleri Anketi (52 Maddelik): Kendi Öğrenme Stillerinizi Değerlendirme

Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford, & Julie C. Chi

Öğrenme Stili Anketi sizin öğrenmeye genel yaklaşımınızı değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu anket, sizin her durumda nasıl davranacağınızı belirlemez, ancak genelde öğrenme stili tercihlerinizin açık bir göstergesidir. Her bir madde için, yaklaşımınızı gösteren şıkkı işaretleyiniz. Tüm maddeleri cevaplayınız. Bu araştırmada, oniki farklı öğrenme stilinizi gösteren onbir temel etkinlik yer almaktadır. Cümleleri okuduğunuzda, genelde öğrenirken yaptıklarınızı düşünmeye çalışınız. Anketi tamamlamak yaklaşık 20 dakika alır. Maddeler üzerinde düşünerek çok fazla zaman harcamayınız - o anki kanaatinizi işaretleyiniz ve bir sonraki maddeye geçiniz.

Her bir madde için, cevabınızı işaretleyiniz:

- 0 = Hiç**
1 = Nadiren
2 = Bazen
3 = Sık sık
4 = Her zaman

Bölüm 1: FİZİKSEL DUYULARIMI NASIL KULLANIRIM

- | | |
|--|-----------|
| 1. Bir şeyi yazarsam daha iyi hatırlarım.(1) | 0 1 2 3 4 |
| 2. Ders süresince detaylı notlar tutarım. (2) | 0 1 2 3 4 |
| 3. Dinlerken zihnimde resimleri, sayıları ya da kelimeleri canlandırırım. (3) | 0 1 2 3 4 |
| 4. Çalışırken ya da bir şey öğrenirken yardımcı olması için renk- kodlaması kullanırım.(5) | 0 1 2 3 4 |
| 5. Ders etkinlikleri için yazılı talimatlara ihtiyaç duyarım.(6) | 0 1 2 3 4 |
| 6. Ne söylediklerini anlamak için insanların yüzüne bakmam gerekir.(7) | 0 1 2 3 4 |
| 7. Öğretmen tahtaya yazdığında dersleri daha iyi anlarım.(8) | 0 1 2 3 4 |
| 8. Tablolar, şekiller ve haritalar, bir kişinin anlattığını anlamama yardımcı olur.(9) | 0 1 2 3 4 |
| 9. Birisiyle tartıştığım şeyleri daha iyi hatırlarım.(11) | 0 1 2 3 4 |
| 10. Dersi okumaktan çok dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.(12) | 0 1 2 3 4 |
| 11. Bir ders görevi için sözlü talimatlara ihtiyaç duyarım.(13) | 0 1 2 3 4 |
| 12. Arka plandaki ses düşünmeme yardımcı olur.(14) | 0 1 2 3 4 |
| 13. Duyduğum esprileri kolaylıkla hatırlarım.(18) | 0 1 2 3 4 |
| 14. İnsanları sesinden tanıyabilirim (örneğin telefonda). (19) | 0 1 2 3 4 |
| 15. Televizyonu açtığımda, ekrana bakmaktan çok sesini dinlerim.(20) | 0 1 2 3 4 |

Bölüm 2: ÖĞRENME DURUMLARINA KENDİMİ NASIL SOKARIM

- | | |
|--|-----------|
| 16. Doğrudan sohbete girerek insanlarla kolayca tanışırım.(32) | 0 1 2 3 4 |
| 17. Sınıf içinde, özel öğretmenle öğrendiğimden daha iyi öğrenirim.(33) | 0 1 2 3 4 |
| 18. Yabancılara yaklaşmak benim için kolaydır. (34) | 0 1 2 3 4 |
| 19. Bir çok insanla etkileşime girmek bana enerji verir.(35) | 0 1 2 3 4 |
| 20. Bir şeyi önce dener, daha sonra anlamaya çalışırım.(36) | 0 1 2 3 4 |
| 21. İç dünyam (kendi içimde ne düşündüğüm) bana enerji verir.(37) | 0 1 2 3 4 |
| 22. İlgi duyduğum bir iki konu var, ve onlara derinden yoğunlaşıyorum.(39) | 0 1 2 3 4 |
| 23. Bir şeyi denemedenden önce onu iyice anlamak isterim.(42) | 0 1 2 3 4 |

Bölüm 3: OLASILIKLARI NASIL ELE ALIRIM

- | | |
|--|-----------|
| 24. Yaratıcı bir hayal gücüne sahibim.(43) | 0 1 2 3 4 |
| 25. Bir şeyin oluş sebebiyle ilgili bir çok seçenek ve olasılık bulmaya çalışırım.(44) | 0 1 2 3 4 |
| 26. Gelecekteki olayları çok dikkatle planlarım.(45) | 0 1 2 3 4 |
| 27. Herşeyin bana açıklanmasından çok olayları kendim keşfetmeyi severim.(46) | 0 1 2 3 4 |
| 28. Sınıf içi tartışmalarda, bir çok özgün fikir ortaya atarım.(47) | 0 1 2 3 4 |
| 29. Akranlarımdan gelecek yeni önerilere açığım.(48) | 0 1 2 3 4 |
| 30. Bir cihazı (örneğin, bilgisayar ya da DVD gibi) kullanmadan önce kullanma kılavuzunu okurum.(50) | 0 1 2 3 4 |
| 31. Yeni, denenmemiş fikirlerin yerine somut gerçeklere güvenirim.(51) | 0 1 2 3 4 |
| 32. Adım adım sunulan konuları tercih ederim.(52) | 0 1 2 3 4 |
| 33. Talimatları dikkatle takip ederim.(54) | 0 1 2 3 4 |

Bölüm 6: BİLGİYİ NASIL DAHA FAZLA İŞLERİM

- | | |
|--|-----------|
| 34. Bilgileri kolaylıkla özetleyebilirim.(73) | 0 1 2 3 4 |
| 35. Başkalarının söylediklerini farklı sözcüklerle hızlı şekilde yeniden ifade edebilirim.(74) | 0 1 2 3 4 |
| 36. Bir taslak hazırlarken, öncelikle ana noktaları dikkate alırım.(75) | 0 1 2 3 4 |
| 37. Fikirleri biraraya getirmek zorunda olduğum etkinlikleri severim.(76) | 0 1 2 3 4 |
| 38. Durumun bütününe bakarak, bir kişiyi kolaylıkla anlayabilirim.(77) | 0 1 2 3 4 |
| 39. Gramer kurallarına odaklanmayı severim.(80) | 0 1 2 3 4 |
| 40. Karmaşık bulmacaları ve gizemli şeyleri çözme konusunda iyiyimdir.(81) | 0 1 2 3 4 |
| 41. Bir görevle ilgili en küçük detayları bile fark etmede iyiyimdir.(82) | 0 1 2 3 4 |

Bölüm 8: DİL KURALLARI İLE NASIL BAŞA ÇIKARIM

- | | |
|---|-----------|
| 42. Hedef dili öğrenirken, genel yapılardan özel örneklerle doğru gitmeyi severim.(89) | 0 1 2 3 4 |
| 43. Özel örneklerden çok, kurallar ve teorilerle başlamayı isterim.(90) | 0 1 2 3 4 |
| 44. Genellemelerle başlamayı ve daha sonra bu genellemelerle ilgili deneyimler bulmayı severim.(91) | 0 1 2 3 4 |
| 45. Dil kurallarını, dolaylı yoldan, verilen gramer örnekleri ve diğer dil unsurlarını içeren örneklerle öğrenmeyi severim.(92) | 0 1 2 3 4 |
| 46. Zamanla, dil yapılarının işleme şeklini gözlemleyerek, kuralları keşfederim.(94) | 0 1 2 3 4 |

Bölüm 10: TEPKİDE BULUNMA SÜREMİ NASIL İDARE EDERİM

- | | |
|---|-----------|
| 47. Dil ile ilgili durumlarda hızlı tepki veririm.(101) | 0 1 2 3 4 |
| 48. Hedef dilde içgüdülerimle hareket ederim.(102) | 0 1 2 3 4 |
| 49. Hemen harekete geçer, ne olduğunu anlar, ve gerekirse düzeltmeler yaparım.(103) | 0 1 2 3 4 |
| 50. Konuşmadan ya da yazmadan önce konuları iyice düşünmem gerekir.(104) | 0 1 2 3 4 |
| 51. Hedef dilde ne yazıp ne söyleyeceğime karar verirken, harekete geçmeden önce bir bakmak isterim.(105) | 0 1 2 3 4 |
| 52. Hedef dilde bir şey üretmeye başlamadan önce, zihnimde destekleyici materyal bulmaya çalışırım.(106) | 0 1 2 3 4 |

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	20.10.1966	
Doğum Yeri	İstanbul	
Lise	1980-1984	Kuleli Askeri Lisesi-İstanbul
Lisans	1984-1988	ODTÜ, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2001-2003	Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar	1988-1995	Maltepe Askeri Lisesi-İzmir
	1995-2005	K. K. Lisan Okulu-İstanbul
	2005-2008	Işıklar Askeri Lisesi-Bursa
	2008-	Hv. K. K. lığı Işıklar Askeri Hava Lisesi- Bursa