

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Tarkan YAZICI (*)
Kenan DİKİLİTAŞ (**)

Öz

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 253 son sınıf müzik eğitimi anabilim lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dil öğrenme stratejilerinden ne ölçüde yararlanıldığı belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda; müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün bellek stratejisini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucun da sınav odaklı yabancı dil öğreniminin bir sonucu olabileceği ve çeşitli değişkenlerle dil öğrenme stratejilerini kullanma derecesi arasındaki istatistik olarak önemli/yüksek bulunan puanlarla açıklanabildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi, Dil Öğrenme Stratejileri, Yabancı Dil, Strateji

Foreign Language Learning Strategies of Music Department of Education Senior Students

Abstract

Language learning strategies are learner-specific decisions which include procedures and techniques and practiced autonomously by learners. This study investigates these foreign language learning strategies of music education preservice teachers. In the research the SILL developed by Oxford and translate into Turkish by Cesur ve Fer (2007) who also did real unlit and validity statistics. The study was carried out with 253 music education preservice teachers from 12 different cities in Turkey. The study concludes that a majority of teachers use memory strategies. This finding was significantly found to be related to the exam-oriented language learning purpose as well as to some other variables which held statistically significant relation to the choices of language learning strategies.

Keywords: Music, Music Education, Language Learning Strategies, Foreign Language, Strategy

*) Dr., Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Ses Eğitimi Bölümü
(e-posta: yazicitarkan@gmail.com)

**) Yrd. Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İngilizce Dil Eğitimi Bölümü
(e-posta: kenandikilitas@gmail.com)

Giriş

Weinstein ve Mayer (1996) nitelikli bir öğretim hizmetini, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri teknik-stratejilere yönelik duyarlılığa-beceriye sahip olabilmelerine bağlamaktadır. Bilişsel kuramcılara göre öğrenmeyi etkin hale getirmenin en önemli koşulu, zengin öğrenme stratejileri repertuarına sahip olunması ve bu stratejilerin hangi durumlarda kullanılabilceğinin bilinmesidir. Wolfoolk da (1998) öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirmeleri gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Bu stratejiler, yabancı dil öğretimi-öğreniminde de kullanılmakta ve dolaylı/dolaysız biçimde katkı sağlamaktadır. (Aktaran: Demirel, 2012).

Gardner (1985)'a göre günümüzde artık küresel bir dil halini almış olan İngilizce, gerek dünyada gerekse Türkiye'de yabancı bir dil olarak yaygın bir biçimde öğretilmekte ve öğrenilmektedir. Ancak hatırlanması gereken nokta, yabancı dil öğreniminin, karmaşık ve problemlidir. Harmer (1991) yabancı dil öğrenmenin temel nedenlerini, bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlere duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde sürekli/geçici olarak yaşamının doğurduğu bir gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralamaktadır (Aktaran: Aydın ve Zengin, 2008).

Yabancı dil öğrenme nedenleri ne olursa olsun, bireyin çeşitli zorluklar ve problemler içeren bu süreci aşabilmesinde, en önemli destekçisi dil öğrenme stratejileri olacaktır. Dil öğrenme stratejileri, Cohen (2003) tarafından öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen öğrenme süreçleri; Oxford (1990) tarafından öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış/teknikler; Weinstein, Husman ve Dierking (2000) tarafından ise yeni bilginin-becerilerin edinilmesi, anlaşılması/diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce-davranış-inanç/duyguları kapsayan stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Cesur ve Fer, 2007).

Öğrencilerin yabancı bir dili öğrenebilmeleri için gerekli olan bu stratejileri bilme ve öğrenme gerekliliği, yabancı dil öğretiminin ana amacı olmalıdır (Cook, 2008). Khalil (2005) bir yabancı dili öğrenmeye çalışan öğrencilerin çok zorlandıklarını belirtmektedir. Daha etkili bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda yapılan son çalışmalar, yabancı dil öğrenme stratejileri ile yabancı dili iyi öğrenmek arasında, bilişsel-duygusal-sosyokültürel temellere dayanan, doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Dil öğrenme stratejileri ile ilişkili olan bu faktörlerden doğru biçimde yararlanıldığında, öğrencilerin dil yeterlikleri artmaktadır (Nisbet, Tindall ve Arroyo, 2005). Rossi-Le (1989) ve Tok (2000)'a göre yabancı dil yeterliği yüksek olan öğrenciler, dil öğrenme stratejilerini yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha sık kullanmaktadırlar. Khalil (2005) ve Tok (2000)'a göre öğrenciler yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları problemlerle başa çıkmak, onları çözmek ve başarı düzeylerini yükseltebilmek için farklı yabancı dil öğrenme stratejilerini öğrenmeli ve kullanmalı; Mori (1999)'ye göre öğrencileri belirli bir dil öğrenme görevine farklı yaklaştıran ve benzer dil yeterliğine sahip öğrencilerde bile gözlenen bireysel farklılıklara yol açan faktörlerin incelenmesi gerekmektedir (Aktaran: Ünal ve diğerleri, 2011; Aktaran: Kaçar ve Zengin, 2009).

Öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmalarını ve dil öğrenim sürecine katkıda bulunmalarını sağlayan dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğretilenleri anlamasını, hafızalarında tutmalarını, öğrenmelerinin daha hızlı ve etkili bir hale gelmesini sağlamaktadır (Oxford, 1990). Cohen (1998) bu nedenle dil öğrenme stratejilerinin, eğitimciler tarafından desteklenen ve önerilen bir uygulama olması gerektiğini vurgulamaktadır. Oxford (1990)'a göre dil öğrenme stratejileri sadece hedef dilde bir problemin çözülmesi ve iletişimsel yeterliğin artırılması gibi bilişsel işlemlere değil, planlama-değerlendirme ve öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesi gibi bilişüstü işlemlere de sahiptir. Dil öğrenme stratejileri, dil öğretimine doğrudan/dolaylı olarak katkıda bulunmakla birlikte bazen dışarıdan gözlemlenemeyebilir, öğrenciler tarafından düşünülmeden, otomatik olarak kullanılabilir; kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin tersine kolaylıkla öğretiler-yenilenebilir, öğrenciler tarafından farklı durumlara uyum sağlayabilmek amacıyla değiştirilebilirler. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları desteklenir ve öğretmenlerin otoriteyi simgeleyen rollerini değiştirip yeni roller edinmeleri sağlanır (Aktaran: Bekleyen, 2006: 29-30). Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerini aşağıdaki şekilde gruplandırmıştır:

Dolaysız Stratejiler

I. Bellek

- A. Zihinsel bağlantılar oluşturmak
- B. Görselleri ve sesleri kullanmak
- C. Etkili incelemek
- D. Hareket uygulamak

II. Bilişsel

- A. Pratik yapmak
- B. Mesaj alıp vermek
- C. Analiz ve muhakeme yapmak
- D. Girdi ve çıktı için bir yapı oluşturmak

III. Telif stratejileri

- A. Mantıklı tahminler yapmak
- B. Yazma ve konuşmadaki eksikliklerin üstesinden gelmek

Dolaylı Stratejiler

I. Üstbilişsel Stratejiler

- A. Öğrenmeye odaklanmak,
- B. Öğrenme sürecini planlamak,

C. Öğrenmeyi değerlendirmek.

II. Duyuşsal Stratejiler

A. Kaygıyı azaltmak,

B. Kendini cesaretlendirmek,

C. Duygusal yoğunluğu kontrol edebilmek.

III. Sosyal Stratejiler

A. Soru sormak,

B. İşbirliği yapmak,

C. Empati yapmak.

Dolayısıyla dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılacak çalışmalar, dil öğretimi etkililiğini artırabilecek önemli bir girişimdir. Ancak, Türkiye’de bu tür çalışmalar örgün eğitimin rutin uygulamaları arasında yer almamaktadır. Öğrencilerin belli bir dil yeterlik düzeyine erişmeleri için ayrılan bir/iki eğitim-öğretim döneminde, öğrencilerin bu stratejilerden yararlanamamaları, yabancı dil öğrenmelerinin niteliğini olumsuz biçimde etkilemektedir (Demirel, 2012).

Türkiye’deki eğitim kurumlarında ilköğrenimden başlayarak, yükseköğrenimin sonuna kadar geçen uzun bir süre boyunca yabancı dil olarak İngilizce zorunlu bir ders olarak yer almakta, milyonlarca öğrenci, dil öğrenme çabası içerisinde bulunmaktadır. Bu sayıya, başka amaçlara bağlı olarak dil öğrenenlerin de eklendiği düşünüldüğünde, öğrenci sayısı daha da artmaktadır. Ancak bu nicelik, yabancı dil öğrenimi niteliği ile örtüşmemekte ve Türkiye’de yabancı dil öğrenimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar da yetersiz kalmakta ve devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler/yanlışlar nedeniyle istenilen seviyede verim alınmamaktadır (Ayдын ve Zengin, 2008; Işık, 2008).

Türkiye’de bulunan müzik öğretmenliği lisansüstü programları, bilim ve teknolojinin eksikliklerini tamamlayarak dengeli bir toplumun oluşumunu sağlama; meraklı, araştıran, kendisi ile barışık; toplumun müzik eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayacak, müzik eğitimi sorunlarını toplumun diğer sorunlarıyla ilişkilendirerek bu sorunlara çözüm üretecek, topluma yön veren üniversitelerin daha çağdaş bir çizgi yakalamasını sağlayacak, sanat üretimine ve sanatsal gelişmeye yön verecek müzik eğitimi akademisyenleri yetiştirmek gibi işlevlere sahip olmasına rağmen yabancı dil öğrenimi, lisansüstü öğrenim görmek isteyen öğrenci adayları için önemli bir sorun/engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilen, 2010). Alkan (2010)’a göre eskiden beri milli eğitim sisteminin, öğrencilere ilköğretimden başlayarak, üniversite bitirinceye kadar bir yabancı dili en az orta/ileri düzeyde öğretmemesine rağmen üniversite sonrası sınavlarda, özellikle akademik süreçte ileri düzey yabancı dil istendiği için üniversitelerde yabancı dilin, bilimi, akademisyenleri, lisansüstü öğrenci adaylarını engelleyici bir konumdan çıkartılması gerekmektedir. Lisansüstü eği-

tim, bir ülkenin geleceğinde söz sahibi olacak bilim adamlarının ve akademisyenlerin yetiştirilmesi yönünde önemli bir eğitim süreci; müzik eğitimi anabilim dalı lisansüstü öğrenci adayları da hem sanatçı hem de eğitimci kimlikleriyle bilim ve sanat üretecek-yayacak, topluma katkı sağlayacak, üniversitelerin yetiştireceği nitelikli akademisyen adaylarıdır (İzgi Topalak ve Yazıcı, 2014). Elbette akademik çalışma yapmak isteyen bilim insanının başarısı ve üretkenliği küreselleşen dünya koşullarında yabancı dil/leri ne kadar bildiği ile doğru orantılıdır. Ancak, dil öğrenme becerileri ne yazık ki Türkiye’de başarı ile sonuçlanmamasına rağmen akademik yükselme kriterlerinin en önemli bileşenlerinden bir tanesi, bilimsel yayınların niteliğinin yanı sıra akademisyenlerin bir yabancı dili ve özellikle İngilizceyi ne kadar bildikleridir (Aşkaroğlu, 2014). Bu nedenle lisansüstü öğrenim görmek isteyen müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden ne ölçüde yararlandıklarının belirlenmesi, bu doğrultuda eksikliklerin giderilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma gurubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veri analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır (Karasar, 2012: 81). Araştırmacılar, elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmeleri doğrultusunda araştırma konusunun genel bir görünümünü elde edebilmek için anket yöntemi ile örnekleme ulaşımlardır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen Ankara, Balıkesir, Burdur, Denizli, Erzurum, Malatya, Samsun, Sivas, Trabzon, Tokat, Urfa ve Van illerinde bulunan müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 253 son sınıf lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu tür örneklem seçiminde evren içindeki her bir bireyin örneklem gruplarına seçilme şansı eşittir ve bireylerin tamamı benzer özelliklere sahiptir (Çepni, 2009). Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (N=253)

Demografik Özellik	Gruplar	Toplam	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	102	40,3
	Erkek	151	59,7
Mezun olduğu lise	Güzel Sanatlar Lisesi	151	59,7
	Devlet Lisesi	69	27,3
	Anadolu Lisesi	13	5,1
	Özel Lise	5	2,0
	Meslek Lisesi	15	5,9
İngilizce öğrenim süresi	1-5 yıl	80	31,6
	6-10 yıl	101	39,9
	10 yıldan fazla	72	28,5
İngilizce konuşan bir ülkede bulunma durumu	Evet	35	13,8
	Hayır	218	86,2
Bulunduğu üniversitede hazırlık okuma durumu	Evet	7	2,8
	Hayır	246	97,2
İngilizce düzeyi	Zayıf	153	60,5
	Orta	87	34,4
	İyi	13	5,1
Lisansüstü öğrenim görme isteği	Evet	147	58,1
	Hayır	106	41,9
Yabancı dil sınavına hazırlık eğitimi alma durumu	Evet	12	4,7
	Hayır	241	95,3
Lisansüstü öğrenim için yabancı dil sınavını engel görme durumu	Evet	163	64,4
	Hayır	90	35,6

Veri Toplama Aracı

Araştırmada müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin belirlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi için “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme aracı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Oxford (1990) tarafından hazırlanan, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye çevrilen envanter yabancı dil öğrenen öğrenciler için hazırlanmış 6 boyuttan ve 50 maddeden oluşan 5’li ve 3’lü Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, biri anadili İngilizce olan öğrencilere,

diğeri ise İngilizce öğrenmek isteyen yabancılara yönelik olmak üzere iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması 768 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Envanterin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı 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. Anketin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi altı temel boyut altında 47 maddeli yapı ortaya koymuştur. Anketin bütününe iç tutarlık güvenilirliği .92 alpha katsayısıdır. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliğinin .27- .62 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise .67- .82 arasında korelasyon değeri almıştır (Cesur ve Fer, 2007).

Verilerinin Analizi

Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyutları puanlarının ortalama, standart sapma betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur. Dil öğrenim stratejileri puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan normallik sınavında dil öğrenim stratejileri puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden cinsiyet, İngilizce konuşulan bir ülkede bulunma durumu, şu anda öğrenim gördüğü üniversitede hazırlık okuma durumu, lisansüstü öğrenim isteği, yabancı dil sınavı için eğitim alma ve yabancı dil sınavının lisansüstü eğitimi için engel olarak görme eğitimi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Bağımsız İki Örneklem t Testi; mezun olunan lise türü, İngilizce öğrenim süresi ve İngilizce düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edildiğinde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için çalışma grubundan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterine İlişkin Betimsel İstatistikler

Stratejiler	Madde Sayısı	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Düzyey	Çarpıklık (Skewness)
Bellek	9	1	4,22	2,29	0,74	Nadiren	0,158
Bilişsel	14	1	4,93	2,34	0,86	Nadiren	0,339
Telafi	5	1	5,00	2,53	0,90	Nadiren	0,178
Üst biliş	8	1	5,00	2,38	0,94	Nadiren	0,356
Duyuşsal	5	1	5,00	2,29	0,97	Nadiren	0,431
Sosyal	6	1	5,00	2,33	1,06	Nadiren	0,484

Tablo 2 katılımcıların en fazla uyguladıkları dil stratejisinin “*telafi*”, ardından sırasıyla “*üst ve bilişsel*” stratejisi olduğunu; en az uygulanan dil stratejisinin ise “*duyuşsal*” strateji olduğunu; dil stratejilerinin uygulanma düzeylerinin tümünün “*nadiren*” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bellek	Kadın	102	2,38	0,71	1,542	0,124
	Erkek	151	2,23	0,76		
Bilişsel	Kadın	102	2,47	0,86	1,855	0,065
	Erkek	151	2,27	0,86		
Telafi	Kadın	102	2,71	0,87	2,586	0,010
	Erkek	151	2,41	0,91		
Üst biliş	Kadın	102	2,56	0,89	2,500	0,013
	Erkek	151	2,27	0,96		
Duyuşsal	Kadın	102	2,42	0,91	1,734	0,084
	Erkek	151	2,21	1,01		
Sosyal	Kadın	102	2,45	1,06	1,487	0,138
	Erkek	151	2,25	1,07		

Tablo 3’de “*telafi ve üst biliş stratejilerini*” uygulama bakımından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın katılımcıların telafi ve üst biliş stratejilerini uygulama puanları erkek katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Mezun Olunan Liseye Göre ANOVA Testi Sonuçları

Stratejiler	Mezun Olunan Lise	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bellek	A-Güzel Sanatlar	151	2,21	0,74	3,797	0,005	C>A
	B-Devlet Lisesi	69	2,28	0,71			C>B
	C-Anadolu Lisesi	13	2,93	0,63			
	D-Özel Lise	5	2,78	1,00			
	E-Meslek Lisesi	15	2,47	0,62			
Bilişsel	A-Güzel Sanatlar	151	2,30	0,85	2,443	0,047	C>A
	B-Devlet Lisesi	69	2,30	0,92			C>B
	C-Anadolu Lisesi	13	2,97	0,59			
	D-Özel Lise	5	2,93	0,86			
	E-Meslek Lisesi	15	2,33	0,84			
Telafi	A-Güzel Sanatlar	151	2,44	0,87	1,774	0,135	
	B-Devlet Lisesi	69	2,59	0,99			
	C-Anadolu Lisesi	13	2,90	0,77			
	D-Özel Lise	5	3,24	0,93			
	E-Meslek Lisesi	15	2,60	0,88			
Üst biliş	A-Güzel Sanatlar	151	2,30	0,92	4,212	0,003	C>A
	B-Devlet Lisesi	69	2,36	0,95			C>B
	C-Anadolu Lisesi	13	3,33	0,54			C>E
	D-Özel Lise	5	2,93	0,94			
	E-Meslek Lisesi	15	2,41	0,93			
Duyuşsal	A-Güzel Sanatlar	151	2,25	0,97	3,603	0,007	C>A
	B-Devlet Lisesi	69	2,19	0,96			C>B
	C-Anadolu Lisesi	13	3,11	0,73			C>E
	D-Özel Lise	5	3,12	1,10			D>A
	E-Meslek Lisesi	15	2,21	0,90			D>B
Sosyal	A-Güzel Sanatlar	151	2,28	1,07	6,007	0,000	C>A
	B-Devlet Lisesi	69	2,16	0,98			C>B
	C-Anadolu Lisesi	13	3,55	0,65			C>E
	D-Özel Lise	5	3,17	0,82			D>B
	E-Meslek Lisesi	15	2,31	1,04			

Tablo 4'e göre Anadolu lisesi mezunu katılımcıların "*bellek-bilişsel- üst biliş-duyuşsal ve sosyal strateji puanları*" güzel sanatlar lisesi ve devlet lisesi mezunu katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anadolu lisesi mezunu katılımcılar bellek, bilişsel, üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerini güzel sanatlar ve devlet lisesi mezunu katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadırlar.

Tablo 5. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının İngilizce Öğrenim Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Stratejiler	İngilizce Öğrenim süresi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bellek	A-1-5 yıl	80	2,23	0,76	0,698	0,499	
	B-6-10 yıl	101	2,28	0,72			
	C-10 yıldan fazla	72	2,37	0,76			
Bilişsel	A-1-5 yıl	80	2,31	0,91	1,687	0,187	
	B-6-10 yıl	101	2,27	0,83			
	C-10 yıldan fazla	72	2,50	0,86			
Telafi	A-1-5 yıl	80	2,44	0,94	1,899	0,152	
	B-6-10 yıl	101	2,48	0,88			
	C-10 yıldan fazla	72	2,71	0,89			
Üst biliş	A-1-5 yıl	80	2,29	0,95	1,129	0,325	
	B-6-10 yıl	101	2,37	0,94			
	C-10 yıldan fazla	72	2,52	0,92			
Duyuşsal	A-1-5 yıl	80	2,24	1,04	0,325	0,723	
	B-6-10 yıl	101	2,35	0,97			
	C-10 yıldan fazla	72	2,28	0,90			
Sosyal	A-1-5 yıl	80	2,29	1,09	0,217	0,805	
	B-6-10 yıl	101	2,39	1,12			
	C-10 yıldan fazla	72	2,31	0,97			

Tablo 5’de dil öğrenme stratejilerine ait puanların İngilizce öğrenim süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının İngilizce Konuşulan Ülkede Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Stratejiler	İngilizce Konuşulan Ülkede Bulunma	N	\bar{X}	SS	t	p
Bellek	Evet	35	2,40	0,78	0,945	0,346
	Hayır	218	2,28	0,74		
Bilişsel	Evet	35	2,65	0,87	2,240	0,026
	Hayır	218	2,30	0,86		
Telafi	Evet	35	2,85	0,91	2,221	0,027
	Hayır	218	2,48	0,90		
Üst biliş	Evet	35	2,76	0,96	2,537	0,012
	Hayır	218	2,33	0,93		
Duyuşsal	Evet	35	2,46	0,99	1,062	0,289
	Hayır	218	2,27	0,97		
Sosyal	Evet	35	2,69	1,12	2,122	0,035
	Hayır	218	2,28	1,05		

Tablo 6'ya göre İngilizce konuşulan ülkelerde bulunan katılımcıların “*bilişsel-telafi- üst biliş ve sosyal*” stratejiyi uygulama puanları İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmayan katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. İngilizce konuşulan ülkelerde bulunan katılımcılar, bilişsel, telafi, üst biliş ve sosyal stratejilerini İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmayan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadırlar.

Tablo 7. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Hazırlık Sınıfı Okuma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Stratejiler	Hazırlık Sınıfı Okuma	N	\bar{X}	SS	t	p
Bellek	Evet	7	2,59	0,80	1,063	0,289
	Hayır	246	2,28	0,74		
Bilişsel	Evet	7	2,79	0,78	1,355	0,177
	Hayır	246	2,34	0,87		
Telafi	Evet	7	2,71	0,78	0,537	0,591
	Hayır	246	2,53	0,91		
Üst biliş	Evet	7	2,93	1,19	1,550	0,122
	Hayır	246	2,37	0,93		
Duyuşsal	Evet	7	2,71	1,17	1,157	0,249
	Hayır	246	2,28	0,97		
Sosyal	Evet	7	2,60	1,32	0,659	0,511
	Hayır	246	2,33	1,06		

Tablo 7’de dil öğrenme stratejilerine ait puanların hazırlık sınıfı okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının İngilizce Dil Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Stratejiler	İngilizce Dil Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bellek	A-Zayıf	153	2,07	0,67	21,987	0,000	B>A
	B-Orta	87	2,57	0,70			C>A
	C-İyi	13	3,01	0,75			C>B
Bilişsel	A-Zayıf	153	2,05	0,71	35,100	0,000	B>A
	B-Orta	87	2,72	0,88			C>A
	C-İyi	13	3,45	0,69			C>B
Telafi	A-Zayıf	153	2,29	0,83	18,567	0,000	B>A
	B-Orta	87	2,83	0,91			C>A
	C-İyi	13	3,40	0,60			C>B
Üst biliş	A-Zayıf	153	2,09	0,79	28,672	0,000	B>A
	B-Orta	87	2,73	0,96			C>A
	C-İyi	13	3,56	0,78			C>B
Duyuşsal	A-Zayıf	153	2,07	0,87	15,041	0,000	B>A
	B-Orta	87	2,55	0,98			C>A
	C-İyi	13	3,26	1,15			C>B
Sosyal	A-Zayıf	153	2,02	0,93	22,668	0,000	B>A
	B-Orta	87	2,71	1,04			C>A
	C-İyi	13	3,47	1,14			C>B

Tablo 8’e göre İngilizce dil düzeyini iyi düzeyde gören katılımcılar “*bellek, bilişsel, telafi, üst biliş, duyuşsal ve sosyal*” stratejilerini diğer katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadır.

Tablo 9. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Lisansüstü Öğrenim Görme İsteğine Göre t Testi Sonuçları

Stratejiler	Lisansüstü Öğrenim Görme	N	\bar{X}	SS	t	p
Bellek	Evet	147	2,39	0,77	2,534	0,012
	Hayır	106	2,16	0,68		
Bilişsel	Evet	147	2,46	0,88	2,330	0,021
	Hayır	106	2,20	0,83		
Telafi	Evet	147	2,62	0,87	1,836	0,067
	Hayır	106	2,41	0,94		
Üst biliş	Evet	147	2,58	0,96	3,880	0,000
	Hayır	106	2,12	0,85		
Duyuşsal	Evet	147	2,42	1,02	2,520	0,012
	Hayır	106	2,12	0,88		
Sosyal	Evet	147	2,49	1,10	2,745	0,006
	Hayır	106	2,12	0,99		

Tablo 9 lisansüstü öğrenim görmek isteyen katılımcıların “*bellek, bilişsel, üst biliş, duyuşsal ve sosyal*” stratejilerini uygulama puanlarının lisansüstü öğrenim görmek istemeyen katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Lisansüstü öğrenim görmek isteyen katılımcılar bellek, bilişsel, üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerini lisansüstü öğrenim görmek istemeyen katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadır.

Tablo 10. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının Yabancı Dil Sınavına Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Stratejiler	Yabancı Dil Sınavına Yönelik Eğitim Alma	N	\bar{X}	SS	t	p
Bellek	Evet	12	2,76	0,61	2,245	0,026
	Hayır	241	2,27	0,74		
Bilişsel	Evet	12	2,76	0,57	1,698	0,091
	Hayır	241	2,33	0,87		
Telafi	Evet	12	2,94	0,70	1,609	0,109
	Hayır	241	2,51	0,91		
Üst biliş	Evet	12	3,22	0,76	3,198	0,002
	Hayır	241	2,35	0,93		
Duyuşsal	Evet	12	2,70	0,64	1,480	0,140
	Hayır	241	2,27	0,98		
Sosyal	Evet	12	2,85	0,95	1,718	0,087
	Hayır	241	2,31	1,07		

Tablo 10'a göre yabancı dil sınavına yönelik eğitim alan katılımcıların "bellek ve üst biliş" stratejilerini uygulama puanları yabancı dil sınavına yönelik eğitim almayan katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yabancı dil sınavına yönelik eğitim alan katılımcılar bellek ve üst biliş stratejilerini, eğitim almayan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadır.

Tablo 11. Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarının YDS'yi Lisansüstü Eğitim İçin Engel Olarak Görme Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Stratejiler	YDS'yi Lisansüstü Eğitim İçin Engel Olarak Görme	N	\bar{X}	SS	t	p
Bellek	Evet	163	2,22	0,75	-2,250	0,025
	Hayır	90	2,43	0,71		
Bilişsel	Evet	163	2,23	0,83	-3,006	0,003
	Hayır	90	2,57	0,89		
Telafi	Evet	163	2,35	0,85	-4,381	0,000
	Hayır	90	2,86	0,92		
Üst biliş	Evet	163	2,26	0,89	-2,894	0,004
	Hayır	90	2,61	0,99		
Duyuşsal	Evet	163	2,23	0,97	-1,441	0,151
	Hayır	90	2,41	0,98		
Sosyal	Evet	163	2,21	1,00	-2,575	0,011
	Hayır	90	2,56	1,14		

Tablo 11'de YDS'yi lisansüstü eğitim için engel olarak gören katılımcıların "bellek, bilişsel, üst biliş, telafi ve sosyal" stratejiyi uygulama puanları YDS'yi lisansüstü eğitim için engel olarak görmeyen katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. YDS'yi lisansüstü eğitim için engel olarak görmeyen katılımcılar bellek, bilişsel, üst biliş, telafi ve sosyal stratejilerini, YDS'yi engel olarak gören katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla uygulamaktadır.

Sonuç, Tartışma, Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin uyguladıkları dil stratejilerinin sırasıyla telafi, üst biliş ve bilişsel stratejisi olduğu; en az uygulanan dil stratejisinin ise duyuşsal strateji olduğu bulunmuştur. Oxford (1990)'a göre telafi stratejisi ortaya çıkan eksikliği gidermeye, üst biliş stratejisi öğrenmeyi planlamaya, düzenlemeye ve bilişsel stratejisi zihinsel model oluşturmaya yardımcı olan stratejilerdir. Hamamcı (2012) tarafından hazırlık sınıfı öğrencileri ile yapılan bir

araştırmada öğrencilerin benzer şekilde en üst düzeyde üst biliş, bilişsel ve telafi stratejileri kullanırken en düşük düzeyde duygusal stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Ünal, Onursal Ayırır ve Arıoğul (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada farklı yabancı dillerin öğreniminde kullanılan stratejiler incelenmiş ve en yüksek ortalamaların sırasıyla telafi, üst biliş stratejileri olduğu görülmüştür. Bekleyen (2006) tarafından yapılan araştırmada ise benzer şekilde öğretmen adaylarının en üst düzeyde bilişüstü ve telafi stratejilerini kullandığı ve diğer stratejilerin orta düzeyde kullanıldığı bulunmuştur. Kılıç ve Padem (2014) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise öğrencilerin duyuşsal stratejileri en az düzeyde kullandıkları görülmüştür. Duyuşsal stratejiler kişinin kendini cesaretlendirmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve kaygısını azaltabilmesi ile ilişkilidir. Dil öğrenme stratejileri konusunda genel anlamda duyuşsal stratejiler en az düzeyde kullanılmaktadır, ancak öğrencilerin motivasyonu için bu stratejinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında dil öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda elde edilen bulguların alan yazın ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre; kadın katılımcıların telafi ve üst biliş stratejilerini uygulama puanları erkek katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bekleyen (2006)'e göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kadın öğretmen adaylarının bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanma düzeyleri erkek adaylara göre daha yüksek çıkmıştır. Tok (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ise kadınların bilgiyi kullanma stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıkları bulunmuştur. Onursal Ayırır, Arıoğul ve Ünal (2012) çalışmalarında kadınların bütün bilişsel stratejileri erkeklerden daha fazla kullandıklarını bildirmişlerdir. Oxford ve Nykos (1989)'a göre de kadınların anadil kullanımında daha yetkin oldukları ve yabancı dil öğreniminin de bundan etkilendiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında cinsiyet konusunda bulguların benzer olduğu görülmektedir.

İngilizce eğitiminin yoğun ve farklı müfredatlarla yürütüldüğü Anadolu liselerinden mezunu olan katılımcıların "*bellek-bilişsel-üst biliş-duyuşsal ve sosyal strateji puanları*" güzel sanatlar lisesi ve devlet lisesi mezunu katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bekleyen (2006) araştırmasında mezun oldukları lise türleri açısından öğrencilerin dil öğrenme stratejileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada bunun aksi yönde bulgulara rastlanması çalışılan öğrenci profili ile ilişkilendirilebilir. Bu tür eğitim kurumlarından mezun olan katılımcılar daha önceki dil öğrenme deneyimlerinde farklı stratejileri daha fazla uygulamış olabileceklerinden dolayı bu araştırmada böyle bir farkın çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

İngilizce konuşulan ülkelerde bulunan katılımcıların "*bilişsel-telafi- üst biliş ve sosyal*" stratejiyi uygulama puanları İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmayan katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. İngilizce konuşulan ülkelerde bulunan öğrenciler sosyal ilişkilerinde anadillerinden farklı bir dili sosyal ilişkilerinde de kullandıklarından yatkınlıkları daha fazla olacaktır. Dil öğrenme konusuna da bu birikimi ve deneyimi transfer edebilecekleri düşünülmektedir. İngilizce konuşulan ülkelerde yaşamış

olmak, öğrencilerin sosyal iletişimlerinde karşıdan gelen mesajları alabilmeleri ve kendi mesajlarını iletebilmeleri için sosyal stratejilere başvurmalarına, bu stratejinin kullanımında etkin hale gelmelerine ve daha sonra da bu stratejiyi kullanmayı sürdürmelerine neden olmuştur.

Öğrencilerin strateji kullanımına yönelik tercihleri tesadüf değildir. Strateji kullanmalarını belirleyen belli faktörler vardır. Örneğin, sınavlara hazırlandıklarını söyleyen öğrencilerin ve Türkiye’de uygulanan yabancı dil sınavını engel olarak görmeyenlerin bellek stratejisini kullanmaları sınav odaklı olarak sözcüklerin ezberlenmesi amacıyla bu stratejiye başvurdukları düşünülmelidir. Yine aynı şekilde lisansüstü eğitim görmeyi isteyenlerin de İngilizce sınav ön şartını göz önüne aldıkları, bellek stratejilerine başvuracaklarını ifade etmeleriyle ilgilidir. Benzer şekilde İngilizce düzeyini yüksek olarak ifade edenlerin yine bellek stratejilerine başvurduklarını ifade etmeleri de ezber yönteminin hala önemli bir öğrenme stratejisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Bellek stratejisi genel olarak diğerlerine göre puan olarak düşük olsa da, Anadolu lisesinden mezun olmuş olma, yüksek İngilizce düzeyine sahip olma, lisansüstü eğitim görme isteğine sahip olma, yabancı dil sınavlarına yönelik eğitim almış olma ve bu sınavları engel olarak görmeme değişkenlerinde özellikle tercih edilen bir strateji olmuştur. Buradan hareketle, aslında önemli bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuç, dil öğretmenlerinin yanı sıra öğrenciler için de kritik önerilere zemin hazırlamıştır.

Sınav odaklı eğitimin öğrencileri sözcükleri ve yapıları zihinde tutmak için ezber yöntemine başvurmak zorunda bıraktığı ve çeşitli stratejileri kullanmalarına engel olabileceği görülmüştür. Farklı stratejileri, farklı sıklıkta ve seviyede kullanmak dil öğrenim kalitesini arttıracak gibi, öğrenciye de öğrenme sürecinde ilerlediklerini hissettirecektir. Öğrencilerin girmek zorunda oldukları sınavların niteliği de onları bellek stratejilerini kullanmaya mecbur bırakmaktadır. Ancak yine de eğitimcilere büyük iş düşmektedir. Dil öğretiminde öğrencileri gizil yollarla farklı stratejileri kullanmaya yönlendirmek ve sınıf içinde buna yönelik pratikler yapmak, onların bu stratejileri öğrenip kullanılır hale getirmekte önemli bir etken olacaktır.

Öte yandan, genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde dil öğrenme stratejisi açısından öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha az kullandıkları da görülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme gereçlerini belirlemesi, hedef koyabilmesi ve motivasyonun yüksek olması dil öğrenmesi için önemlidir. Dolayısıyla eğitimcilerin bu duruma dikkat etmesi ve öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanması için farklı yöntemler kullanabilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın önemli sonuçlar ortaya koyduğu görülse de, çalışmadaki yöntemsel sınırlılıklar da belirtilmelidir. Öğrencilerin dil seviyesinin, öz değerlendirme yöntemi ile alınmış olması yapılan gruplandırmada eksikliklerin olmasına dair kuşku da beraberinde getirmektedir. Öte yandan öğrenciler hangi stratejileri kullandıkları konusundaki fikirlerini derecelendirmiş fakat gerçekten bu stratejileri kullanıp kullanmadıklarına yönelik nitel veri seti oluşturulmamış ve bu da sonuçların öğrencilerin ifadeleriyle sınırlı

olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara bu sınırlılıkları göz önüne alarak değerlendirmek gerekmektedir.

Dolayısıyla, bu alandaki önemli eksikliklerden birisi ve ilerideki çalışmalarda izlenecek yöntemlerden birisi de sadece bu tür skorlama anketlerle değil de nitel sorularında olduğu veri setleri ile araştırmalara derinlik ve analitik boyut katmak gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Örneğin, öğrencilerin kullandıklarını söyledikleri stratejileri örneklerle anlatmaları elde edilen bulgulara önemli derecede güvenilirlik katacaktır. Neticede 253 öğrencinin pek çok değişikliğe rağmen bellek stratejisini diğerlerine nazaran ön planda tutarak dil öğrenmeye çalışmaları, öğrenmenin zayıf ve yüzeysel olabileceğine de işaret etmektedir. Etkin ve derinlikli yabancı dil öğrenimi ancak çeşitli stratejileri yüksek düzeyde ve sıklıkta kullanmakla mümkündür.

KAYNAKÇA

- Alkan, S. (2010). Yardımcı doçentlerin yabancı dil sorunları ve çözüm yolları. Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Ankara, 37-38.
- Aşkaroğlu, V. (2014). 2013 yds ile 2012 kpds ve 2012 üds sınavlarının karşılaştırılması, KaradenizBlackseaChornoye More, 21, 1-12.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı, *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Bilen, S. (2010). Lisansüstü müzik öğretmenliği programlarının karşılaştırılması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 257-263.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Cesur, M. O., Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 49-74.
- Cook, V. J. (2008). *Second language learning and language teaching*. Oxon: Hodder Education.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Kişisel Yayınlar.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri, *JRET*, 1(3), 314-323.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

- İzgi Topalak, Ş., Yazıcı, T. (2014). Müzik eğitimi anabilim dalı doktora öğrencilerinin problemleri üzerine nitel bir çalışma, MÜZED Regional Conference'da sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Kaçar, I. G., Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: öğrenci boyutu, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, A., Padem, S. (2014). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *İlköğretim Online*, 13(2), 660-673.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle ve Heinle.
- Oxford, R., Nyikos M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students, *Modern Language Journal*, 73(3), 197-216.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adayların kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 191-197.
- Ünal, D. Ç. Onursal Ayırır, İ. ve Arıoğul, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinde yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.