



## DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ, STİLLERİ VE YABANCI DİLDE OKUMA ANLAMA BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİ AÇIKLAYICI BİR MODEL\*

### A MODEL EXPLAINING RELATIONSHIPS BETWEEN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES, LEARNING STYLES AND SUCCESS IN READING COMPREHENSION

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur CESUR \*\*, Doç. Dr. Seval FER \*\*\*

**ÖZET:** Bu çalışmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dilde okuma anlama başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri açıklayıcı ve yordayıcı bir model incelenmiştir. Araştırmaya sekiz üniversiteden 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi türünde olan çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenme Stilleri Anketi"; dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve yine araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" uygulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dilde okuma anlama başarısı ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Seviye Sınavı" ile ölçülmüştür. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stiline yabancı dilde okuma anlama başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak çalışmada geliştirilen modelin yabancı dilde okuma anlama başarısındaki varyansın yüzde 23'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** yabancı dilde okuma anlama başarısı yordanması, dil öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri.

**ABSTRACT:** In this study, the model explaining and predicting the relationships between Turkish university preparatory students' (TUPS) language learning strategies (LLS), learning styles (LS) and success in reading comprehension (RCS) was examined. The subjects were 368 university prep class students from 8 different universities in Istanbul, Turkey. The study used the structural equation modeling design. With the aim of identifying the students' LLS and LS, Oxford's (1990) Strategy Inventory of Language Learning, and Cohen, Oxford and Chi's (2001) Learning Style Survey were adapted to Turkish; proven linguistically equivalent and used to reveal the students' LLS and LS. In order to measure the RCS, the English Language Placement Test was developed by the researcher and used in the study. Model analysis results showed that LLS such as cognitive, memory, compensation and auditory learning style predict and have direct influence on RCS. In conclusion, the model developed in this study explains 23 percent of the variance in TUPS' RCS in foreign language.

**Keywords:** reading comprehension success in foreign language, language learning strategies, learning styles

#### 1. GİRİŞ

Dil öğrenme stratejilerini (DÖS) Cohen (2003) öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen "öğrenme süreçleri" olarak açıklamıştır. Oxford (1999) ise DÖS'ü öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler olarak tanımlamıştır. Weinstein, Husman ve Dierking (2000) 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. Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) DÖS'lerin tek tek değil bir kaçının aynı anda beraber kullanılması gerektiğini, öğrenenin tercihlerine uygun olmasının DÖS'ü geçerli ve etkili kıldığını dile getirmişlerdir. Öyleyse DÖS, öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları düşünce, davranış, yöntem ve teknikler olarak tanımlanabilir. Bu stratejiler yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.

DÖS ile ilgili ilk araştırmalar 1970'lerde başarılı dil öğrenenlerin özelliklerinin araştırılmasıyla başlamıştır (Bkz., Naiman, 1978; Stern, 1975; Wong-Fillmore, 1979). Bu

\* Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Abd., Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programında, Dr. M. Onur Cesur tarafından, Doç. Dr. Seval Fer danışmanlığında hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [onorcesur@yahoo.com](mailto:onorcesur@yahoo.com)

\*\*\* Doç. Dr. Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Abd., [sevalfer@hotmail.com](mailto:sevalfer@hotmail.com)

araştırmalarda yüksek seviyede dil yeterliliğinin, becerisinin ve motivasyonun yanında, öğrencilerin bireysel öğrenme teknikleriyle, diğer deyişle DÖS ile aktif ve yaratıcı katılımlarının da başarılı olmalarında önemli rol oynadığı gözlenmiştir. 1990'lı yıllarda O'Malley ve Chamot (1990), Oxford (1990) ve Wenden (1987) DÖS'ün yabancı dil öğreniminde (YDÖ) tanınmasını sağlamıştır.

Bununla birlikte, 1990'lı yıllarda Ehrman (1990,1993,1994) öğrenenin kişilik özelliklerinin yabancı dil öğrenimini etkilediğini söylemiştir. Yine Ehrman ve Oxford (1990) öğrenme stilleri (ÖS) üzerine yaptıkları araştırmada yabancı dilin öğrenme sürecini kolaylaştırmak için kullanılan DÖS'e ek olarak öğrenme stillerinin de dil öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmışlardır. Daha sonraki yıllarda Ehrman ve Leaver (2003) bilişsel stillerin yabancı dil öğrenimi ile ilişkisini ortaya koymuşlardır. Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) bireysel farklılıklarının dil öğrenimini ile ilişkisini incelemiştir. Diğer yandan öğrenme stili ve stratejileri bazı ortak özelliklere sahiptir. Her ikisi de bilişsel ve duyuşsal bileşenler içermekte ve yabancı dil akademik başarısını etkilemektedir. Literatürde DÖS ve öğrenme stilleri değişkenlerinin yabancı dil akademik başarısına etkisini inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır (Bkz. Ağca, 2006; Carrell ve Monroe, 1993; Demirel, 2006; Ehrman ve Oxford, 1990, 1995; Fan, 2003; Jie ve Xiaoqing, 2006; Littlemore, 2001; Şener, 2003; Wen ve Johnson, 1997).

YDÖ'de ÖS bireyin yeni bilgiyi ve becerileri edinmesi, işlemesi ve saklaması sürecinde tercih ettiği alışageldiği yoldur (Reid, 1998). Diğer bir deyişle, ÖS 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.

Yine YDÖ'de ÖS, sabit ve değişmeyen, yetenek ile strateji arasında yer alan bir olgudur. ÖS'yi yetenek olgusundan ayıran fark, bireyleri "yapabilen" ya da "beceriye sahip olmayanlar" olarak sınıflandırmaması ve sadece bireylere özgü stilleri ve bireyin öğrenme stili tercihlerini tanımlamasıdır (Dörnyei, 2005).

ÖS'nin stratejilerden farkı ise, ÖS'nin ders görevlerinde istikrarlı şekilde kullanılan stratejiler bütünü olması ve stratejileri kapsamasıdır. Stilleri 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 (Ehrman, 1993; Snow, Corno ve Jackson, 1996; Stenberg ve Grigorenko, 2001; Riding, 2000). İkisi arasındaki ayırım bilinçli kullanım düzeyindedir. Stilleri kişi farkına varmadan kullanırken, stratejileri duruma ve ders görevine göre seçmektedir. Stilleri, bireylerin belli durumlarda hangi stratejileri kullanacağını belirlemede önemli rol oynarlar. Kısaca ÖS bireyin farkında olmadan kullandığı becerileri, DÖS ise öğrenme sürecini daha verimli hale getirmek için öğrenen tarafından öğrenme durumuna özel seçilen davranışları temsil etmektedir.

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

Araştırmanın amaçları şu şekilde sıralanabilir.

Öğrenenlerin DÖS ve ÖS'nin, yabancı dilde okuma anlama başarısını (YDOAB) ne oranda açıkladığını belirleyerek, araştırma sonuçlarına göre hazırlanacak yeni İngilizce programlarına yol göstermektir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenenlerin ÖS hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak onların öğrenme stiline uygun öğretim metodları kullanarak ders işlemelerine yardımcı olmaktadır. Bunun öğretim sürecine de olumlu yönde katkıda bulunacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer amacı ise, hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin DÖS kullanım profiline ve ÖS tercihlerinin öğrencilerin YDOAB'ni ne kadar açıkladığını ortaya çıkarmaktır. Öğrenme stilleri ile stratejiler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması DÖS ve ÖS araştırmalarına katkı sağlayacak ve YDÖ'yü yukarıda açıklanan sebeplerden ötürü daha verimli hale getirecektir.

Son olarak, yapılan araştırmayla DÖS ve ÖS ile YDOAB arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve bu ilişkiler örüntüsünün dil öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak yeni metod ve yaklaşımların geliştirilmesinde araştırmacılara yol göstermesi amaçlanmıştır. Çünkü araştırmalar DÖS'ün yabancı dil akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ve ÖS'nin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejilerini seçmesinde anlamlı bir rol oynadığını göstermektedir (Bkz., Cohen ve Dörnyei, 2002; Ehrman ve Leaver, 2003; El-Dip, 2004; Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons, 2004; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Hong-Nam ve Leavell, 2007; Jie ve Xiaoqing, 2006; Lincoln ve Rademacher, 2006; Mori, 2007; Morton-Rias ve diğerleri, 2008; Yang, 2007).

Diğer yandan, Türkiye'de yapılan DÖS ile ilgili araştırmalar lise öğrencilerinin ve yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin strateji profillerini belirleme üzerine odaklanmıştır (Örn., Gorevanova, 2000; Güven, 2004; Karakış, 2006; Tabanlıoğlu, 2003).

Bu fikirlerden hareketle araştırma problemi üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkilerin varlığını sorgulamak ve bu değişkenlerin YDOAB yordayıp yordamadığını test etmektir. Buna ek olarak DÖS, ÖS ve YDOAB arasındaki ilişkileri açıklayan ve yordayan bir model ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde araştırma sorusu "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde okuma anlama başarısı, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü nedir?" şeklinde ifade edilmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma yapısal eşitlik modellemesi (Structural equation modeling) türünde bir araştırmadır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ise denenciyi test eden yaklaşımla yapısal kuramın analizini yapan istatistiksel yöntem olarak tanımlanmıştır (Byrne, 2001). Aynı zamanda yapısal eşitlik modellemesi direkt olarak ölçülemeyen değişkenlerin ortaya çıkarılmasında da kullanılmaktadır.

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili sınırları içerisinde, 18 üniversiteden ve bu üniversitelerin hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciden oluşmaktadır. Bu evrende bulunan 15754 öğrenci içinden evrenin standart hata değerinin .05 alınması halinde en az 376 kişilik bir örneklem seçilmesi gerektiği bulunmuştur. Örneklem seçimi, fiziki alanın büyüklüğü ve araştırmanın dar alanlarda daha kontrollü olabileceği gerçeği göz önüne alınarak oranlı küme örneklem ile yapılmıştır. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmadaki çalışma grubu sayısı yeterli bulunmuştur. Örneklemde yer alan 376 öğrenciye ilişkin özellikler ise Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Özellikleri**

Demografik Özellikler		F	%
Cinsiyet	Erkek	188	50.0
	Kız	188	50.0
	Toplam	376	100
Alan Türü	Sosyal	187	49.7
	Fen	188	50.0
	Kayıp	1	0.3
	Toplam	376	100
Üniversite Türü	Devlet Üniversitesi	188	50.0
	Vakıf Üniversitesi	188	50.0
	Toplam	376	100

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen "Lerning Style Survey" Türkçe "Öğrenme Stilleri Anketi" (ÖSA), Oxford'un (1990) "Strategy Inventory for Language Learning" Türkçe ifadesiyle "Yabancı Dil Öğrenme Envanteri" (DÖSE) ve yabancı dilde okuma anlama başarısını ölçmek üzere "Yabancı Dil Seviye Sınavı" (YDSS) kullanılmıştır.

İlk olarak ÖSA ve DÖSE'nin Türkçe formunun dil eşdeğerliği, geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Her iki ölçek de beş İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Daha sonra Türkçe ölçekler beş farklı İngilizce öğretmeni tarafından geri tercümeyle İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal ölçeklerle geri tercümeyle ulaşılan İngilizce ölçekler bir anadili İngilizce olan

doğal konuşmacı ve yabancı dil eğitimi alanında doktorasını tamamlamış olan bir dil uzmanı tarafından karşılaştırılmıştır. Arada fark bulunmadığı görülmüştür.

Buna mütâakip, anketler Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesinin aralarında bulunduğu toplam yedi üniversitenin hazırlık sınıfı programına devam eden 768 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır.

ÖSA'nın İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 48., 86. ve 87. dışındaki tüm maddelerde .36 ile .83 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Anketin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi altı temel boyut altında, 12 alt ölçekli, 52 maddeli yapı ortaya koymuştur. Anketin bütünü için iç tutarlık güvenilirliği .88 alpha katsayısıdır. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliğinin .20- .45 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise 0.51- 0.79 arasında korelasyon değeri almıştır.

DÖSE'nin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda ise 5., 12. ve 29. dışındaki tüm maddelerde .38 ile .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi altı temel boyut altında 47 maddeli yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütünü için 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. Sonuçlar, anketlerin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği bakımından yeterli bulunmuştur.

YDSS'nin pilot uygulaması, araştırmacının bu çalışmayı yaptığı yıllarda Bursa'da çalışıyor olması sebebiyle Uludağ Üniversitesinde hazırlık sınıfında 105 katılımcıdan oluşan bir gruba uygulanmıştır. YDSS'nin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini, yani dış tutarlılığını, incelemek için ise test-tekrar test tekniği uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Bu amaçla, Uludağ Üniversitesi hazırlık sınıfında 83 kişilik 2. öğrenci grubuna dört hafta ara ile YDSS uygulanmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda, YDSS güvenilirlik geçerlik çalışmasında 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 güvenilirliğin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermiştir. YDSS'nin alt ölçeklerinin 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 ve Cramer, 1997), dolayısıyla YDSS'nin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

### 2.3. İşlem

Ölçekler ve YDSS birlikte, eş zamanlı uygulanmıştır. Uygulama 2007 yılının mayıs ve haziran aylarında, bahar dönemi 22. öğretim haftasından itibaren altı hafta içinde üniversitelerde gerçekleşmiştir. DÖSE Türkçe formu 50 maddeden oluşmakta olup cevaplandırma süresi yaklaşık 10 dakikadır. ÖSA Türkçe formu 52 maddeden oluşmakta olup cevaplama süresi 10 dakikadır. YDSS ise 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmakta olup cevaplama süresi 20 dakikadır.

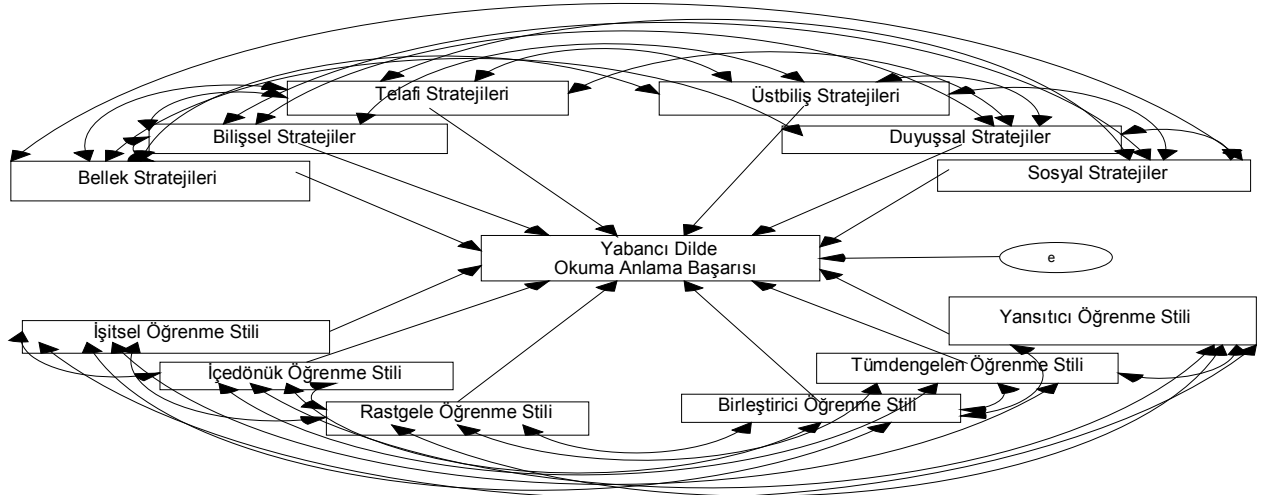
### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada DÖSE alt değişkenleri bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler olarak sıralanmıştır. ÖS alt değişkenleri ise işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleridir. Araştırmada geliştirilen modelle verilerde gözlenen bağlantıları doğru yansıtacak şekilde değişkenler ve YDAOB arasındaki ilişkileri özetlemek ve şematik olarak gösterebilmek için AMOS programı seçilmiştir. (Bkz., Arbuckle, 2006; Hoyle, 1995; Kline, 1998). Aşağıdaki bölümde sırasıyla yapılan işlemler ve ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

## 3. BULGULAR

İlk olarak test edilecek model belirlenmiştir. YDOAB'yi açıklamak için kullanılan bağımsız değişkenler 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 araştırmının bağımsız değişkenleri arasında yapılan ilişki analiz sonuçlarına göre bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bu sebeple araştırmının modelinde bağımsız değişkenlerin ilişkili olduğu varsayılmıştır. Araştırmının varsayılan modeli Şekil 1’de sunulmuştur.

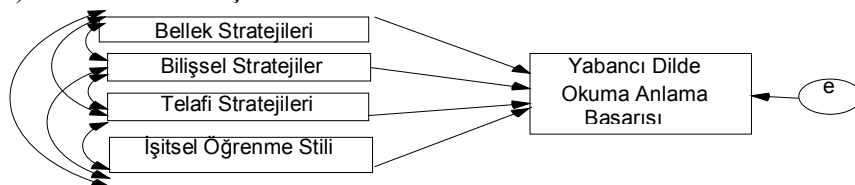


**Şekil 1: Varsayılan Model (1)**

Modelde tek yönlü oklar nedensellik ilişkilerini göstermektedir. Örneğin bellek stratejilerinden YDOAB’na giden tek yönlü ok YDOAB’nin 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 (Arbuckle, 2006). YEM kullanılarak doğrudan ölçülemeyen değişkenlerin de ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Model belirlenmesini takiben modelin test edilmesine başlanmıştır.

### 3.1. 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 aşamasında 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 indekslerinin sonuçları şunlardır: GFI= .92 (>.90), AGFI= .92 (>.90), NFI=.96 (>.90), RFI=.92 (>.90), CFI=.91 (>.90) ve RMSEA=.05 (<.08)’dir (Bkz., Arbuckle, 2006; 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 aşamasında modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar anlamlı yordadığına bakılmıştır. İlk aşamada anlamlı olmayan regresyon değeri alan değişkenler modelden çıkarılmıştır. Buna göre üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler ile YDOAB arasındaki tek yönlü ilişkiler; rastgele, birleştirici, tümdengelen, içedönük ve yansıtıcı öğrenme stilleri ile YDOAB arasındaki tek yönlü ilişkiler modelden çıkarılmıştır. Yapılan bu değişikliklerden sonra ortaya çıkan Model 2 (Şekil 2) tekrar test edilmiştir.



**Şekil 2: Model 2**

### 3.2. Geçerli Model Testi

Model 2 de 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 aşamasın geçilmiştir. 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 aşamasında geçerli modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar anlamlı yordadığına bakılmıştır. Tablo 3'de Model 2'nin regresyon katsayı değerleri verilmiştir.

**Tablo 2: Model 2'nin Regresyon Katsayıları Değerleri**

YDOAB, Stratejiler ve Stiller			Parametre Tahminleri	Standart Hata	Kritik Oran	P
YDOAB	<-----	Bellek str.	5.35	2.20	2.42	.01
YDOAB	<-----	Bilişsel str.	10.17	2.08	4.88	.00
YDOAB	<-----	Telafi str.	5.13	1.79	2.86	.00
YDOAB	<-----	İşitsel öğ.stili	-6.80	2.32	-2.93	.00

Tablo 2 incelendiğinde bellek, bilişsel, telafi stratejileri ve YDOAB arasındaki; işitsel öğrenme stili ile YDOAB arasındaki regresyon katsayısının (p=.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu aşamada tüm regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. 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 3'de Model 2'nin değişkenler arası kovaryans değerleri verilmiştir.

**Tablo 3: Model 2'nin Kovaryans Değerleri**

Stratejiler ve Stiller			Parametre Tahminleri	Standart Hata	Kritik Oran	P
Bilişsel str.	<----->	Telafi str.	.21	.02	7.79	.00
Bellek str.	<----->	Bilişsel str.	.25	.02	9.81	.00
Bellek str.	<----->	Telafi str.	.15	.02	6.45	.00
Telafi str.	<----->	İşitsel öğ. stili	.08	.01	4.72	.00
Bilişsel str.	<----->	İşitsel öğ. stili	.08	.01	4.38	.00
Bellek str.	<----->	İşitsel öğ. stili	.07	.01	4.65	.00

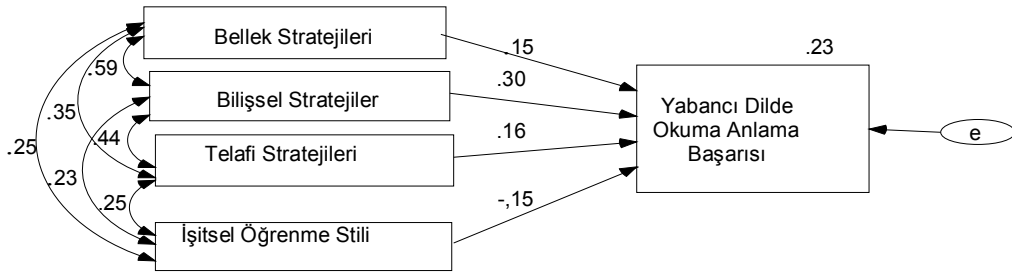
Tablo 3'de verilen sonuçlar incelendiğinde tüm kovaryans değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca Model 2'nin bağımsız değişkenlerinin anlamlılığını gösteren varyans değerleri de incelenmiştir. Tablo 4'de bağımsız değişkenlerin varyans değerleri verilmiştir.

**Tablo 4: Model 2'nin Varyans Değerleri**

Stratejiler ve Stiller	Parametre Tahminleri	Standart Hata	Kritik Oran	P
Bellek Str.	.39	.02	13.69	.00
Bilişsel Str.	.47	.03	13.67	.00
Telafi Str.	.48	.03	13.69	.00
İşitsel Stil	.24	.01	13.69	.00

Tablo 4 incelendiğinde elde edilen tüm varyans değerlerinin anlamlı düzeyde pozitif olduğu bulunmuştur. 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 YDOAB'ni açıklayıcı modelin geçerli olduğu söylenebilir. Şekil 3'de ulaşılan geçerli model verilmiştir.



**Şekil 3: Geçerli Model (Model 2)**

Şekil 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. 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.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada modelleme çalışmasına temel oluşturması amacıyla çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişki analize ek olarak araştırmanın bağımsız değişkenlerinin diğer bir deyişle dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin YDOAB'ni yordama gücü belirlenmiştir. Regresyon analizi bulguları, DÖS'den bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri ile ÖS'den işitsel öğrenme stili değişkenlerinin birlikte YDOAB'ni açıkladığını göstermiştir. Aynı zamanda bulgular literatürde DÖS'ler ve öğrenme stilleri ile YDOAB arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaları doğrular niteliktedir (Bkz. Demirel, 2006; Fan, 2003; Ian, 2003; Nassaji, 2003; Khalil, 2005; Şener, 2003).

Bununla birlikte model analizi bulgularına göre öğrenme stratejilerinin YDOAB'ni doğrudan etkilediği saptanmıştır. YDOAB'ni sırasıyla bilişsel, bellek ve telafi stratejilerinin yüksek oranlarda yordadığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre geçerli modelde YDOAB'ni yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Bulgular literatürdeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin DÖS tercihleri ile İngilizce yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve yaptıkları regresyon analizinde öğrencilerin kullandıkları DÖS'lerin sınav başarısı yordadığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada DÖS'lerin YDOAB'ni yordayan önemli faktörler olmasının saptanmış olması sebebiyle öğrenenlerin DÖS kullanmaları ya da DÖS farkındalığına sahip olmaları YDÖ'de daha başarılı olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Brown (2000) ve Cohen'e (1998) göre öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeteneğini artıracak ve bu yabancı dilde yeterliliklerinin artmasına neden olacaktır. Bunu gerçekleştirmek amacıyla eğitimci ya da öğretmenlerin DÖS eğitimi ders programına dahil etmelerinin öğrenci başarısını artıracığı değerlendirilmektedir. Araştırmalar DÖS eğitimi alan ya da DÖS farkındalığı olan öğrenenlerin YDÖ'de daha başarılı olduğunu göstermiştir (Bkz. Brown, 2000; Yang, 2002). 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 ve Rubin, 1993).

Modelleme çalışmasının diğer bulgularından biri de öğrenme stillerinin YDOAB'nin doğrudan yordayıcısı olmadığı ve sadece işitsel öğrenme stiline dolaylı olarak DÖS değişkenleri üzerinden ve doğrudan YDOAB'ni olumsuz yönde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir deyişle işitsel öğrenme stiline YDOAB'ni yordama değerinin negatif olduğu saptanmıştır. Bu ilişkinin olumsuz yönde olması işitsel öğrenme stilini tercih eden öğrenenlerin buna paralel olarak YDOAB'lerini olumsuz yönde etkileceği anlamına gelebilir. Bu bulgu literatürde öğrenme stillerinin akademik başarının

yordayıcısı olmadığını gösteren bulgularla paralellik göstermektedir (Arslan, 2003; Kılıç, 2002; Sparks, 2006). Ayrıca Jie ve Xiaoqing (2006) araştırmalarında öğrenme stillerinin öğrenenlerin DÖS seçimini ve öğrenenlerin akademik başarılarını öğrenme stratejileri üzerinden etkilediklerini bulmuşlardır. Araştırma bulguları Jie ve Xiaoqing (2006) araştırma bulgularıyla da örtüşmüştür.

Bulgulara göre bellek, telafi ve bilişsel stratejileri dil öğreniminde kullanan, işitsel öğrenme stiline sahip olmayan bir öğrenen YDOAB'sinin dörtte birini gerçekleştirmektedir. Bu sonuç Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmasıyla benzerlikler taşımaktadır. 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 ve Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Regresyon analizi bulgularına göre dil öğrenme stratejilerinden bilişsel, telafi ve bellek stratejileri YDOAB'nın anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu sebeple yabancı dil derslerinde öğretmenler, öğrencilerin bilişsel, telafi ve bellek stratejilerini kullanmalarını sağlayacak önlemler almalıdırlar. Bu amaçla, öğrenenlerin eski bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında zihinsel bağ kurmak; yeni kelime ya da yapıları çalışırken bunları resim ve sesle ilişkilendirerek öğrenmek; yeterince tekrar etmek ve gerekirse öğrenilenlere hareket tatbik etmek gibi bellek stratejilerini kullanmaları sağlanmalıdır. Örneğin derslerde öğrenenin bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurulmalı ve bunu bir beceri olarak öğrenene kazandırmalıdır.

Yine araştırma bulgularına göre, öğrenenlerin yeni öğrenilen bir kelimeyi ve o sözcüğün kullanılabilirliği bir durumu zihinlerinde canlandırarak öğrenmeleri stratejisini; yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığı yerleri (kitap, tahta ya da işaret levhası gibi) hatırlama tekniğini; yeni öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla öğrenenin aklına getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurma stratejisini kullanmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrenenlere yeni öğrenilen kelimeleri cümle içinde kullanmaları için alıştırmalar yaptırmaları önerilmektedir. Yine işitsel öğrenme stiline sahip öğrenenler için daha fazla tekrar ve ders görevi belirlemeleri ve ders işlerken ya da ders sonrasında bu öğrenenleri yakından takip etmeleri faydalı olacağı düşünülmektedir.

Son olarak, bulgularda geliştirilen "Model 2" YDOAB'daki varyansın yaklaşık dörtte birini açıklamıştır. Bu aynı zamanda yabancı dil stratejilerinden bellek, bilişsel ve telafi stratejileri ile işitsel öğrenme stiline doğrudan YDOAB'nı etkilediği anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, "Model 2"de yabancı dil okuma anlamada öğrenenlerin başarılı olması için bellek, telafi ve bilişsel stratejileri kullanarak çalışmalarını ve öğrenmeleri gerektiği belirlenmiştir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, geçerli modeli dikkate alarak tasarlanacak yabancı dil eğitim programlarının öğrenenlerin yabancı dil akademik başarısına etkisinin araştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ağca, R. K. (2006). *The effects of navigation structures based upon learning styles on the success of the student in hypermedia environments*. Unpublished master thesis, Educational Sciences Institute, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Arbuckle, J. (2006). *Amos 7.0 User's Guide*. (1st ed.). U.S.: Amos Development Corporation.
- Arslan, B. (2003). *A descriptive study on learning style preferences of the engineering students at METU*. Unpublished master thesis, Social Sciences Institute, METU, Ankara, Turkey.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (3rd ed.). New York: Longman.
- Byrne, M. B. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. (1st ed.). U.S.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carrell, P. L., & Monroe, L. B. (1993). Learning styles and composition. *The Modern Language Journal*, 77(2), 148- 162.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2001). *Learning style survey*. Retrieved May 19, 2005, from <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>.
- Demirel, B. (2006). *The Effectiveness of establishing meaningful groups in terms of their learning styles and administrating teachers accordingly*. Unpublished master thesis, Educational Sciences Institute, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.



- Ehrman, M. E. (1990). The role of personality type in adult language learning: An ongoing investigation. In T. Parry, & C. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 126-128). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Ehrman, M. E. (1993). Ego boundaries revisited: Toward a model of personality and learning. In J. E. Alatis (Ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice and research* (pp. 331-362). Washington, DC: Georgetown University.
- Ehrman, M. E. (1994). The type differentiation indicator and adult foreign language learning success. *Journal of Psychological Type*, 30, 10-29.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 54(3), 311-327.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31, 391-415.
- El-Dip, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37(1), 85-95.
- Fan, M. 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*, 87(2), 222-241.
- Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*, 88(4), 229-244.
- Gorevanova, A. (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.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. (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*, 8(1), 71-78.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. (1st ed.). U.S.: Sage Publications, Inc.
- Ian, S. (2003). Analytic comparison of three models of reading strategy instructions. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338.
- Jie, L., & Xiaoping, Q. (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *RELC*, 37(1), 67-70.
- Karakış, Ö. (2006). Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khalil, A. (2005). Assessment Of Language Learning Strategies Used By Palestinian EFL Learners. *Foreign Language Annals*. 38 (1), 108-119.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press
- Kılıç, E. (2002). *Learning activities preference of the dominant learning style in web-based learning and its impact on academic achievement*. Unpublished master thesis, Educational Sciences Institute, Ankara University, Ankara, Turkey.
- Lincoln, F., & Rademacher, B. (2006). The learning styles of ESL students in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 30, 485-500.
- Mori, S. (2007). Language learning strategy use for learners of Japanese in different levels. *Online Submission*, Retrieved March 6, 2008, from eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED496989
- Morton-Rias, D., Dunn, R., Terregrossa, R., Geisert, G., Mangione, R., Ortiz, S., & Honigsfeld, A. (2008). Allied health students' learning styles with two different assessments. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(2), 233-250.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Nassaji, H. (2003). Vocabulary Learning From Cotext: Strategies, Knowledge Sources And Their Relationship With Success In L2 Lexical Inference. *TESOL Quarterly*. 37 (4): 645-669.
- Nisbet, D., Tindall, E. V., & Arrova, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1999). 'Style wars' as a source of anxiety in language classrooms. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 216-237). Boston: MacGraw-Hill.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1-47.
- Reid, J. M. (Ed.) (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Riding, R. (2000). Cognitive style: A review. In R. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *Interpersonal perspectives on individual differences* (Vol. 1, Cognitive Styles, pp. 315-344). Stamford, CT: Ablex.

- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. N. (1996). Individual differences in affective and cognitive functions. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). New York: Macmillan.
- Sparks, R. (2006). Learning styles- making too many “wrong mistakes”: A response to Castro and Peck. *Foreign Language Annals*, 39(3), 520-528.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2001). A capsule history of theory and research on styles. In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 1-21), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Şener, S. (2003). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students*. Unpublished Master Thesis, Social Sciences Institute, Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). The Relationship Between Learning Styles And Language Learning Strategies Of Pre-intermediate EAP Students. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1993). *Improving listening comprehension in Russian*. Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program.
- Weinstein, C. E., Humsan, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Pres.
- Wen, Q. F., & Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: a study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18(1), 27-48.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner's strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: National curriculum Resource Center.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, W. S.Y. Wang & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language Ability and Language behaviour*.
- Yang, N. (2002). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 293-325.

### Extended Abstract

Oxford (1999) defines language learning strategies (LLS) as certain activities, behaviors or techniques used by students to develop their skills in language learning. Cohen (2003) describes LLS as learning procedures used consciously by learners. Thus, LLS are methods, techniques, behaviors and thoughts used by language learners to facilitate learning. These techniques facilitate the target language to be internalized, stored, recalled and used by the learners.

Besides LLS, in literature (eg., Ehrman, 1990, 1993, 1994; Ehrman & Leaver, 2003; Ehrman & Oxford, 1990, 1995; Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003) there is growing evidence proving that learning styles (LS) are also one of the constituents of language learning procedures. LS refers to an individual's natural, habitual, and preferred ways of absorbing, processing, and retaining new information and skills (Reid, 1998). In other words, the concept of learning styles represents individual approach to learning; habitual way the individual perceives, interacts with and responds to the learning environment (Dörnyei, 2005). To reveal the connection between LS and LLS might be of great benefit for the learners, teachers and researchers. Thus it is reasonable to expect that this might bring Reading Comprehension Success (RCS) in Foreign Language (FL) and efficiency in language learning and teaching. With this study it would be possible to design language programs with regard to the model explaining the relationship between LS and LLS. Finally the model explaining such a relation could contribute language learning and teaching procedure and direct the researchers to develop new methods and approaches in English language teaching (ELT). Therefore, the purpose of this study is to test the model explaining the relation between Turkish university prep class students' LLS, LS and their RCS in FL. The research question in the study is “What is the model explaining and predicting the relation between Turkish university prep class students' LLS, LS and their RCS in FL?”

Structural equation modeling (SEM) is used in the study. The subjects who participated in the study were 368 university prep class students from 8 different universities in İstanbul, Turkey. 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' LLS and LS. For RCS in FL, the Reading Comprehension Test developed by the researcher was given to the students. AMOS was used to test the model in the study. The estimated model in the study is given in Figure 1.

Some of the variables such as metacognitive, affective and social strategies are not significant and therefore they were taken out from the model. In the same way, learning styles like random, synthesizing, inductive, introverted and reflective styles were omitted from the estimated model. Then the model turned out to be the one in Figure 2. ‘Model 2’ was also examined through the same procedures followed in the estimated model.

The results of regression analysis showed that memory strategies, cognitive strategies and compensation strategies together with the auditory learning style can explain RCS in FL. On the other hand, it is understood from the model analysis that the LLS affect RCS in FL directly. The cognitive, compensation and memory strategies can predict RCS in FL. There are other researches with similar results in literature. For example, Nisbet, Tindall and Arrova (2005) examined the relation between achievement in foreign language preferences and English proficiency of university prep class students and found that the LLS preferences can predict the exam success significantly in their regression analysis. In another study, Jie and Xiaoqing (2006) discovered that the use of LLS by students would predict 4 percent of success in proficiency exam. These results support the results in this study.

As it is obvious that LLS explain RCS in FL mostly, teachers should integrate LLS instruction into their curriculum, so it will affect the students' success. Researches show that the students who have taken LLS instruction or had the awareness of LLS succeed more (Brown, 2000; Yang, 2002). In this study also it was found that, compared to males, females use more LLS. In the same way, they are much more successful in English Language Test which means that using LLS more frequently increases the level of RCS in FL.

In SEM analysis, it was also found that auditory LS explains RCS in FL in negative way. It can be said that students with auditory style would not do as well as others with different styles in language lessons. This result is parallel to some research results concluding that LS do not explain RCS in FL (Arslan, 2003; Kılıç, 2002; Sparks, 2006). It is thought that to give more opportunity to the students to participate in tasks and do more practice would be of great benefit to the students with auditory learning style.

On the other hand, the LLS training still bears the importance in RCS in FL. Many researches produced positive results in LLS training (Brown, 2000; Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Yang, 2002). It is also important to give LLS training integrated in the course since it would make LLS training more beneficial and permanent (Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003).

Finally, findings showed that 'Model 2' explains one fourth of RCS in FL. This means that cognitive, memory and compensation strategies together with auditory LS directly affect Turkish university prep class students' RCS in FL. The researchers in the future could investigate how an instructional design based on 'Model 2' would affect students' RCS in FL.