



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ: BİR META-ANALİZ
ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazmiye Didem LAP

Danışman: Doç. Dr. Sami BASKIN

TOKAT- 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Sami BASKIN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Dil Öğrenme Stratejilerinin Etki Büyüklüğü: Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

07/06/2024

Nazmiye Didem LAP

(İmza)

JÜRİ KABUL VE ONAY



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında bana her zaman destek olan ve rehberlik eden, değerli hocam Doç. Dr. Sami BASKIN'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin bilgi ve tecrübesi, bu tezin tamamlanmasında büyük katkı sağlamıştır.

Yüksek lisans sürecimde ders aldığım ve bilgi birikimlerini benimle paylaşan tüm bölüm hocalarıma da içtenlikle teşekkür ederim. Her biri, bu tezin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.

Kıymetli mesai arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Zorlandığım her noktada dayanışma ile başarıyı mümkün kıldınız.

Bu günlere gelebilmem için bana gösterdikleri sevgi, sabır ve fedakarlıklarla her zaman yanımda olan canım annem Mine ve babam Ali AHISHA'ya teşekkür ederim. Onların sonsuz sevgisi ve desteği olmasaydı, bu noktaya gelmem mümkün olmazdı. Kız kardeşim Burcu PETEKÇİOĞLU, varlığıyla her zaman en yakınım oldum. Bana inandığınız ve her zaman arkamda durduğunuz için minnettarım. Ve sevgili kayınvalidem Serpil ve kayınpederim Erhan LAP'a da bu süreçte beni destekleyip her anlamda yardımlarını esirgemedikleri için teşekkürü bir borç bilirim.

En büyük teşekkürüm kıymetli eşim Efdal LAP'a. Her zaman yanımda olduğun, her bıraktığımda elimden tuttuğun için çok teşekkür ederim. Beni her zaman başının üstünde tutup, her başarımda kendin başarmış kadar gurur duyduğun ve bu hayatı her anlamda benimle içtenlikle paylaştığın için çok şanslıyım.

Sevgili kızlarım, sizlere duyduğum sevgiyi kelimelerle ifade etmek zor. Sizler, hayatımın en büyük ilham kaynağı oldunuz ve bu sürecin her anında bana güç verdiniz. Varlığınız, her zorlukla başa çıkmamı sağladı ve bana her daim umut verdi. Gözlerinizdeki parıltı ve gülüşlerinizdeki sıcaklık, bu tezin arkasındaki gerçek motivasyondur. Sizi çok seviyorum ve sizinle gurur duyuyorum.

Elif ve Deniz Ece LAP'a ithafen...

ÖZET

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ- BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Lap, Nazmiye Didem

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana bilim dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sami Baskın

Haziran 2024, xiv + 148 sayfa

Günümüzde çok dilli olmanın eğitim, iş dünyası ve diplomasi gibi çeşitli alanlardaki önemi giderek artmaktadır. Bu çerçevede, "Dil Öğrenme Stratejilerinin Etki Büyüklüğü- Bir Meta-Analiz Çalışması" başlıklı tez, dil öğrenme stratejilerinin etkinliğini etki büyüklüğü analizi yoluyla değerlendirmekte ve stratejik yaklaşımların dil edinimindeki önemini vurgulamaktadır. Araştırma, dil öğrenme sürecinde kullanılan hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin genel kullanım durumları ile bu stratejilerin etki büyüklüklerini kapsamlı bir literatür taraması ve analiz yöntemiyle incelemiştir.

Tez kapsamında gerçekleştirilen metodolojik yaklaşım, geniş kapsamlı bir literatür taraması ve seçim kriterleri, veri çıkarma ve meta-analiz sürecini içermektedir. Web of Science veri tabanında yapılan detaylı aramalar sonucunda elde edilen 77 makale arasından, belirlenen kriterlere uygun olanlar üzerinden veriler titizlikle çıkarılarak analiz edilmiştir. Etki büyüklüğü analizleri, dil öğrenme stratejilerinin etkinliğini nicel bir şekilde değerlendirerek, eğitimciler ve öğrencilere kanıta dayalı öneriler sunmaktadır.

Araştırmanın bulguları, hafıza, bilişsel ve telafi stratejilerinin dil öğrenimi üzerinde küçükten orta düzeye etkilere sahip olduğunu; üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin ise öğrenme sürecine pozitif katkılar sağladığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, yayın yılı, ana dil, hedef dil, dil düzeyi, örneklem grubu, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerin strateji kullanımı ve etki büyüklükleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Çalışma, öğretim yöntemlerinin ve öğrenci sonuçlarının optimize edilmesinde dil öğrenme stratejilerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dil öğrenme stratejilerinin öğretimi, uygulanması ve kişiselleştirilmesine yönelik kapsamlı öneriler sunulmaktadır. Bu

öneriler, hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin etkin kullanımı ve öğretimi üzerine odaklanmaktadır. Sonuç olarak, tez, dil öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik değerli katkılarda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğrenme Stratejileri, Etki Büyüklüğü Analizi, Dil Eğitimi, SILL, Meta Analiz



ABSTRACT

EFFECT SIZE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES- A META-ANALYSIS STUDY

Lap, Nazmiye Didem

Master's Degree, Department of Turkish Education

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Sami Baskin

June 2024, xv + 148 pages

In the contemporary world, the significance of being multilingual in various fields such as education, business, and diplomacy is increasingly recognized. In this context, the thesis titled "Effect Size of Language Learning Strategies - A Meta-Analysis Study" evaluates the effectiveness of language learning strategies through effect size analysis and emphasizes the importance of strategic approaches in language acquisition. The research examines the general usage states of memory, cognitive, compensatory, metacognitive, affective, and social strategies used in the language learning process, as well as the effect sizes of these strategies, through a comprehensive literature review and analysis method.

The methodological approach undertaken in this thesis includes an extensive literature review and selection criteria, data extraction, and the meta-analysis process. From 77 articles obtained through detailed searches in the Web of Science database, those that met the established criteria were meticulously analyzed for data extraction. The effect size analyses quantitatively assess the effectiveness of language learning strategies, offering evidence-based recommendations to educators and students.

The findings of the research indicate that memory, cognitive, and compensatory strategies have a small to moderate effect on language learning, whereas metacognitive, affective, and social strategies contribute positively to the learning process. Additionally, the impacts of variables such as publication year, native language, target language, language level, sample group, gender, and age on the usage and effect sizes of strategies were investigated.

The study reveals the importance of language learning strategies in optimizing teaching methods and student outcomes. In this vein, comprehensive suggestions are provided for the

teaching, application, and personalization of language learning strategies. These recommendations focus on the effective use and instruction of memory, cognitive, compensatory, metacognitive, affective, and social strategies. Consequently, the thesis contributes valuable insights towards making the language learning process more effective and efficient.

Keywords: Language Learning Strategies, Effect Size Analysis, Language Education, SILL, Meta-Analysis



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ	xi
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	3
Önem	4
Sayıtlılar	6
Sınırlılıklar	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Dil Öğrenme Stratejileri	7
İkinci Dil Ediniminde Öğrenci Özellikleri	7
Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tanımlar	11
Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	12
Dil Öğrenme Stratejilerinin Ölçülmesi	17
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL Ölçeği)	20
İlgili Araştırmalar	22
Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü	23
Meta Analiz	23
Etki Büyüklüğü	24
Sabit Etkiler Modeli	26
Rastgele Etkiler Modeli	28
Yayın Yanlılığı	30

Huni Grafiği (Funnel Plot).....	31
Güvenli n testi (Fail-safe n test).....	32
YÖNTEM.....	33
Araştırma Modeli.....	33
Meta Analiz Çalışmasında İşlem Adımları	33
Literatür Taraması ve Seçim Kriterleri.....	33
Veri Çıkarma	34
Meta Analize Dahil Edilen Çalışmalar	35
Veri Toplama Araçları.....	35
Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Ölçeği.....	35
Web of Science Veri Tabanı.....	36
Veri Analizi	37
BULGULAR	37
SILL Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular	37
Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular	44
Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular	47
Etki Büyüklük Analizleri.....	48
Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular	76
Yayın Yılı Değişkeni	76
Ana Dil Değişkeni	81
Hedef Dil Değişkeni	85
Dil Düzeyi Değişkeni	89
Örneklem Grubu Değişkeni.....	94
Cinsiyet Değişkeni.....	99
Yaş Değişkeni.....	104
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	108
Üstbiliş Stratejisi.....	109
Duyuşsal Strateji.....	109
Hafıza Stratejisi	110
Telafi Stratejisi.....	111
Sosyal Strateji.....	112
Bilişsel Strateji.....	113
Diğer bağımsız değişkenlere dair sonuçlar	114

Yayın Yılı	114
Ana Dil.....	114
Hedef Dil	115
Dil Düzeyi.....	116
Örneklem Grubu	117
Cinsiyet	118
Yaş	119
KAYNAKÇA	122
EKLER	131
ÖZGEÇMİŞ	149



TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: SILL Ölçeği ve Alt Stratejileri	15
Tablo 2: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular	37
Tablo 3: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yayın Yıllarına İlişkin Betimsel Bulguları.....	38
Tablo 4: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ana Dil Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları.....	39
Tablo 5: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Hedef Dil Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları.....	40
Tablo 6: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dil Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları.....	41
Tablo 7: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Örneklem Grubu Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları.....	42
Tablo 8: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları.....	43
Tablo 9: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları.....	43
Tablo 10: SILL Ölçeğinin Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları.....	46
Tablo 11: SILL Ölçeğine ait Heterojenite Testine İlişkin Bulgular.....	47
Tablo 12: Hafıza Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular	48
Tablo 13: Hafıza Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri.....	49
Tablo 14: Biliş Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular.....	53
Tablo 15: Biliş Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri.....	53
Tablo 16: Telafi Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular	57

Tablo 17: Telafi Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri.....	58
Tablo 18: Üstbiliş Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular	62
Tablo 19: Üstbiliş Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri.....	62
Tablo 20: Duyuşsal Stratejinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular	66
Tablo 21: Duyuşsal Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri.....	67
Tablo 22: Sosyal Stratejinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular	71
Tablo 23: Sosyal Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri.....	71
Tablo 24: SILL Ölçeği Yayın Yılı Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları.....	77
Tablo 25: SILL Ölçeği Yayın Yılı Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları	78
Tablo 26: SILL Ölçeği Yayın Yılı Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 27: SILL Ölçeği Ana Dil Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları.....	81
Tablo 28: SILL Ölçeği Ana Dil Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları	82
Tablo 29: SILL Ölçeği Ana Dil Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular	84
Tablo 30: SILL Ölçeği Hedef Dil Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları.....	86
Tablo 31: SILL Ölçeği Hedef Dil Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları .	87
Tablo 32: SILL Ölçeği Hedef Dil Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular.....	88
Tablo 33: SILL Ölçeği Dil Düzeyi Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları.....	90

Tablo 34: SILL ölçeği dil düzeyi değişkenine ait Heterojenite Testi Bulguları....	91
Tablo 35: SILL Ölçeği Dil Düzeyi Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular.....	92
Tablo 36: SILL Ölçeği Örneklem Grubu Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları.....	94
Tablo 37: SILL Ölçeği Örneklem Grubu Değişkenine ait Heterojenite Testi Bulguları.....	96
Tablo 38: SILL Ölçeği Örneklem Grubu Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular.....	97
Tablo 39: SILL Ölçeği Cinsiyet Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları.....	99
Tablo 40: SILL Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları..	101
Tablo 41: SILL Ölçeği Cinsiyet Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular.....	102
Tablo 42: SILL Ölçeği Yaş Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları	104
Tablo 43: SILL Ölçeği Yaş Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları	106
Tablo 44: SILL Ölçeği Yaş Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular	107
Tablo 45: Stratejilerin Genel Etki Büyüklüğü Değeri	108

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği...	44
Şekil 2: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yılı Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği.....	76
Şekil 3: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Ana Dil Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği	81
Şekil 4: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Hedef Dil Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği.....	85
Şekil 5: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Dil Düzeyi Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği.....	89
Şekil 6: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Örneklem Grubu Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği.....	94
Şekil 7: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği	99
Şekil 8: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yaş Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği	104

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

DÖS: Dil Öğrenme Stratejileri

DÖSE: Dil Öğrenim Stratejileri Envanteri

REM: Rastgele Etkiler Modeli

SEM: Sabit Etkiler Modeli

SILL: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Strategy Inventory Language Learning)



GİRİŞ

Problem

Küreselleşme, dijitalleşme ve artan nüfus hareketliliği gibi faktörler yabancı bir dilin öğrenimini neredeyse zorunlu bir hale getirmiştir. Bunun yanında eğitim, iş fırsatları, diplomasi gibi alanlarda başarılı olmak isteyen bireyler ve toplumlar da daha fazla dil öğrenmeye yönelmektedir (O'Malley & Chamot, 1990). Zira çok dillilik, kültürlerarası anlayışın gelişmesine, iş birliğinin teşvik edilmesine, bireylerin farklı perspektiflere açık hale gelmesine ve sınırlar ötesi etkileşimlerin kolaylaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Ancak ikinci ve daha sonraki dilleri edinmek, ana dilini edinmek kadar kolay değildir. Ana dilini öğrenirken birey hazır bir sosyal öğrenme alanında bulunur. Tüm uyaranlar onun ana dilini öğrenmesi için tetikte beklemektedir. Bunun için kendini ana dilini öğrenmekten kaçıramaz. Ancak ana dili dışındaki diller için aynı şekilde bir çevreye maruz kalması kolay değildir. Birey ancak çevresini değiştirir ve hedef dilin ana dili olduğu bölgeye taşınırsa böyle bir imkâna kavuşabilir. Hatta bu yeni çevrede birey, kendini rahat hissedemeyebilir veya çevredekiler onun için doğru uyaran olmayabilirler. Yani bireyin ana dilini öğrendiği ortamdaki süreçleri, yeniden bir başka dil için inşa etmesi çok kolay değildir. Bireyin tüm bu zorluklarla baş edebilmesi ve kendi öğrenme sürecini yapılandırması için kişiler, dil öğrenme stratejileri geliştirmek zorunda kalırlar.

Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yeni bir dilde iletişim kurma becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları özel eylemler, davranışlar veya tekniklerdir. Stratejik davranan öğrencilerin, dil öğreniminde daha yüksek başarı seviyelerine ulaştığına dair tutarlı bulgular bulunmaktadır (Griffiths, 2013). Çünkü bu stratejiler; hafızayı güçlendirerek, anlayışı artırarak ve yeni dil bilgisinin uygulanmasını kolaylaştırarak dil öğrenme etkinliğini önemli ölçüde arttırmaktadır. Stratejik öğrenme, çoklu ortam öğrenme teorisine göre bilişsel yükü yönetmede yardımcı olur, böylece öğrenme verimliliğini artırmaktadır (Mayer, 2001). Araştırmalar tutarlı bir şekilde, dil öğrenimine stratejik bir yaklaşım benimseyen öğrencilerin daha yüksek yeterlilik seviyelerine ulaştığını göstermiştir (Ellis, 2008). Bu yüzden öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini planlamak hem de onlara öğretim programı ve öğrenme ortamı sunmak için dil öğrenme sürecinde başvurdukları stratejileri bilmek gerekmektedir.

Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmak için başvurdukları stratejileri anlamak için çeşitli veri toplama araçları geliştirilmiştir. Örneğin, okuma stratejilerine odaklanan Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)

(Mokhtari & Reichard, 2002), öğrenme motivasyonu ve öz-düzenleme üzerine stratejilerini ele alan Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich vd., 1991), dil öğrenme süreçlerinde yaşanan kaygı düzeylerini ölçen Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz vd., 1986) gibi belirli bir alana odaklanmış ölçekler vardır. Bunun yanında dilin tüm boyutlarını (anlama ve anlatma) ele alan ve 1990 yılında Rebecca Oxford tarafından geliştirilen “Dil Öğreniminde Strateji Envanteri” (Strategy Inventory for Language Learning) (SILL) vardır. SILL, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarına dair kapsamlı bir görünüm sunar. Bu ölçek, dil öğrenme stratejilerini altı ana kategoride inceler: bilişsel, üstbilişsel, telafi, sosyal, hafıza ve duygusal. Bu geniş kapsam, dil öğrenme süreçlerinin çok yönlü analizini sağlayarak öğretmenlere ve araştırmacılara öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlama ve destekleme fırsatı verir (Green ve Oxford, 1995).). Bu yüzden SILL, dil öğrenme stratejileri araştırmalarında sıklıkla tercih edilen bir veri toplama aracıdır ve literatürde bu ölçeği kullanan pekçok çalışma bulunmaktadır (Ellis, 2008; Griffiths, 2013; Kayaoğlu, 2013; Mayer, 2001). Bu çalışmalar, SILL' in güvenilirliğini ve geçerliliğini destekleyen geniş bir veri tabanı sağlamaktadır.

SILL, Türkçe'nin yanı sıra Çince, Japonca, Korece, Arapça, İspanyolca, Fransızca, Almanca, Yunanca ve Rusça gibi dillere de uyarlanmıştır. Bu kapsamlı çeviri çalışması, SILL'in 1990'dan beri çeşitli dillere uyarlanarak dil öğretiminde stratejilerin kullanımını tespit etmek amacıyla yaygın bir biçimde kullanılmasının önünü açmıştır. Çeşitli dil ve kültürlerde yapılan bu çalışmalar, dil öğrenme stratejilerinin evrensel ve yerel bağlamlarda nasıl farklılık gösterdiğini anlamak için değerli veriler sağlamaktadır. SILL'in farklı dillere uyarlanması, dil öğrenme sürecinde kültürel ve dilsel çeşitliliğin daha iyi anlaşılmasını ve desteklenmesini (Ardasheva ve Tretter, 2013) anlamak için önemli bir veri tabanı oluşturmaktadır. Farklı dillerde ve kültürlerde yapılan çalışmalar, özel bir dil üzerinden değil de genel bir dil öğrenme sürecine dair yorum ve değerlendirme yapma imkânı doğurmaktadır. Bunun için araştırmalarda elde edilen verilerin birbiriyle karşılaştırılması ve elde edilen bulguların benzerlik ile farklılıklarını ortaya koymak gerekir. Bu noktada etki büyüklüğü kavramı devreye girmektedir. Etki büyüklüğü, örneklemde elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1994; Vacha-Haasse ve Thompson, 2004, akt. Özsoy ve Özsoy, 2013, s. 337). Bu değer hangi dil öğrenme stratejisinin ön plana çıktığını ve daha yaygın biçimde kullanıldığını ortaya çıkardığı gibi alandaki etkisini de gösterecektir. Bu yüzden araştırma, “Dil öğrenme stratejilerinin etki büyüklüğü nedir?”

sorusu üzerine inşa edilmiştir. Sahadaki verileri doğru anlamlandırabilmek için WoS’da yayımlanmış çalışmaların bir meta-analizi yapılmıştır.

Amaç

Bu araştırmada amaç, SILL veri toplama aracını kullanılarak yürütülen araştırmalarda elde edilen bulguların meta analiz yoluyla bir araya getirilerek dil öğrenme stratejilerinin etki büyüklüklerini ortaya çıkarmaktır. Bunun için Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan ve SILL ölçeğini kullanan makaleler şu alt problemler doğrultusunda incelenmiştir:

- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) genel kullanım durumları ne düzeydedir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kullanım düzeyleri yayın yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kullanım düzeyleri ana dil değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kullanım düzeyleri hedef dil değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kullanım düzeyleri dil düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kullanım düzeyleri örneklem grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kullanım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kullanım düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) üzerindeki genel etki büyüklüğü ne düzeydedir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) etki büyüklük düzeyi yayın yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) etki büyüklük düzeyi ana dil değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) etki büyüklük düzeyi hedef dil değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) etki büyüklük düzeyi dil düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) etki büyüklük düzeyi örneklem grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) etki büyüklük düzeyi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SILL ölçeğine ilişkin dil öğrenme stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) etki büyüklük düzeyi yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Önem

Dil öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve tasnif edilmesi edilmesinin aksine stratejilerin etkinliğini sayısallaştırarak anlatmak oldukça güçtür. İşte bu noktada, etki büyüklüğü analizi devreye girmektedir. Cohen'in d'si gibi etki büyüklüğü ölçümleri, iki grup arasındaki farkın büyüklüğünü (örneğin, belirli bir öğrenme stratejisini kullananlar ve kullanmayanlar) veya değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ifade etmenin standartlaştırılmış

bir yolunu sağlar. Dil öğrenme stratejileri bağlamında, etki büyüklüğü analizi, araştırmacılara, yalnızca istatistiksel anlamlılığın ötesinde, strateji kullanımının dil öğrenme sonuçları üzerindeki pratik önemini değerlendirme imkânı tanır. Bu nicel yaklaşım, farklı stratejilerin dil edinimini nasıl etkilediğine dair daha nüanslı bir anlayış sunar ve öğrenenler ile eğitimciler için kanıta dayalı önerilerin kolaylaştırılmasını sağlar.

Etki büyüklüğü analizlerinin dil öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesindeki önemi, bu stratejilerin öğrenme sonuçları üzerindeki gerçek etkilerini nicel bir şekilde belirlememize olanak tanır. Bu analizler, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hangi stratejileri tercih etmeleri gerektiği konusunda bilinçli kararlar alınmasını sağlayarak, eğitimcilerin ve araştırmacıların stratejilerin etkinliğini somut bir temel üzerinde değerlendirmelerine yardımcı olur. Ancak, etki büyüklüğü değerlerinin anlaşılması ve yorumlanması, bu bilgilerin dil öğretimi ve öğrenimine nasıl entegre edileceği konusunda daha geniş bir perspektif sunar. Etki büyüklüğü değerleri, dil öğrenme stratejilerinin belirli bağlamlarda ve öğrenci gruplarında nasıl farklı sonuçlar doğurabileceğini göstererek, öğretim stratejilerinin kişiselleştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin optimize edilmesi için kritik bilgiler sağlar. Bu bilgiler, öğretmenlerin ders planlarını ve öğretim yöntemlerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun şekilde uyarlamalarına imkân tanır. Aynı zamanda, öğrencilere, kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmeleri için gerekli araçları ve stratejileri seçme konusunda rehberlik eder. Bu şekilde, etki büyüklüğü analizlerinin sağladığı derinlemesine anlayış, dil öğrenme stratejilerinin seçimi ve uygulanmasında bir yol haritası sunarak, dil öğretimi ve öğreniminin sürekli gelişimine katkıda bulunur. Bu bütüncül yaklaşım, dil öğrenme ve öğretme stratejilerinin sürekli iyileştirilmesine yönelik bilinçli ve veriye dayalı kararların alınmasını sağlar, böylece öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve öğrenci başarısını maksimize eder.

Etki büyüklüğü analizini dil öğrenme stratejileri bağlamında kullanmak, öğretim ve öğrenme süreçlerini önemli derecede iyileştirebilir. Bu analiz, eğitimcilere, öğrenme sonuçları üzerinde en fazla etki yaratan stratejileri belirleme fırsatı sunar. Böylece, öğretim programlarını bu etkili stratejileri öne çıkaracak şekilde düzenleyebilirler. Öğrenciler açısından ise, etki büyüklüğüne dayalı olarak geliştirilen stratejiler, dil öğreniminde hangi yöntemlerin daha verimli olduğunu seçmelerine yardımcı olur ve böylece öğrenme çabalarını maksimize ederler. Ayrıca, etki büyüklüğü analizi, çeşitli öğrenme koşulları altında hangi stratejilerin daha etkili olduğunu gösterebilir; örneğin öğrencilerin dil yeteneği, öğrenme stili veya odaklanılan dil becerisi gibi faktörler. Bu derinlemesine anlayış, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yönelik

uyarlanabilir ve kişiselleştirilmiş dil öğrenme programları geliştirmek için son derece değerlidir. Sonuç olarak daha etkili ve verimli dil edinimine katkı sağlar.

Sayıtlılar

Araştırılan konu alanına dair Web of Science’da bulunan açık erişimli çalışmaların hiçbir veri kaybı olmaksızın belirlenen filtrelerle tam olarak tarandığı ve tespit edilen makalelerin yeterli veriyi oluşturduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

SILL, Türkçe'nin yanı sıra Çince, Japonca, Korece, Arapça, İspanyolca, Fransızca, Almanca, Yunanca ve Rusça gibi dillere de uyarlanmıştır. Uyarlamalar neticesinde, bu ölçeği kullanan sayısız araştırma ortaya çıkmıştır. Bunların tümünü bir araya getirmek güçtür. Bu yüzden çalışma, Web of Science’ta yer alan makaleler ile sınırlandırılmıştır. Web of Science’ın esas alınmasının temel nedeni, en üst niteliklere sahip araştırmaları bünyesinde barındırmasıdır.

Web of Science’ta 77 sayıda dil öğretilimi stratejilerini konu edinen araştırma yer almaktadır. Bu araştırmada etki büyüklüğüne bakıldığı için söz konusu makalelerde N, $\bar{X}$, Sd verilerine sahip olma şartı aranmıştır. Araştırma N, $\bar{X}$, Sd verilerine sahip makaleler ile sınırlandırılmıştır. Bu değerlere sahip olmayan 34 makale kapsam alanı dışında bırakılmıştır. Bu yüzden ancak 43 makaleye dayalı bir çalışma gerçekleştirilebilmiştir.

Meta analiz çalışmaları, belirli bir konuda yapılmış birbirinden bağımsız birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma yöntemidir. Bu çalışmada meta analiz yöntemi, heterojeniteden dolayı rastgele etkiler modeli ve etki büyüklüğü analizleri ile sınırlı tutulmuştur.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil Öğrenme Stratejileri

İkinci Dil Ediniminde Öğrenci Özellikleri

İkinci dil öğrenimine yönelik iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışı, odak noktasını öğretmenden ve öğretmenin nasıl öğrettiğinden, öğrenene ve öğrenenin nasıl öğrendiğine kaydırmıştır (Griffiths, 2013; Yule, 2014). İkinci dil sınıfındaki bu değişim, araştırmaları benzer geçmişlere sahip olmalarına rağmen bazı öğrenenlerin dil öğreniminde neden daha verimli olduğunu anlamaya odaklanarak, ikinci dil öğrenenler arasındaki farklılıkları ön plana çıkarmıştır. Sonuç olarak, bu değişkenliği açıklamaya yönelik birçok yaklaşım önerilmiştir.

1970'lerin ortalarından itibaren, ikinci dil edinimi sürecinde öğrenenlerin dil materyallerini nasıl işledikleri, depoladıkları, hatırladıkları ve kullandıkları üzerine ister bilinçli ister bilinçsiz olsun, artan bir ilgi gözlemlenmiştir (Kayaoğlu, 2013). Bu ilgi, etkili dil öğrencilerinin özelliklerini ve dil öğrenim stratejilerini inceleyen geniş çaplı bir araştırma alanının gelişmesine öncülük etmiştir (Cohen, 2014; Oxford vd., 2014). Dolayısıyla, dil öğrenim stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, etkili dil öğrenenlerin bir ikinci dili nasıl kazandıklarını keşfetmeye yönelik çalışmalardan türemiştir (O'Malley & Chamot, 1990). Rubin (1975) tarafından yapılan öncü çalışmada belirtildiği üzere, eğer dil öğretmenleri, düşük performans gösteren öğrencilerin yapmadıkları şeyleri yüksek performans gösteren öğrencilerin gerçekleştirdiği eylemleri belirleyebilirlerse, bu bilgi düşük performanslı öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, yüksek performans gösteren öğrenciler tarafından benimsenen stratejilerin tanımlanması ve bu stratejilerin daha az başarılı öğrenenlere aktarılması amacıyla yapılan çalışmalar, önemli bir amaç taşımaktadır (Griffiths vd., 2014). İlgili araştırmalarda, etkili dil öğrencileri araştırmanın temel odak noktasını oluşturmuş, buna karşın dil öğreniminde daha az başarıya ulaştığı varsayılan bireyler göz ardı edilmiştir.

Kayaoğlu (2013) ve Mutar (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, özellikle iyi dil öğrenenlere odaklanmaları sebebiyle eleştirilmiştir. Bu eleştiriler, bahsedilen çalışmaların, iyi dil öğrencileri tarafından benimsenen stratejilerin, zayıf dil öğrencileri tarafından kullanılan stratejilerden esasen farklı olmayabileceğini dikkate almadığını öne sürer. Bu eleştirilerin ışığında hem iyi hem de zayıf dil öğrenenleri incelemeye yönelik bir dizi ampirik çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar, ikinci dil ediniminde dil öğrenme stratejilerinin etkisi

hakkında çelişkili sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, bazı araştırmalar, iyi ve zayıf dil öğrencileri arasında kullanılan stratejilerin türü ve sıklığı açısından önemli bir fark olmadığını belgelemiştir (Huang & Van Naerssen, 1987; Anderson, 2005), buna karşın diğer çalışmalar, strateji kullanımının frekansı veya türü açısından belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir (O'Malley & Chamot, 1990; Griffiths, 2008; Kayaoğlu, 2013; Nazri, 2016). Bu durum, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda, öğrenenlerin dil edinimi sürecindeki başarılarıyla strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi anlamada karmaşık bir manzara sunmaktadır.

İyi dil öğrencileri tarafından benimsenen stratejilerle zayıf dil öğrencileri tarafından kullanılan stratejiler arasında önemli bir fark olmadığını ortaya koyan çalışmalar, asıl farkın öğrencilerin sahip oldukları strateji repertuarlarını nasıl kullandıklarında yattığını öne sürmüştür (Anderson, 2005). Ehrman vd., (2003) tarafından teorize edildiği üzere, bir stratejinin etkili olabilmesi için üç temel koşulu yerine getirmesi gerekir: (1) stratejinin ikinci dil göreviyle pratik bir ilişkisi olmalı; (2) strateji, öğrencinin öğrenme stilini bir dereceye kadar yansıtmalı ve (3) strateji, etkili bir şekilde kullanılmalı ve diğer stratejilerle uyum içinde olmalıdır. Huang ve Van Naerssen (1987), Çinli öğrenciler üzerine derinlemesine mülakatlar ve yazılı anketler kullanarak yaptıkları çalışmada, yüksek ve düşük yetkinlik düzeylerindeki İngilizce öğrencilerinin resmi pratik (ikinci dile sık ve bilinçli maruz kalma ve pratik yapma) ve izleme (ikinci dilin incelik ve nüanslarına duyarlı olmayı sağlamak için kendini izleme) konularında benzer performans sergilediklerini belirlemiştir. Bu bulgu, iyi dil öğrencilerinin kendilerini izleme ve ikinci dil pratik yapma konusunda daha yetkin olduğu yönündeki varsayımlara meydan okumuştur (Stern, 1975). Ancak, Huang ve Van Naerssen (1987) tarafından ortaya konulan çalışmanın ikinci önemli bulgusu, işlevsel pratik, diğerleriyle iletişim, ikinci dilde düşünme ve grup aktivitelerine aktif katılım açısından önemli farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Bu, iyi dil öğrencilerin, dilin gerçek hayat iletişim bağlamlarında kullanıldığı bu unsurlar açısından zayıf dil öğrencilere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek bir performans sergilediklerini teyit etmiştir.

İyi dil öğrencilerinin karakteristiklerini ampirik bir perspektiften incelenmesi çabasıyla Rubin (1975), dönemin yaygın kabullerini sorgulayan ve sınıf içi gözlemlere dayalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın elde ettiği bulgular, iyi dil öğrencilerinin, hatalı olma riskini göze alarak iletişim kurmaktan çekinmediklerini; dil yapılarına yönelik dikkatlerini ve hem kendi hem de diğerlerinin konuşmalarını izleme yeteneklerini; ayrıca verilen bağlam içinde anlamlandırma süreçlerine olan odaklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, iyi dil

öğrencilerinin iletişimde bulunurken karşılaşılabilecekleri olası engellere rağmen iletişimi sürdürme konusunda gösterdikleri cesareti göstermektedir.

Rubin'in araştırmasıyla sınırlı kalmayıp, Naiman vd., (1978) tarafından daha geniş bir metodolojik yelpazede iyi dil öğrencileri tarafından benimsenen kişilik özellikleri, bilişsel stil ve stratejilere yönelik anlayış kazanma amacıyla mülakat ve anket yöntemleri de kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, iyi dil öğrencilerinin görevlere olan aktif katılımlarını ve dili anlam inşa etme mekanizması ile iletişim aracı olarak kavrama kapasitelerini açığa çıkarmıştır. Bu öğrencilerin, ikinci dil performanslarını etkili bir biçimde izleyebilme ve karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilme becerileri, öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dahil olma eğilimlerinin ve üst bilişsel stratejileri kullanabilme yeteneklerinin altını çizmektedir.

İkinci dil öğreniminde öğrenen değişkenliğini ele alış biçimlerine dair Ortega (2013) tarafından öne sürülen üç yaklaşım çerçevesinde, ilk olarak bireysel farklılıklar yaklaşımı ele alınmıştır. Bu yaklaşım, uygulamalı dil biliminde öğrencileri tanımlayan benzersiz özellikler ve karakteristikler üzerine odaklanarak, ikinci dil edinimindeki farklı yörüngeleri anlamaya çalışmaktadır. İlk çalışmalardan itibaren bu yaklaşım, bireysel özelliklerin ikinci dil öğrenimini nasıl etkileyebileceğine dair sabit ve sistematik bir perspektif sunarken, zaman içinde çevresel ve bağlamsal faktörlerin de bu süreçte önemli rol oynayabileceği anlayışına evrilmiştir.

İkinci olarak sosyo-dinamik yaklaşım, karmaşıklık teorisi ve dinamik sistemler teorisinin ışığında ikinci dil araştırmalarındaki değişkenliği kabullenerek, bu değişkenliği anlamak için yenilikçi yöntemlerin kullanılmasını savunmaktadır. Bu yaklaşım, araştırma süreçlerinde değişkenliğin doğal bir özellik olduğunu kabul eder ve bu değişkenliğin incelenmesinde rastgele ve sistematik olmayan metodolojilerin önemini vurgular.

Son olarak nitel, sosyokültürel ve eleştirel yaklaşım, öğrenen değişkenliğini daha derinlemesine anlamak adına bireylerin kendileri ve sosyal çevreleri arasındaki etkileşimlere odaklanır. Bu yaklaşım, motivasyon ve yetenek gibi geleneksel olarak incelenmiş kavramları, bireylerin umutları ve arzuları ile sosyal çevrelerinin güç yapıları arasındaki diyalektik ilişkiler ışığında yeniden ele alır. Bu çerçevede, ikinci dil öğrenimindeki değişkenliğe dair benzersiz bir anlayış sunar ve bu değişkenliğin altında yatan nedenler üzerine içgörüler sağlar. Bu yaklaşımlar, ikinci dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalarda çeşitliliği ve öğrenen değişkenliğini anlamada kritik öneme sahiptir.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yürütülen araştırmalarda, öğrenenlerin bireyselliklerini ve onları etkileyen diğer faktörleri, örneğin motivasyon ve kimlik gibi unsurları, daha kapsamlı

bir perspektifle ele alma gereksinimi ortaya çıkmıştır (Griffiths vd., 2014). Bu yaklaşım, ikinci dil edinim sürecinde önemli bir paradigma değişikliğini temsil etmekte olup, benim desteklediğim bir metodolojidir; zira bu yaklaşım, öğrenimin gerçekleştiği sosyokültürel bağlamı hesaba katmaktadır. İkinci dil öğrenimine dair bu perspektif, araştırmalarda daha kalitatif metodolojilerin benimsenmesine ve öğrenenlerin, belirli bağlamlarda, kendi ajans ve niyetleriyle değerlendirilmesi gereken varlıklar olduğuna dair geniş bir farkındalığın oluşmasına öncülük etmiştir.

Araştırmalar, zayıf ve iyi dil öğrenenler arasındaki strateji kullanım farklarını ortaya koymakla birlikte, dil öğrenme stratejilerinin başarılı ikinci dil ediniminde pozitif bir rol oynadığını da göstermiştir (Anderson, 2005; Griffiths & Cansız, 2015). Başarılı ve yetkin ikinci dil öğrenenlerin geniş bir strateji repertuarına sahip olduğu ve bu stratejileri ikinci dil görevlerini başarıyla tamamlamak için etkili bir şekilde kullanabildikleri belirlenmiştir. Buna karşın, daha az yetkin öğrenenlerin sınırlı strateji repertuarlarına sahip oldukları ve bu stratejileri etkisiz bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir, bu durum da ikinci dil görevlerinin başarıyla tamamlanmasını engellemektedir.

Griffiths (2008) tarafından Yeni Zelanda'da gerçekleştirilen bir araştırma, daha yetkin öğrenenlerin, düşük seviyedeki meslektaşlarına kıyasla çeşitli dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, üst düzey öğrenenlerin, öğrenimlerini yönetme, kelime dağarcıklarını genişletme, dil bilgilerini iyileştirme ve kaynakları etkili bir şekilde kullanma konusunda daha eğilimli olduklarını göstermiştir. Griffiths ve Cansız (2015) tarafından vurgulandığı üzere, strateji kullanımının başarısı, stratejilerin entegrasyonu, kullanım sıklığı ve organizasyonu ile ilişkilidir. Ayrıca, başarılı strateji seçimi, öğrenenlerin bireysel özellikleri, öğrenme hedefleri ve bağlamlarına bağlıdır. Ancak, iyi dil öğrenenlerin kullandıkları stratejileri kesin olarak tanımlamanın zorlukları bulunmaktadır. Araştırmalar, stratejilerin iyi ya da kötü olmadığını; etkinliklerinin, çeşitli bağlamlarda nasıl uygulandıklarına bağlı olduğunu göstermiştir. İyi dil öğrenenler üzerine yapılan araştırmaların bazı sorunları, dil öğreniminin bilişsel boyutlarına aşırı odaklanmaları ve öğrenme stili, motivasyon gibi önemli öğrenen bilgilerini; ikinci dil edinimini etkileyen sosyokültürel ve bağlamsal faktörleri göz ardı etmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmalar genellikle nicel nitelikte olup, dil öğrenme stratejilerinin kullanımındaki genel desenlere odaklanmış ve böylece bireysel dil öğrenme stratejileri kullanımını ihmal etmiştir. Pedagojik uygulamalar, yalnızca bu genel desenlere dayanarak bilgilendirilmiş olsaydı, norm dışı strateji kullanımı sergileyen pek çok öğrenen dezavantajlı duruma düşerdi.

Griffiths (2003), Yeni Zelanda'daki bir özel okulda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini incelemek üzere yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanarak gerçekleştirdiği bir araştırmada karma metodolojiyi benimsemiştir. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini uygulayarak öğrenenlerle mülakat yapmadan önce, başarılı ikinci dil öğrenenlerin genellikle daha az başarılı olanlardan daha fazla strateji kullandığını, ancak motivasyon ve kimlik gibi faktörlerin dil öğrenme stratejileri kullanımını etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, dil öğrenme stratejileri araştırmalarının karmaşıklığını ve öğrenenlerin bireysel özelliklerinin, öğrenme hedeflerinin ve sosyal bağlamlarının strateji seçimi ve kullanımı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tanımlar

Son kırk yıl boyunca, iyi dil öğrenenlerin incelenmesiyle paralel olarak dil öğrenme stratejileri araştırmasında bir bilgi birikimi artışı gözlemlenmiştir. Bu artışa rağmen, dil öğrenme stratejileri kavramı, tanımlar ve kavramsal çerçeveler açısından tutarsızlıklarla doludur (Griffiths & Oxford, 2014; Perea, 2019; Bruen, 2020). Bu tutarsızlıklar ışığında bile, araştırmacılar dil öğrenme stratejilerinin, dil öğrenimini desteklediği ve öğrencilerin özerklik ile öz düzenleme becerilerini geliştirdiği konusunda genel bir mutabakata sahiptir (Rubin, 1975; Oxford, 1990; Cohen, 1998; Dörnyei, 2005; Cotterall, 2008; Oxford vd, 2014). Bu, dil öğrenme sürecinin anlaşılması için kritik bir bileşen olarak, dil öğrenme stratejilerinin evrimini gözler önüne serer. Özellikle, aynı araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli tanımlamalar, bu alandaki kavramsal ve metodolojik esnekliği yansıtır. Örnek olarak, Rubin ve Oxford'un çalışmaları, dil öğrenme stratejilerinin zaman içinde nasıl farklı şekillerde tanımlandığını gösterir (Rubin, 1975; Oxford, 1989). Bu çeşitlilik, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların dinamik doğasını vurgulamaktadır.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan tanımların incelenmesi, stratejilerin ya davranışsal ya da bilişsel boyutlara sahip olduğu, ya da her iki özelliği de taşıdığı konusunda bir belirsizlik olduğunu ortaya koymaktadır (Ellis, 1994; Oxford, 1989; Richards, Platt & Platt, 1998). Bu çerçevede, Ellis ve diğerleri tarafından yapılan çalışmalar, stratejilerin hem zihinsel hem de davranışsal özellikler taşıyabileceğini belirtirler (Ellis, 2008; Griffiths, 2008; Cohen, 2014; Gregersen & MacIntyre, 2014). Bu çift yönlü yaklaşım, stratejilerin doğrudan gözlemlenebilir ya da sadece sonuçlarından çıkarım yoluyla anlaşılabilir zihinsel süreçler olduğunu kabul etmektedir.

Stratejileri oluşturan davranışların özellikleri üzerine yapılan tartışmalarda, bilim insanları bu davranışları teknikler, eğilimler, işlemler ve çeşitli eylemler olarak tanımlamışlardır (Rubin, 1975; Stern, 1975; Wenden & Rubin, 1987). Öğrenmenin stratejik olarak kabul edilebilmesi için hedefe yönelik, kasıtlı ve çaba gerektiren bir süreç olması gerektiği vurgulanır (Dörnyei, 2005). Bu, öğrencilerin, öğrenme faaliyetlerini desteklemek adına belirli prosedürleri seçme ve uygulama çabalarını gerektirir. Ayrıca, dil öğrenme stratejileri tanımlarının, öğrencilerin ikinci dili öğrenmelerine nasıl yardımcı olduklarını açıklayan eylem ve adımlarla ilişkili olduğu savunulmaktadır (Gregersen & MacIntyre, 2014; Griffiths, 2013).

Dil öğrenme stratejilerinin bilinçli mi yoksa bilinçdışı mı olarak kabul edilmesi gerektiği konusunda da bir belirsizlik bulunmaktadır (Ellis, 2008; Gregersen & MacIntyre, 2014). Stratejilerin, öğrenme sürecinde bilinçli eylemler olarak başlayıp, sürekli kullanım yoluyla zamanla otomatikleşebileceği, ancak öğrencilerin bu süreci hala bilinçli bir farkındalıkla tanıyabileceği önerilir (Chamot, 2005; Griffiths, 2008; Griffiths & Cansız, 2015). Bu, stratejilerin kullanımındaki bilinçlilik düzeylerinin çeşitliliğini gösterir.

Son olarak, stratejilerin dil öğrenimini doğrudan mı yoksa dolaylı mı etkilediği ve neyin motive ettiği üzerine tartışmalar bulunmaktadır (Ellis, 2008; Rubin, 1987; Richards vd., 1998; Griffiths, 2008; Cohen, 2014). Stratejilerin öğrenme sürecine katkısının, öğrencilere işlenebilir veri sağlamak yoluyla dolaylı olabileceği belirtilir. Motivasyon konusunda ise, öğrencilerin ikinci dil hakkında öğrenme konusundaki inançlarının ve duygusal bileşenlerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanır (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1989; White, 2008). Bu, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olduğunu ve kendi öğrenmelerini yönlendirme kapasitesine sahip olduklarını göstermektedir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Wong-Fillmore Taksonomisi

Wong-Fillmore (1976) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri taksonomisi, ikinci dil edinim sürecinde sosyal stratejilerin kullanımını öne çıkarmaktadır. Bu sınıflandırma, Wong-Fillmore'un California'daki İngilizceyi öğrenen beş İspanyolca konuşan öğrenci üzerinde yaptığı çalışmaların bulgularına dayanarak oluşturulmuştur ve üç sosyal ile beş bilişsel stratejiyi içermektedir (Rao, 2004). Sosyal stratejiler arasında, grup içinde aktif bir şekilde yer almak ve bu durumda anlayış sergilemeye çalışmak, seçilmiş kelimelerle dil becerisini ifade

etmek ve arkadaşlardan destek almak bulunmaktadır. Bilişsel stratejilere gelince, Wong-Fillmore bunları, söylenenlerin bağlama uygunluğunu varsaymak; anlaşılan ifadeleri edinmek ve bunları konuşmada kullanmak; söylenenlerdeki tekrar eden temaları bulmak, edinilen dili maksimize etmek ve öncelikle büyük sorunları ele alıp detayları sonraya bırakmak şeklinde sıralamıştır. Wong-Fillmore'un çalışması, İspanyolca konuşan öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken yerli İngilizce konuşanlarla kurdukları sosyal ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Wong-Fillmore'un önerisi, ikinci dil öğrencilerinin anadil gruplarına katılmaları ve bu gruplarla entegre olmaları gerektiğidir (Rao, 2016).

Wong-Fillmore'un taksonomisinin SCT çerçevesinde oluşturulmamış olmasına rağmen hem bilişsel hem de sosyal stratejilerin dil öğrenimine nasıl katkıda bulunduğunu açıklaması, mevcut çalışma açısından değerli sonuçlar sunar. Sosyal etkileşime odaklanarak, Wong-Fillmore'un sınıflandırması dil öğrenimini bir sosyokültürel anlayış çerçevesinde ele alınmasını sağlar. SCT, dil gelişiminin öncelikle ve etkili bir şekilde, akranlar ve daha bilgili diğerleriyle olan işbirlikçi etkileşimler yoluyla gerçekleştiğini; böylece bilginin edinilmesinde bir kanal olarak işlev gördüğünü önermektedir (Dongyu & Du Wanyi, 2013). Wong-Fillmore'un dil öğreniminde sosyal etkileşimlere yapılan vurguyu takdir etmeme rağmen, bu etkileşimler esasen ikinci dil öğrencilerinin (İspanyolca) anadil konuşucularıyla (İngilizce) kurdukları etkileşim ve entegrasyonla ilgilidir. Irksal ve mekansal ayrımın varlığının, öğrencilerin yerli İngilizce konuşucularla yeterli veya hiç etkileşimde bulunmamalarına yol açabileceği ve bu durumun özellikle Güney Afrika bağlamında, Grup Alanları Yasası (Kanun No. 41, 1950) tarafından oluşturulan konut ayrımının toplulukların ve okulların bileşiminde hala görülebilir olması problematiktir (Ndimande, 2019). Bu mekansal ayrım, öğrencilerin dil edinim sürecinde yerli konuşucularla etkileşim kurma fırsatlarını sınırlayabilir.

Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco'nun Taksonomisi

Naiman vd., (1978) tarafından öne sürülen sınıflandırma, tüm başarılı dil öğrencilerinde gözlemlenen beş temel dil öğrenme stratejisi ve bazı başarılı öğrencilerde bulunan ek stratejileri kapsamaktadır. Bu beş ana kategori şöyle sıralanabilir: (i) aktif görev yaklaşımı, (ii) dilin sistem olarak algılanması, (iii) dilin iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanımının farkındalığı, (iv) duygusal zorlukların yönetimi ve (v) ikinci dil performansının sürekli olarak izlenmesi. İkincil stratejiler ise, öğrenme fırsatlarına olumlu yaklaşım, dil öğrenme aktivitelerini düzenli sınıf etkinliklerine entegre etme, bireysel zorlukların analizi, birinci ve ikinci dil arasında karşılaştırmalar yapma, hedef dilde çıkarımlar yapabilmek için dil analizi,

ikinci dil konuşucularıyla iletişim kurma, sosyokültürel anlamları çözümleme, öğrenme sürecinde duygusal zorluklarla başa çıkma ve ikinci dil sistemini sürekli olarak değerlendirme amacıyla çıkarımları test etme ve geri bildirim talep etme olarak belirlenmiştir (O'Malley & Chamot, 1990).

Bu sınıflandırma, 34 yetkin dil öğrencisi ile yapılan yüz yüze görüşmelere dayanan niteliksel verilere dayanmaktadır. İki aşamalı bu çalışma, ilk olarak 34 yetkin dil öğrencisi ile görüşmeler yapılmasıyla başlamış ve bu görüşmeler, yukarıda belirtilen beş ana kategori ve bunlara eşlik eden ikincil stratejilerin formülasyonu ile sonuçlanmıştır. Çalışmanın ikinci aşaması, daha az başarılı öğrencilerle yapılan görüşmeleri, sınıf gözlemlerini ve öğretmen görüşmelerini içermiştir. Naiman vd. (1978) tarafından gerçekleştirilen bu ikinci çalışmanın önemli bir bulgusu, daha az başarılı öğrencilerin, daha başarılı olan akranları kadar çok öğrenme stratejisi kullanmadıklarını göstermesidir. Bu, öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının, performansın tek belirleyicisi olmadığını vurgulayan kritik bir bulgudur.

Ek olarak, Naiman vd., (1978), ikinci dil öğrenimi için çeşitli teknikler de tanımlamışlardır. Bu teknikler arasında ses edinimi, dilbilgisi, kelime bilgisi, dinleme anlama, konuşma, yazma ve okuma öğrenimi bulunmaktadır. O'Malley ve Chamot (1990) tarafından Naiman vd., (1978) geliştirdiği sınıflandırmaya yönelik eleştiriler, bunun bilişsel ve ikinci dil teorilerine dayalı teorik bir temelden yoksun olması üzerinedir.

O'Malley ve Chamot'un Taksonomisi

O'Malley ve Chamot (1990), ikinci dil edinimi (SLA) üzerine önceki tipolojilerin bilişsel teorilere yeterli bir temel sağlamadığını eleştirmişlerdir. Bu eksikliği gidermek amacıyla, sağlam bir bilişsel ve teorik temele dayanan bir taksonomi geliştirmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir (Poulisse, 1996). Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması, başlangıç ve orta seviyedeki İngilizce ikinci dil öğrencileri ile yapılan niteliksel çalışmalara ve yabancı dil öğrencileri üzerine gerçekleştirilen araştırmalara dayanmaktadır. İlk araştırmalarında, 70 lise düzeyinde ikinci dil öğrencisini incelemişler ve takip eden çalışmalarında, lise veya üniversite düzeyinde yabancı dil öğrenen 101 İngilizce ana dil konuşucusunu örneklemişlerdir. İlk çalışmada incelenen 70 okul çağındaki öğrenciye, ikinci dili öğrenmelerine yardımcı olmak üzere 22 öğretmen tahsis edilmiştir. Bu çalışmada öğrenci-öğretmen oranı 1:3 olarak belirlenmiş ve araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta-Atlantik bölgesindeki banliyö okullarında yürütülmüştür (O'Malley & Chamot, 1990).

O'Malley ve Chamot (1990) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, üç ana kategori altında toplanan 26 stratejiyi ortaya koymuştur: metabilşsel stratejiler, bilişsel stratejiler ve sosyal/duygusal stratejiler. O'Malley ve Chamot'un (1990) sosyal ve duygusal stratejileri tek bir kategori altında birleştirmesi, Oxford (1990) tarafından bu stratejilerin ayrı kategoriler olarak ele alındığı 3.3.4.4 bölümünde tartışılan bir konudur. Griffiths (2008), O'Malley ve diğerlerinin (1990) sosyal/duygusal stratejileri ayrı kategoriler olarak değerlendirmesinin, dil öğreniminde etkileşimli stratejilerin kritik önemini vurguladığını belirtmiştir. Bu ayırım, iletişimsel yaklaşımın dil öğrenimindeki öneminin arttığı ve geniş çapta kabul gördüğü bir dönemde gerçekleşmiştir (Griffiths, 2008).

Oxford'un Taksonomisi

Oxford (1990), dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayla ilişkilendirilen bireysel dil öğrenme stratejileri üzerine bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Bu sınıflandırmanın temel amacı, iletişimsel yetkinliği artırmaktır (Oxford, 1990; Kayaoğlu, 2013; Nazri et al., 2016). Oxford'un detaylı taksonomisi, dil öğrenme stratejileri alanında birçok araştırmacı tarafından tercih edilen bir model haline gelmiştir (Kayaoğlu, 2013). O dönemde yaygın olan çeşitli stratejileri sınıflandırmak için indüktif bir metodoloji kullanarak, Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini altı ana kategoriye ayırmıştır: Hafıza, bilişsel, telafi, metabilşsel, duygusal ve sosyal stratejiler. Bu sınıflandırma, O'Malley ve Chamot'un (1990) sınıflandırmasına benzer özellikler taşır. Ancak, Oxford (1990) sosyal ve duygusal stratejileri iki ayrı kategori olarak ele alır ve hafıza ile telafi stratejilerini ekler, ki bu stratejiler O'Malley ve Chamot (1990) tarafından belirlenmemiştir. Bu stratejiler ve açıklamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 1: SILL Ölçeği ve Alt Stratejileri

Strateji Türü	Temel Stratejiler	Alt Stratejiler
1. Dolaysız Stratejiler	A. Bellek Stratejileri	a) Zihinsel bağlantılar oluşturma b) Sözel verileri görsellerle eşleştirme c) Gözden geçirme d) Harekete geçme
	B. Bilişsel Stratejiler	a) Pratik yapma b) Mesaj alma ve iletme c) Analiz etme ve mantığa bürüme d) Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
	C. Telafi Stratejileri	a) Tahmin yürütme b) Konuşma ve yazmadaki sınırlıkların üstesinden gelme
2. Dolaylı Stratejiler	A. Üstbilişsel Stratejiler	a) Öğrenmeyi odağa alma b) Öğrenmeyi organize etme ve planlama c) Öğrenmeyi değerlendirme

	B. Duyuşsal Stratejiler	a) Kaygı düzeyini azaltma b) Kendini motive etme c) Kaygı durumunu değerlendirme
	C. Sosyal Stratejiler	a) Sorular sorma b) Başkalarıyla iş birliği yapma c) Başkalarıyla empati kurma

Tablo 1’de verilen bilgiler ışığında:

Hafıza stratejileri, öğrencilerin yeni bilgileri nasıl sakladıkları ve hatırladıklarıyla ilgilidir; örneğin, kelimeler arasında zihinsel bağlantılar kurmak ve yapılandırılmış gözden geçirmeler yapmak gibi (Oxford, 1990).

Bilişsel stratejiler, ikinci dilin doğrudan manipülasyonu veya dönüştürülmesi ile ilişkilidir ve tanımlama, tutma, depolama ve geri çağırma işlemlerini içerir (Oxford, 2012; Gregersen & MacIntyre, 2014). Telif stratejileri, öğrencilerin dil sınırlamalarının üstesinden gelmelerine yardımcı olan doğrudan stratejilerdir; örneğin, kelimeleri veya ifadeleri zeki bir şekilde tahmin etmek, ana dile geçiş yapmak ve belirli konulardan kaçınmak (Oxford, 1990). Metabilişsel stratejiler, öğrencilerin öğrenmelerini eleştirel bir şekilde yansıtmaya ve değerlendirme yetenekleriyle ilgili dolaylı stratejilerdir. Bu, analiz etme, ilerlemeyi izleme, planlama, değerlendirme ve bir öğrenme görevini düzenleme işlemlerini içerir (Anderson, 2008; Oxford, 2012; Gregersen & MacIntyre, 2014). Duygusal stratejiler, duyguları düzenleme yeteneğiyle ilgilidir ve öğrencilerin öncelikle kaygılarını fark etmeleri ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkma yollarını bulmaları gerektirir. Duygusal stratejiler, öğrencilerin kendilerini motive etmelerini, duygularını yazılı olarak ifade etmelerini ve rahatlama teknikleri kullanmalarını içerebilir (Oxford, 1990; Hurd, 2008).

Sosyal stratejiler, ikinci dilin sosyokültürel bağlamıyla ve öğrencilerin kimlikleriyle ilgilenirken iletişimi artırmaya yönelik stratejilerle ilgilidir (Oxford, 2012; Gregersen & MacIntyre, 2014). Bu altı strateji, bireysel strateji kategorileri olarak anlaşılabilir da nadiren izole bir şekilde işlev görürler. Örneğin, Hurd (2008), ikinci dil öğrencilerinin sıklıkla sosyal ve duygusal stratejileri kullanarak dil öğrenme sürecindeki kaygılarını yönettiğini belirtir. Macaro (2006), duygusal ve üstbilişsel stratejiler arasındaki ilişkiye dikkat çekerken, O’Malley ve Chamot (1990) ve Phakiti (2003), bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında bir örtüşme olduğunu öne sürer. Griffiths (2013) tarafından önerildiği üzere, bu stratejilerin bir öğrenme görevini başarmada birbirine yardımcı olan kümeler halinde işlediği anlaşılmaktadır.

Oxford (1990), stratejilerini doğrudan (Hafıza, bilişsel ve telafi) ve dolaylı (üstbilişsel, duygusal ve sosyal) olarak daha da sınıflandırır. Doğrudan stratejiler, hedef dili doğrudan içeren ve zihinsel işlenmeyi gerektiren stratejilerdir. Dolaylı stratejiler, odaklanma, planlama, değerlendirme, fırsat arama, kaygıyı kontrol etme, iş birliğini artırma ve empati geliştirme yoluyla dolaylı destek sağlar (Oxford, 1990). Oxford (1990), üstbilişsel, duygusal ve sosyal stratejilerin bağımsız ayarlarda kritik stratejiler olduğunu belirtir (Oxford, 2008). Bu çalışmada, öğrencilerin ikinci dil öğrenimini aktif bir şekilde iyileştirmek için plan yapmaları ve akran öğretimi oturumlarına katılmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu oturumlar, sosyal stratejilerin kullanılmasını gerektiren, akranlarıyla birlikte ikinci dil bilgisini birlikte inşa etme fırsatı sunar.

O'Malley ve Chamot (1990) gibi, Oxford'un (1990) sınıflandırması da sosyal etkileşimin önemini vurgular ve doğrudan ve dolaylı stratejiler arasındaki ayrım açısından Rubin'in sınıflandırmasıyla benzerlik gösterir (Rao, 2004). Hsiao ve Oxford (2002), dil öğrenme stratejilerinin farklı modelleri üzerine mevcut şüpheleri gidermeye çalışırken, 15 rakip modeli sistematik olarak incelemiş ve çeşitli taksonomileri birleştirme umuduyla 534 üniversite öğrencisi üzerinden Oxford'un (1990) altı faktör modeli için destek sağlamışlardır. Ancak, Ellis (2008) bu bulguların, doğrudan ve dolaylı stratejilerin üst düzey kategorilerine ilişkin destek sağlamadığı için, öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına netlik getirmediğini belirtir. Bu tutarsızlık, farklı çalışmaları karşılaştırırken zorluklara neden olabilir (Rao, 2004).

Dil Öğrenme Stratejilerinin Ölçülmesi

Dil öğrenme sürecinde stratejilerin önemi, çeşitli ölçeklerle yapılan değerlendirmeler aracılığıyla detaylıca incelenmiştir. Bu ölçekler, dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve bu stratejilerin öğrenme başarısı üzerindeki etkilerinin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir. Geliştirilmiş ölçeklerle ilgili detaylı bilgiler bu başlık altında sunulmuştur. Bu ölçeklerden Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ve Language Learning Orientation Scale (LLOS) ölçekleri detaylıca ele alınmıştır. Son kısımda ise çalışma kapsamında SILL ölçeğinin tercih edilme sebebi, diğer ölçeklerle karşılaştırılarak açıklanmıştır.

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)

Mokhtari ve Reichard tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir ve özellikle ortaokuldan üniversiteye kadar olan öğrencilerin okuma stratejileri üzerine yoğunlaşır. MARSI, üç ana bölümden oluşur: küresel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve destek okuma stratejileri (Mokhtari & Reichard, 2002). Bu ölçek, öğrencilerin kendi okuma süreçlerini daha iyi anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olarak, metakognitif farkındalıklarını artırmayı amaçlar.

Öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejileri değerlendiren MARSI, okuma anlama becerilerini geliştirme potansiyelini ortaya koyar. Araştırmalar, metakognitif stratejilerin okuma performansını önemli ölçüde iyileştirebileceğini göstermiştir (Sheorey & Mokhtari, 2001). Örneğin, öğrenciler metinleri okurken bilgiyi düzenleme, özetleme ve sorgulama gibi stratejileri kullanarak daha derinlemesine bir anlama kavuşabilirler.

Bu ölçüm aracı, öğrencilere okuma süreçlerinde neyin işe yaradığını ve neyin yaramadığını değerlendirmeleri için bir fırsat sunar. Bu, özellikle dil öğrenenler veya okuma güçlüğü çeken bireyler için önemlidir. MARSI'nin uygulanması, öğretmenlere öğrencilerin hangi okuma stratejilerini doğal olarak kullandıklarını ve hangi alanlarda destek gerektiğini belirleme konusunda değerli bilgiler sağlar (Mokhtari & Sheorey, 2002).

Özetle, MARSI, okuma stratejilerine ilişkin metakognitif farkındalığı artırarak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde kontrol etmelerine olanak tanır. Bu ölçek, eğitimcilerin ve araştırmacıların öğrenci başarısını desteklemek için kritik bir araç olarak hizmet ederken, öğrencilerin okuma becerilerini bireysel olarak geliştirmelerine yardımcı olur.

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

Paul R. Pintrich, David A. Smith, Teresa Garcia ve Wilbert J. McKeachie tarafından geliştirilen ve öğrencilerin motivasyon ve öğrenme stratejilerini kapsamlı bir şekilde değerlendiren psikometrik bir araçtır. Bu envanter, özellikle yükseköğretim öğrencileri arasında, öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonel tutumları ve kullandıkları öğrenme stratejilerini ölçmek için tasarlanmıştır (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991).

MSLQ, iki ana bölüm içerir: motivasyon ölçeği ve öğrenme stratejileri ölçeği. Motivasyon ölçeği, özdeğerlendirme, hedef yönelimi ve görev değeri gibi içsel motivasyon faktörlerini incelerken, öğrenme stratejileri ölçeği zaman yönetimi, kritik düşünme ve öz

düzenleme gibi stratejileri değerlendirir. Bu ölçekler, öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğrenme ve motivasyon süreçlerini derinlemesine anlamaya olanak tanır (Pintrich vd., 1993).

Araştırmalar, MSLQ'nun öğrencilerin akademik başarılarını yordamada güçlü bir araç olduğunu göstermiştir. Özellikle, motivasyon ölçeği kapsamında değerlendirilen öz yeterlik algısı ve hedef yönelimlerinin, öğrencilerin sınav performanslarını ve ders içi etkinliklere katılımını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir (Pintrich & De Groot, 1990).

Bu envanter, eğitimcilerin ve araştırmacıların öğrenci öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve bu süreçleri desteklemek için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur. MSLQ, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki aktif katılımcılar olarak rol almasını teşvik ederken, eğitimcilerin de bu süreçleri daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine olanak sağlar.

Language Learning Orientation Scale (LLOS)

Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand tarafından geliştirilmiş olan bir ölçek olup, dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonel tutumlarını değerlendirir. Bu ölçek, dil öğrencilerinin farklı motivasyonel yönelimlerini kategorize ederek, bu yönelimlerin öğrenme stratejileri, dil edinimi başarısı ve sınıf içi etkileşimler üzerindeki etkilerini anlamak için kullanılır (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000).

LLOS, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını sorgular. İçsel motivasyon, öğrenme sürecinin kendisinden zevk alma eğilimini ifade ederken, dışsal motivasyon, notlar gibi dış faktörlerle motive olma durumunu belirtir. Ayrıca, bu ölçek dil öğrenmeye yönelik amotivasyon durumunu da değerlendirir, yani öğrencinin dil öğrenme sürecine karşı ilgisizliğini ve motivasyonsuzluğunu ölçer (Noels et al., 2000).

Araştırmalar, LLOS kullanılarak elde edilen verilerin, dil öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonel ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını ve bu doğrultuda daha etkin öğretim stratejileri geliştirmelerini sağladığını göstermektedir. Özellikle, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olması, dil öğrenme süreçlerinde daha yüksek bir başarı ve sürdürülebilirlik ile ilişkilendirilmiştir (Noels, 2001).

Bu ölçek, dil öğrenimi konusunda motivasyonel teorileri ve öğrenme yönelimlerini anlamada kritik bir araç olarak kabul edilir. Eğitimcilerin ve dil araştırmacılarının, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini kişiselleştirmek ve optimize etmek için kullanabileceği veriler sunar, böylece dil öğrenimine yönelik bireysel farklılıkları daha iyi yönetmelerine yardımcı olur.

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar için özellikle tercih edilen bir ölçektir, çünkü bu araç öğrencilerin kullanmış olduğu stratejileri geniş bir yelpazede ele alır ve bu stratejilerin etkinlik düzeylerini detaylı bir şekilde değerlendirme imkanı sunar. Rebecca L. Oxford tarafından geliştirilen SILL, dil öğrencilerinin bilişsel, metakognitif, telafi edici, etkileşimli, bellek odaklı ve duygusal stratejilerini kapsamlı bir şekilde ölçer. Bu çeşitlilik, eğitimcilerin ve araştırmacıların öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini çok boyutlu bir perspektiften değerlendirmelerine olanak tanır (Fazeli, 2012).

SILL'in diğer ölçeklerden ayırt edilen bir diğer önemli özelliği, dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri ve bunların dil öğrenme başarısı üzerindeki etkilerini kuantitatif verilerle ortaya koymasıdır. Bu ölçek, öğrencilerin hangi stratejileri ne sıklıkta ve hangi bağlamlarda kullandıklarını belirlemeye yardımcı olur. Özellikle, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede hangi stratejilerin daha etkili olduğunu gösteren veriler sunar. Bu bilgiler, öğrenme süreçlerini daha iyi anlamak ve öğrencilere daha uygun öğrenme stratejileri sunmak için hayati öneme sahiptir.

Ayrıca, SILL, öğrencilerin strateji kullanımlarını bireysel farklılıklarına göre analiz etme imkânı sağlar. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kişisel özellikler, motivasyon düzeyleri ve öğrenme ortamları ile ilişkilendirerek, bu faktörlerin strateji seçimleri üzerindeki etkisini değerlendirir. Bu özgün yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha bireysel ve hedef odaklı hale getirilmesinde kritik bir rol oynar (Dahmash, 2023).

Diğer dil öğrenme stratejileri ölçekleri olan Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ve Language Learning Orientation Scale (LLOS) da kendi odak alanlarında değerli bilgiler sunar; ancak SILL'in sunduğu geniş kapsam ve çeşitlilik, onu dil öğrenme süreçlerini detaylı bir şekilde incelemek isteyen araştırmacılar için vazgeçilmez kılar. SILL, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları stratejilerin çok yönlü analizini sağlayarak, öğrenme müdahalelerinin daha etkili ve odaklanmış şekilde tasarlanmasına yardımcı olur. Bu avantajlar, SILL' ı dil öğrenme stratejileri araştırmalarında tercih edilen bir araç haline getirir.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL Ölçeği)

Oxford'un (1986) belirttiği üzere, dil öğrenme stratejilerinin gözlemiyle ilgili önemli bir zorluk, bu stratejilerin büyük bir kısmının içsel olması ve dolayısıyla kolayca

gözlemlenememesidir. Bu sorunu ele almak amacıyla, Oxford (1986) Dil Öğrenimi için Strateji Envanteri'ni (SILL) geliştirmiştir, ki bu araç dil öğrenme stratejilerini ölçmek için standart bir yöntem olarak kabul edilmektedir. SILL, öğrenme stratejilerinin kullanımını çeşitli değişkenlerle ilişkilendiren çalışmalarda geniş çapta kullanılmıştır; bu değişkenler arasında öğrenme stilleri, cinsiyet, yeterlilik düzeyi, kültür ve görev bulunmaktadır (Chamot, 2005). SILL, iki farklı versiyona sahiptir: ilk versiyonu ana dili İngilizce olanlar için, ikinci versiyonu ise İngilizceyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenenler için tasarlanmıştır.

İlk versiyonu, altı alt kategoride toplam 80 Likert tipi ölçek maddesi içermekte ve bu maddeler geri çağırma, bilişsel süreçler, telafi edici stratejiler, meta-bilişsel izleme, duygusal kontrol ve sosyal etkileşim stratejilerini ölçmektedir. İkinci versiyonu ise, benzer altı kategoride toplam 50 Likert tipi ölçek maddesi içerir ve her biri öğrenme sürecinin farklı yönlerine odaklanır. Her iki versiyonda katılımcılar maddeleri 1' den 5' e kadar bir ölçekte değerlendirirler, burada doğru veya yanlış cevaplar bulunmamaktadır. Bu yaklaşım, katılımcıların stratejileri hatırlama olasılıklarını ve buna göre yanıt vermelerini minimize etmeyi amaçlar.

SILL, Oxford' un dil öğrenme stratejileri taksonomisiyle uyumlu olduğundan, araştırmacılar tarafından dil öğrenme stratejilerini ölçmek için güvenilir ve geçerli bir araç olarak kabul edilir (Russell, 2010). Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme stratejilerini keşfetmek ve bilişsel, meta-bilişsel, sosyal, duygusal, hafıza ve telafi edici beceri ve eksikliklerini belirlemek için SILL' i kullanabilirler. Oxford' un 1990'da geliştirdiği bu envanter, Chamot (2005) tarafından belirtildiği üzere, geriye dönük mülakatlar, uyarılmış hatırlama mülakatları, yazılı günlükler, dergiler ve düşüncüyü yüksek sesle ifade etme protokolleri ile, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemede kullanılan yöntemlerden biri haline gelmiştir. Bu kapsamlı yaklaşım, dil öğrenme sürecindeki çeşitli stratejilerin ve bu stratejilerin öğrenme üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Rebecca Oxford, özellikle "Strategy Inventory for Language Learning" (SILL) ölçeğini geliştirerek dil öğrenme stratejileri alanında önemli bir figür haline gelmiştir. Özellikle, aktif metodolojik stratejilerin İngilizce dilinde anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini incelemiş (Sanguña-Loachamin, E. S., Vasconez-Torres, B. E., Gonzalez-Diaz, A. O., & Moso-Mena, G. M. (2017) ve öğrencilerin İngilizce performansını artırmak için dil öğrenme strateji eğitimini uygulamanın önemini vurgulamıştır (Huang, S. C., & Chang, S. F. (2011). SILL ölçeği, dil öğrenme stratejilerini ölçmede yaygın olarak kullanılmakta ve yüksek geçerlilik, güvenilirlik

ve fayda sunmaktadır (Fazeli, S. H. (2012).Bu ölçek, başarılı dil öğrencileri tarafından tercih edilen dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Malezya'daki bir çalışmada da kullanılmıştır (Hanafiah, A. D., Abdul Kadir, F., Kamaruddin, S. M., Hussin, S. N. L., & Hashim, H. (2021).Oxford'un bu katkıları, dil öğrenme stratejileri alanındaki araştırmalar için temel bir kaynak sağlamakta ve öğretmenler ile dil öğrencilerine yönelik etkili öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

İlgili Araştırmalar

Green ve Oxford (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, anadili İngilizce olmayan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihlerini incelemek için Strateji Envanteri (SILL) kullanılmıştır. Araştırma, yeterlilik düzeyinin dil öğrenme stratejileri seçiminde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur; daha başarılı dil öğrenenler genellikle bilişsel, telafi edici, meta-bilişsel ve sosyal stratejilere yönelmektedir. Bu bulgular, Bremner (1999) ve Norton ve Toohey (2001) tarafından da desteklenmiştir, her iki çalışma da yüksek yeterlilik düzeyinin daha geniş bir strateji kullanımına yol açtığını belirtmiştir.

Griffiths (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre sık kullanılan stratejiler SILL aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırma, yüksek yeterlilik düzeyine sahip öğrenenlerin geniş bir strateji yelpazesini kullandığını göstermiştir. Gan, Humphreys ve Hamp-Lyons (2004) ise, daha az başarılı öğrenenlerin hafıza stratejilerine daha fazla eğilim gösterdiğini, Gerami ve Baighlou (2011) ise başarılı öğrenenlerin meta-bilişsel stratejilere daha sık başvurduğunu bulmuştur.

Stratejilerin öğretilabilirliği konusunda Griffiths (2003), doğrudan öğretilen hafıza, bilişsel ve telafi edici stratejilerin öğrenenlerin dil öğreniminde başarı şansını artırdığını iddia etmiştir. Marefat (2003) ve benzer şekilde Acunsal (2005) ile Şen (2009), dil öğrenme stratejilerinin öğretilabilirliğinin önemini vurgulamış ve öğretmenlerin öğretim sırasında bu stratejiler hakkında bilgi vermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Cinsiyet farklılıklarının dil öğrenme stratejileri tercihlerini etkilediğini belirten Green ve Oxford (1995) ile Ku (1995), kadınların daha fazla strateji kullandığını bulmuştur. Hong-Nam ve Leavell (2006) ise, cinsiyet ve milliyetin strateji kullanımı üzerindeki etkisini incelemiş ve kadınların sosyal ve duygusal stratejileri daha fazla kullandığını ortaya koymuştur.

Vrettou (t.y.) ve Alhaisoni (2012) gibi araştırmacılar, motivasyon ve cinsiyetin dil öğrenme stratejileri tercihleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Li (2015) ve Liu (2013)

ise, yeterlilik düzeyi ve cinsiyetin strateji tercihleri ile ilişkisini araştırmış ve özellikle kadınların sosyal stratejileri daha fazla kullandığını bulmuştur.

Asadifard ve Biria (2013) ile Nosratinia, Saveiy ve Zaker (2014) çalışmaları, dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlilik ve meta-bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, bu faktörlere sahip öğrencilerin stratejileri daha etkili kullanma olasılığının yüksek olduğunu göstermiştir.

Son olarak, Kaplan (2016) ve Zareva ve Fomina (2012) gibi araştırmalar, dil öğrenme stratejileri kullanımının yeterlilik düzeyi ile ilişkili olduğunu ve öğrenenlerin strateji eğitimi alması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, dil öğrenme stratejilerinin önemini ve öğretimdeki rolünü ortaya koymaktadır, özellikle de öğrenenlerin dil öğrenme yeteneklerini geliştirmek için stratejileri nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerini anlamaları açısından.

Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü

Meta Analiz

Gene Glass (1976), meta-analizi, bireysel çalışmalardan elde edilen geniş bir analiz sonuçları koleksiyonunun istatistiksel olarak incelenmesi ve bulguların entegre edilmesi amacıyla tanımlamıştır. Bu teknik, 1970'lerden itibaren, belirli bir konu üzerine yapılan çalışmaların özetlenmesi, çalışma özellikleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların tanımlanması ve analiz edilmesi konusunda değerli bir araç olarak kabul edilmekte ve literatür incelemeleri ile araştırma sentezlerinin geniş alanına dahil edilmektedir (Baldwin ve Shadish, 2011).

Eğitim ve psikoloji alanlarında, politika ve pratik kararları için meta-analizlerin kullanımı son 25 yılda önemli ölçüde artmıştır. Williams (2012) tarafından yapılan bir inceleme, 1990'dan itibaren yayımlanan meta-analizlerin sayısının her yıl düzenli olarak arttığını göstermiştir. Özellikle, 2010 yılında PsycInfo ve ERIC veri tabanlarında sırasıyla 800'den fazla ve 200'den fazla yayımlanmış meta-analiz bulunmuştur.

Meta-analizler, eğitim araştırmalarında özellikle politika ve pratikleri bilgilendirme rolü ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan alanları belirleme konusunda kritik bir öneme sahiptir. Tek bir çalışmaya değil, birkaç çalışmanın organize bir sentezine dayanarak, güvenilirlik ve geçerlilik açısından daha güçlü argümanlar sunarlar. Eğitim politikası yapımı ve eğitim topluluğu üzerindeki etkileri, eğitim araştırmalarının bulgularının birikimsel olmayan

doğası nedeniyle eleştirilere maruz kalmıştır (Davies, 2000). Araştırma ve uygulama arasındaki boşluğa dikkat çeken eleştirmenler, eğitim araştırmalarının ilgiliği, pratikliği ve kalitesi konusunda endişelerini dile getirmişlerdir.

John Easton (2013) gibi uzmanlar, araştırmaların daha ilgili ve kullanılabilir hale getirilmesinin önemini, titiz metodolojik tekniklerin ve bulguların eğitimcileri bilgilendirme potansiyelinin altını çizmişlerdir. Meta-analizler, bilgiyi sentezlemek, bir alandaki konuları özetlemek ve sonuçları uygulayıcılara erişilebilir bir şekilde sunmak için değerli bir araç olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın avantajları, sağlam araştırma kullanımıyla uygulamayı bilgilendirmek ve araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki boşluğu kapatmak şeklinde iki yönlüdür. Bu, neyin işe yarayıp neyin işe yaramadığı konusunda net çözümler sunarak, araştırma ve pratik arasındaki etkileşimi güçlendirir.

Etki Büyüklüğü

Meta-analizlerin yürütülmesi sürecinde, etki büyüklükleri, incelenen her çalışmadan elde edilen özet verilere dayanarak türetilir. Etki büyüklüklerinin önemi, literatürde genişçe tartışılmış olup, bu konuya giriş yapmak isteyen okuyucular için Kirk (1996) önerilmektedir. Amerikan Psikoloji Derneği (APA), araştırma sonuçlarının raporlanmasında etki büyüklüklerinin dahil edilmesini tavsiye etmektedir, zira bu, gözlemlenen etkinin büyüklüğü hakkında okuyuculara önemli bir ölçüm sağlar (2010). P-değerleri, birincil çalışmalarda sıklıkla rapor edilir ve alternatif hipotezin yönünde, gözlemlenen veya daha aşırı bir sonucun olasılığını yansıtır. Ancak, p-değerleri hem etkinin büyüklüğünün hem de örneklem büyüklüğünün bir fonksiyonudur, bu da büyük örneklemli bir çalışmanın önemli bir p-değeri ancak küçük bir etki büyüklüğü sunabileceği anlamına gelir. Bu sebeplerle, meta-analizlerde p-değerlerinden ziyade etki büyüklükleri tercih edilir ve genellikle standartlaştırılmış formda kullanılırlar, bu da farklı ölçümler veya sonuçlar kullanılsa bile çalışmaların karşılaştırılabilir olmasını sağlar.

Etki büyüklükleri, bir çalışmada rapor edilmediğinde, araştırmacı tarafından mevcut tanımlayıcı veya çıkarımsal istatistikler (örneğin, t-testi, F-testi) kullanılarak hesaplanabilir. Meta-analizde kullanılan etki büyüklüğü türü, sonuçların doğası, rapor edilen istatistiksel bilgiler ve araştırmanın hipotezleri ve sorularına bağlı olarak değişir (Lipsey & Wilson, 2001). Her birincil çalışmanın sonuçlarının aynı etki büyüklüğü istatistiğine kodlanması ve etki büyüklüğü türünün çalışmalardaki değişkenler arasındaki ilişkilere ve rapor edilen istatistiksel formlara uygun olması gerekmektedir.

Borenstein (2009) tarafından önerilen dört ana faktör, meta-analizde kullanılacak etki büyüklüğü istatistiğinin seçimini etkilemelidir. Bunlar, etki büyüklüklerinin karşılaştırılabilir olması, yorumlanabilir ve anlamlı olması, birincil çalışmalardan sağlanan bilgilere dayanarak hesaplanabilmesi ve sağlam teknik özelliklere sahip olmasıdır. Örneklem büyüklüğü, etki büyüklüklerinin hassasiyetini etkiler; daha küçük örneklem, daha büyük örneklemle kıyasla daha büyük örneklem hatası tahminlerine sahip olacaktır. Bu, analizdeki her etki büyüklüğünün farklı güvenilirlik derecelerine sahip olacağı anlamına gelir. Meta-analizdeki istatistiksel modeller, bu durumu, her etki büyüklüğünün hassasiyetini yansıtan bir terimle ağırlıklandırarak ele alır. Optimal ağırlıklandırma, etki büyüklüğünün standart hatasının karesinin tersi olarak hesaplanır ve bu, genellikle ters varyans ağırlığı olarak adlandırılır.

Meta-analizlerde yaygın olarak kullanılan etki büyüklükleri arasında standartlaştırılmış ortalama fark, oran oranı ve korelasyon katsayısı bulunur. Bu ölçümlerin seçimi, çalışmadaki değişkenlerin doğasına bağlıdır. Özellikle, sürekli ve sabit değişkenlerin bir kombinasyonu için en yaygın kullanılan etki büyüklüğü ölçümü, standartlaştırılmış ortalama fark veya Cohen'in d 'sidir. Cohen'in d 'si, grup karşılaştırmalarını içeren araştırma tasarımlarında, özellikle deneysel ve yarı deneysel tasarımlarda kullanılmakta ve farklı ölçümler arasında iki grubun farkının büyüklüğünü karşılaştırmak için uygundur. Bu, meta-analizde bulguları toplamak için kullanılan etki büyüklüğü istatistiğinin, orijinal ölçümlerdeki değerlerin karşılaştırılabilir olması için standartlaştırılması gerektiği anlamına gelir. Bu etki büyüklüğü istatistiği, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanır:

$$d = \frac{\bar{x}_{G1} - \bar{x}_{G2}}{S_{pooled}}$$

Burada $\bar{x}_{G1}$ ve $\bar{x}_{G2}$ sırasıyla 1 ve 2 gruplarının ortalamalarıdır ve *S_{pooled}* birleştirilmiş standart sapmayı yansıtır (Hedges & Olkin, 1985). Cohen'in d 'sinin örneklem varyansı şu şekilde hesaplanır:

$$v_d = \frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2} + \frac{d^2}{2(n_1 + n_2)}$$

Burada n_1 ve n_2 her bir grup için örneklem büyüklüklerini temsil eder; $\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}$ ortalama fark tahmini için belirsizliği, Denklem 1'deki payı; ve $\frac{d^2}{2(n_1 + n_2)}$ *S_{pooled}* için tahmindeki belirsizliği, Denklem 1'deki paydayı temsil eder (Borenstein, 2010).

Cohen's d nin standart hatası vd : $SE_d = \sqrt{v_d}$ şeklinde hesaplanır. Böylece Cohen d (w_d), için ters varyans ağırlığı, daha önce etki büyüklüğüne örnekleme hatasını hesaba katmak için atanan ağırlık olarak belirtilmiştir:

$$w_d = \frac{1}{v_d} = \frac{2n_1n_2(n_1 + n_2)}{2(n_1 + n_2)^2 + n_1n_2(d)^2}$$

Cohen's d örneklem büyüklükleri küçük olduğunda (< 20) yukarı doğru yanlı olabilir (Hedges, 1981). Bu yanlılığı hesaba katmak için bir düzeltme uygulanır ve tahmin, Hedges'in g 'si olarak adlandırılır (1981). Hedges'in g 'si ve ilişkili varyans ile ters varyans ağırlığı şu şekildedir:

$$g = 1 - \left[\frac{3}{4N-9} \right] d,$$

$$v_g = \frac{n_1+n_2}{n_1n_2} + \frac{g^2}{2(n_1+n_2)},$$

$$w_g = \frac{1}{v_g} = \frac{2n_1n_2(n_1+n_2)}{2(n_1+n_2)^2 + n_1n_2(g)^2}$$

N toplam örneklem boyutunu temsil etmektedir.

Sabit Etkiler Modeli

Meta-analize dahil edilecek birincil çalışmalardan etki büyüklükleri elde edildikten sonra, ilk adım bunları, popülasyon etki büyüklüğünün tahmini olarak kullanacağımız tek bir değere ulaştıracak şekilde birleştirmektir.

Sabit etkiler modeli, etki büyüklüklerinin birbirinin doğrudan tekrarı olduğu varsayımını yapar (yani, tüm çalışmalarda etki büyüklüğü aynıdır) ve etki büyüklükleri arasındaki tek farkların örnekleme hatasından kaynaklandığı varsayımını yapar (Hedges & Olkin, 1985).

Sabit etkiler modelinde, her gözlemlenen etki büyüklüğü, popülasyon parametresi olan μ 'ın bir tahminini temsil eder ve gözlemlenen etki büyüklüklerinin μ 'dan olan herhangi bir varyasyonu yalnızca örnekleme varyansına atfedilebilir. Popülasyon etki büyüklüğü, μ , birincil çalışmalardaki k gözlemlenen etki büyüklüklerinin ağırlıklı ortalaması kullanılarak tahmin edilir; her çalışmaya atanan ağırlıklar (w_j), ters varyans ağırlığına eşittir. Cohen'in d için, bu etki büyüklüklerinin ağırlıklı ortalaması:

$$\hat{\gamma}_0 = \frac{\sum_{j=1}^k \omega_j d_j}{\sum_{j=1}^k w_j}$$

Tahmini popülasyon etki büyüklüğünün standart hatası, her bir etki büyüklüğü ile ilişkilendirilen ağırlıkların bir fonksiyonudur.

$$SE_{\hat{\gamma}_0} = \sqrt{\frac{1}{\sum_{j=1}^k w_j}}$$

Popülasyon etki büyüklüğü tahmini ile onun standart hatası, tahmin için anlamlılık testleri ve güven aralıklarının hesaplanmasında kullanılır. Meta-analizde sıklıkla, dahil edilen çeşitli çalışmalar tam tekrarlar olmayıp birbirinden çeşitli yollarla farklılık gösterebilir. Örneğin, çalışmalar sonuç değişkeninin operasyonel tanımı, örneklemin elde edildiği popülasyon ve sunulan tedavinin türü, süresi veya dozu açısından farklılık gösterebilir (2003). Bu farklılıklara rağmen, etkilerin çalışmalar arasında farklılık gösterdiği zorunlu değildir. Meta-analizde önemli bir adım, çalışmaya dahil edilen etki büyüklüklerinin homojenliğini test etmektir, bu da Q-istatistiği (Cochran, 1954) kullanılarak yapılabilir:

$$Q = \sum_{j=1}^k w_j (d_j - \hat{\gamma}_0)^2 \sim \chi^2(k - 1)$$

Burada k, etki büyüklüklerinin sayısını yansıtır. Eğer homojenlik boş hipotezi reddedilmezse, etki büyüklükleri yalnızca örnekleme hatası nedeniyle popülasyon ortalamasından farklılık gösterir. Bu durumda, araştırmacı moderatörler olmadan sabit etkiler modelini kullanır.

Homojenlik boş hipotezi reddedildiğinde, etki büyüklüklerinin değişkenliği yalnızca örnekleme hatasıyla açıklanabilecek olanın üzerindedir ve bu nedenle her etki büyüklüğü ortak bir popülasyon ortalamasını tahmin etmez (Lipsey & Wilson, 2001). Bu durumda, bir seçenek sabit etkiler modeli ile devam etmek ancak yukarıda tartışılan çalışma özelliklerine dayalı moderatör değişkenlerini dahil etmektir. Bunu yapmanın bir yolu (geleneksel bir meta-analiz yaklaşımıyla daha uyumlu olan), çalışmaları homojen gruplara ayırmak (yine, çalışma

özelliklerine dayanarak) ve ANOVA'nın meta-analitik bir analogu aracılığıyla ayrı moderatör analizleri gerçekleştirmektir (Hedges, 1982b; Hedges & Olkin, 1985). Örneğin, çalışmalar deneysel tasarım türüne göre (rastgele veya yarı deneysel tasarım) ve ayrıca sınıf düzeyine göre (örneğin, ilköğretim, ortaokul, lise, yükseköğretim) kategorize edilebilir. Daha sonra, ANOVA'nın analogunu kullanarak iki analiz yapılır- biri moderatör olarak deneysel tasarım türünü kullanarak ve diğeri örneklem yaş grubunu moderatör olarak kullanarak. Bir moderatörün bir seferde incelenmesi için özel bir istatistiksel neden yoktur. Bunun yerine, bu geleneksel olarak yaklaşımın nasıl yürütüldüğüdür.

Rastgele Etkiler Modeli

Yukarıda tartışılan sabit etkiler modelinde moderatörlerle, modelde dahil edilen bilinen çalışma özelliklerinin gerçek etki büyüklüklerindeki tüm değişkenliği hesaba katması ve/veya kalan varyansın ihmal edilebilir olduğu varsayılır (Hedges, 1983a). Ancak, pratikte meta-analizi oluşturan çalışmalar bu çalışma özellikleri açısından nadiren tam tekrarlardır, ne de sıklıkla etki büyüklüklerindeki tüm heterojenliği hesaba katarlar (Hedges, 1983a); bu nedenle homojenlik varsayımı en iyi ihtimalle zayıftır, sabit etkiler modellerini gerçekçi olmayan hale getirir (Erez, Bloom, & Welanguage learning strategie, 1996; Hedges & Vevea, 1998; Hunter & Schmidt, 2000; Ulusal Araştırma Konseyi, 1992; Schmidt, Oh, & Hayes, 2009). Sabit etkiler modeli için, meta-analize dahil edilen çalışmaların neredeyse aynı olduğuna dair güçlü kanıtlar olmalıdır (Aronson, Elanguage learning strategieworth, Carlsmith, & Gonzalez, 1990; Schmidt, Oh, & Hayes, 2009). Schmidt, Oh ve Hayes (2009), şunu belirterek bir örnek sunar: Eğer çalışmalar örneklerini aynı popülasyondan çekmişse (örn. üniversite ikinci sınıf öğrencileri), tam olarak aynı hipotezleri tam olarak aynı çalışma tasarımı, tedavi gücü (eğer deneysel bir çalışma ise), ölçümler, talimatlar, zaman sınırları vb. ile test etmişse, birisi a priori olarak tüm birincil çalışmalarda aynı popülasyon parametresinin tahmin edildiğini varsayabilir ve bu, FE modelini seçmek için bir temel olabilir. (s. 124) Heterojen sonuçlar yaygın ve beklenendir (Engels, Schmidt, Terrin, Olkin, & Lau, 2000), bu nedenle rastgele etkiler modelleri sabit etkiler modellerine tercih edilir (Erez, Bloom, & Welanguage learning strategie, 1996; Hedges & Vevea, 1998; Hunter & Schmidt, 2000; Ulusal Araştırma Konseyi, 1992; Schmidt, Oh, & Hayes, 2009).

Rastgele etkiler ve sabit etkiler modelleri arasındaki farklar, sonuçlardan çıkarılabilecek çıkarımlar açısından da önemlidir. Rastgele etkiler modeli, araştırmacının sonuçları çalışmada bulunanların ötesine genelleştirmesine izin verirken, bu genelleştirme sabit etkiler modeli için

uygun değildir. Sabit etkiler modeli için, çıkarımlar yalnızca meta-analize dahil edilen çalışmalar hakkında yapılabilir (Hedges & Vevea, 1998). Gerçek etki büyüklüğünün tüm çalışmalarda aynı olduğu varsayımı (herhangi bir varyasyon yalnızca örnekleme varyansından kaynaklanır) sıklıkla savunulamaz ve sabit etkiler modellerindeki sınırlı genelleştirilebilirlik nedeniyle, genellikle rastgele etkiler modelleri önerilir (Baldwin & Shadish, 2011; Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Yukarıda ima edildiği gibi, rastgele etkiler modelleri birçok yönden sabit etkiler modellerinden farklıdır. Rastgele etkiler modeli, gerçek etki büyüklüğünün çalışmaya bağlı olarak değişebileceğini kabul ederken, sabit etkiler modeli, meta-analizi oluşturan tüm çalışmaların ortak bir etki büyüklüğü paylaştığını (Hedges & Vevea, 1998) veya yalnızca moderatörlerin bir fonksiyonu olduğunu varsayar. Özellikle, rastgele etkiler modelinde, varyasyon kaynakları hem çalışma içi tahmin hatasını hem de çalışmalar arası varyansı içerir, sırasıyla v_j ve τ tarafından yakalanır; buna karşılık, sabit etkiler modeli yalnızca çalışma içi tahmin hatasıyla ilişkili varyasyon kaynağını içerir (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). τ için kullanılabilecek çeşitli farklı tahminciler vardır (bir inceleme için Viechtbauer, 2005'e bakınız). Yaygın olarak kullanılan bir tahminci, DerSimonian ve Laird'in (1986) τ tahmincisidir, bu, Q'nun kuadratik formuna dayanan iteratif olmayan bir yaklaşımdır:

$$\tau = \frac{Q - (k-1)}{c} \quad Q, \text{ homojenlik test istatistiğini temsil ederken, } k \text{ çalışmaların sayısını ve } c$$

aşağıdaki şekilde hesaplanır:

$$\sum_{j=1}^k w_j - \left(\sum_{j=1}^k \omega_j^2 \right) / \left(\sum_{j=1}^k w_j \right)$$

Q-istatistiği, sabit etkiler modeliyle kullanılanla aynıdır. Böylece, hesaplanan aynı Q-istatistiği, etki büyüklüklerinin homojenliği boş hipotezinin test edilmesi için kullanılır, bu da çalışmalar arası varyansın (τ kullanılarak temsil edilen) sıfıra eşit olduğunu gösterir. Sabit ve rastgele yaklaşımlarda aynı Q-istatistiği kullanılmasına rağmen, sonuçlarına dayanarak yapılan eylemler araştırmacılara göre değişiklik gösterir. Örneğin, sabit etkiler modeline bağlı araştırmacılar, Q-istatistiğini, ek sabit etkiler modellerine moderatör değişkenlerin dahil edilmesi gerektiğinin bir işareti olarak yorumlayabilir. Diğer araştırmacılar, genel etki büyüklüğünü ve moderatör analizlerini tahmin etmek için hangi tür modelin (sabit veya rastgele etkiler) kullanılacağına karar vermek için Q-istatistiğini kullanabilir. Örneğin, bir araştırmacı sabit etkiler modeliyle başlayabilir, ancak önemli bir Q-istatistiği elde edilirse rastgele etkiler modellerine geçebilir. Bu şekilde ilerlemek, rastgele etkiler modelinin benimsenmesinin

homojenlik testinin, yani Q'nun sonucuna bağılı olduğu koşullu rastgele etkiler yaklaşımı olarak adlandırılır (Hedges & Vevea, 1998).

Benzer şekilde, başka bir araştırmacı rastgele etkiler modeliyle başlayabilir ve Q-istatistiği önemsizse sabit etkiler modeline geçebilir.

Herhangi bir öngörücü olmadan, diğer bir deyişle, çalışmalar arası genel etki büyüklüğünü tahmin etmek için rastgele etkiler modeli kullanılırken, çalışmalar tahmini hassasiyetlerine göre ağırlıklandırılarak genel ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü üretilir. Böylece, sabit ve rastgele etkiler modellerinde genel etki büyüklüğünü elde etmek için kullanılan denklem aynıdır. Fark, her çalışmaya atanan ağırlıklardadır (w_j). Rastgele etkiler modelindeki ağırlıklar artık $w_j = 1/(v_j + \tau^2)$ 'e eşittir, τ^2 sıfırdan farklı olduğunda, ağırlıklar sabit etkiler modeline kıyasla rastgele etkiler modelinde daha küçük olacaktır. Tahmini popülasyon etki büyüklüğünün standart hatası hesaplanır. Ancak ağırlıklar artık rastgele etkiler modeliyle ilişkilendirilen ağırlıklara eşittir. Ağırlıklar τ^2 sıfırdan farklı olduğunda daha küçük olduğundan, genel etki büyüklüğünün standart hatası rastgele etkiler modelinde sabit etkiler modeline kıyasla daha büyük olacaktır. Daha önce olduğu gibi, popülasyon etki büyüklüğü tahmini ile onun standart hatası, tahmin için anlamlılık testleri ve güven aralıklarının hesaplanmasında kullanılır.

Rastgele etkiler modelinde moderatörlerin etkilerini keşfetmek için, ya yalnızca kategorik moderatörler kullanılarak ANOVA yaklaşımları ya da kategorik veya sürekli moderatörler kullanılarak regresyon kullanılabilir. Yukarıda bahsedilen ayrı ANOVA modellerine dayanmanın zayıflıkları göz önüne alındığında, burada yalnızca regresyon ele alınmıştır. Regresyon katsayılarını tahmin etmek için ağırlıklı en küçük kareler kullanılır, ağırlıklar artık $w^*_j = 1/(v_j + \tau^*)$ 'e eşittir, τ^* , modeldeki öngörücüler için kontrol edildikten sonra çalışmalar arası varyansı temsil eder (τ^* 'in hesaplanması için hesaplama detayları Raudenbush, 2009'da bulunabilir)..

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara sahip çalışmaların yayımlanma olasılığının daha yüksek olduğu ve araştırmacıların hipotezlerine ters düşen veya anlamsız bulgulara sahip çalışmalara kıyasla yayımlanma eğiliminde olduğu olgusunu ifade eder (Sterne et al., 2000; Torgerson, 2006). Bu fenomen, yayımlanan çalışmaların, yayımlanmamış olanlara

göre daha büyük etki büyüklüklerine ve örneklem büyüklüklerine sahip olma eğilimini de içerir. İstatistiksel olarak, küçük örneklem büyüklüklerine sahip çalışmaların, anlamlı sonuçlar elde etmek için daha büyük etkiler göstermesi gerekmektedir, bu da özellikle meta-analizlerde, küçük örneklem büyüklüklerine ancak büyük etki büyüklüklerine sahip birçok yayımlanmış çalışmayı içerdiğinde, yayın yanlılığı olasılığını artırabilir (Begg & Berlin, 1988). Ayrıca, "dosya çekmecesini" sorunu olarak bilinen, araştırmacıların istatistiksel olarak anlamsız bulguları yayımlama eğiliminde olmamaları durumu da yayın yanlılığına yol açabilir (Wilson & Lipsey, 2001). Bu durum, meta-analizlerde olumlu sonuçlara sahip yayımlanmış çalışmaların, olumsuz veya anlamsız sonuçlara sahip olanlara göre daha kolay bulunabilir olması ve sonuç olarak, incelemedeki bu yayımlanmış çalışmaların aşırı temsili nedeniyle etkilerin aşırı tahmin edilmesine yol açabilir.

Yayın yanlılığı, meta-analizlerin geçerliliği için önemli bir tehdit olarak kabul edilir ve bu tehdit, eğitim araştırmaları ve sosyal bilimlerde yarım yüzyıldan fazla bir süredir iyi belgelenmiştir (örneğin, Sterling, 1959). Yayın yanlılığını tespit etmek, değerlendirmek ve ele almak için hem grafiksel hem de istatistiksel yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler arasında huni grafiği (grafiksel yöntem), güvenli n testi (istatistiksel yöntem) ve kes-ve-doldur yöntemi (istatistiksel yöntem) yer alır. Meta-analizlere yayımlanmamış çalışmaların yanı sıra yayımlanmış çalışmaların dahil edilmesi önerilir ve yayımlanmış ile yayımlanmamış çalışmaları karşılaştıran moderatör analizleri teşvik edilir. Bu yaklaşımlar, yayın yanlılığının etkilerini azaltmaya yardımcı olabilir ve araştırmanın daha kapsamlı ve dengeli bir sentezini sağlar.

Huni Grafiği (Funnel Plot)

Yayın yanlılığının tespiti için en yaygın kullanılan yöntemlerden biri huni grafiğidir (Light & Pillemer, 1984; Torgerson, 2006). Bu grafikler, etki büyüklüğünün bir ölçüsünü x-ekseninde ve hassasiyet ölçüsünü (örneğin, örneklem büyüklüğü veya standart hata) y-ekseninde göstererek, her bir çalışmanın sonuçlarını grafiksel olarak temsil eder. Sahte verilere dayalı bir örnek huni grafiği, en hassas çalışmaların grafiğin üstünde yer aldığı ve daha az hassas çalışmaların altta, eşit bir şekilde dağıldığı bir yapıyı gösterir. Küçük örneklem büyüklüklerine sahip çalışmaların bulunduğu grafiğin alt kısmında daha fazla değişkenlik beklenir, çünkü etki büyüklüğü tahmininin hassasiyeti, örneklem büyüklüğü azaldıkça düşer. Yayın yanlılığının olmadığı durumlarda, grafiğin veri noktaları ters bir huni şekline benzeyecektir. Ancak, yayın yanlılığının varlığında, genellikle grafiğin sol tarafında olumsuz

veya sıfır sonuçların eksik olduğunu gösteren veri noktalarının olmaması nedeniyle, huninin bir tarafında eksiklikler görülebilir.

Yayın yanlılığının varlığı, huni grafiğinin merkezinde, istatistiksel olarak anlamlı sonuçların yayımlanmasıyla oluşan bir "boşluk" ile de gösterilebilir. Ancak, huni grafiğinin sınırlamaları da vardır. Asimetri, yayın yanlılığı dışında, çalışmalar arasında gerçek heterojenite, metodolojik düzensizlikler veya şans gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Özellikle, meta-analize dahil edilen çalışma sayısının az olması durumunda, şans nedeniyle asimetri oluşabilir ve bu, henüz aşırı bir sonuç üretilmemiş olabileceğini gösterir. Ayrıca, huni grafiği yönteminin bir diğer sınırlaması, bulguların yorumlanmasının zor olabilmesidir. Görsel inceleme gerektiren huni grafiği, farklı bireylerin sonuçları farklı şekillerde yorumlamasına neden olabilir veya sonuçlar belirsiz kalabilir.

Güvenli n testi (Fail-safe n test)

Yayın yanlılığının varlığını incelemenin bir başka yolu güvenli n testidir. Güvenli n testi ilk olarak Rosenthal (1979) tarafından geliştirilmiş, ardından Orwin (1983) tarafından standartlaştırılmış ortalama fark etki büyüklüğü ile kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Rosenthal ilk olarak güvenli n'yi, çalışmalar arası z-değerlerini birleştirmek için kullanmış ve formülü "yayımlanmamış çalışmaların, çalışmalar arası kümülatif etkiyi anlamlılık noktasına indirmek için gereken sıfır sonuç bildiren yayımlanmamış çalışma sayısını" belirlemiştir (Lipsey & Wilson, 2001, s. 166).

Güvenli n yaklaşımının da sınırlamaları vardır. Yöntem, hipotetik veya yayımlanmamış çalışmaların yapılan tüm çalışmaların rastgele bir örneğini temsil ettiği varsayımını yapar (Iyengar & Greenhouse, 1988), bu varsayım muhtemelen zayıftır.

Ayrıca, bu yöntem olumsuz etki büyüklüğüne sahip olabilecek çalışmaları hesaba katmaz. Yayımlanmamış çalışmaların daha olası bir şekilde olumsuz etki büyüklüklerini içereceği varsayılırsa, güvenli n tarafından belirtilen hipotetik çalışma sayısı abartılmış olabilir (Soeken & Sripusanapan, 2003). Bu nedenle, güvenli n dikkatle uygulanmalı ve yorumlanmalıdır (2003).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, literatürdeki meta-analiz yöntemi gibi araştırma tarama tekniklerinden faydalanılmıştır. Meta analiz çalışmalarının birden fazla tanımına rastlamak mümkündür. Gene V. Glass (1976) tarafından tanımlanan meta-analiz, çok sayıda çalışmanın sonuçlarını toplayarak bir araştırma sorununu ele almanın yöntemi olarak açıklanmıştır. Meta-analizler, daha önce yapılan deneysel çalışmaların verilerini kullanarak araştırmacılara sayısal sonuçlar sunmakta ve tüm çalışmaların sonuçlarını birleştirerek genel bir sonuç elde etmeyi amaçlamaktadır (Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Çoklu araştırma sonuçlarının entegrasyonu, benzer sonuçlara sahip farklı çalışmaların güvenilirliğini artırabilir. Dolayısı ile meta-analiz çalışmalarının bir diğer önemli yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007). Son olarak Dinçer (2014) ise, meta-analizi, belirli bir konu kapsamında benzer çalışmaların belli kurallar dahilinde toplanması ve bu çalışmalara ait sayısal verilerin entegre edilerek yorumlanması şeklinde tanımlamaktadır.

Meta Analiz Çalışmasında İşlem Adımları

Meta-analiz, geniş kapsamlı verilere erişim sağlayan bir yöntemdir. Etkin ve verimli bir araştırma gerçekleştirebilmek adına izlenmesi gereken adımlar mevcuttur. Bu adımlar, sorunların çözülmesine yardımcı olmanın yanı sıra, veri analizini de basitleştirmektedir. Bu çalışma kapsamında kullanılan adımlar aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

Literatür Taraması ve Seçim Kriterleri

Bu araştırma, etki büyüklüğü analizinin uygulanabilmesi için gerekli olan kapsamlı bir literatür taramasını içermektedir. Araştırmanın odak noktası, dil öğrenimi stratejileri ve bu alanda Oxford'un geliştirdiği strateji envanterinin kullanımı üzerine yapılmış çalışmalardır. Bu bağlamda, Web of Science veri tabanında gerçekleştirilen detaylı bir arama işlemi ile ilgili literatür sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Arama kriterleri olarak; yalnızca İngilizce dilinde yazılmış makaleler, tür olarak sadece akademik makaleler ve anahtar kelime olarak; "strategy inventory", "language learn*" ile "Oxford" anahtar kelimelerinin her alanda yer alacak şekilde tarama gerçekleştirilmiştir. Bu

kriterler, araştırmanın uluslararası alanda kabul görür bir nitelik kazanmasını ve bilimsel derinliğe ulaşmasını hedeflemektedir.

Yapılan arama sonucunda, belirtilen özelliklere uygun olarak toplam 77 adet makale tespit edilmiştir. Bu makaleler, dil öğrenimi stratejileri alanında yapılan çalışmaların geniş bir çerçevesini sunmakta ve özellikle Oxford strateji envanterinin uygulanışı üzerine odaklanmaktadır. Tespit edilen makaleler, mevcut akademik literatürdeki bilgi birikimini ve araştırma eğilimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Veri Çıkarma

Etki büyüklüğü analizi yapabilmek için, literatür taraması sürecinde belirlenen 77 akademik makaleden elde edilen verilerin dikkatli bir şekilde çıkarılması gerekmektedir. Bu analiz, araştırmalar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri nicel olarak değerlendirmek için kritik öneme sahiptir. Veri çıkarma sürecinde, her bir çalışmanın sunmuş olduğu N (örneklem büyüklüğü), $\bar{X}$ (ortalama) ve Sd (standart sapma) değerleri temel alınmıştır. Bu değerlerin, dil öğrenimi stratejilerinin etkinliğini değerlendirmede kullanılan SILL (Strategy Inventory for Language Learning) ölçeğinin tüm alt boyutları için sunulmuş olması gerekmektedir.

İncelenen 77 makaleden, belirlenen kriterleri karşılamayan 34 tanesi analiz dışı bırakılmıştır. Bu kriterler; her bir çalışmanın N, $\bar{X}$ ve Sd değerlerini SILL ölçeğinin tüm alt boyutlarına ilişkin olarak açıkça sunması gerekliliğidir. Bu seçim süreci, etki büyüklüğü analizinin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak için kritik önem taşımaktadır. Çünkü, bu değerler olmadan yapılan analizler eksik veya yanıltıcı sonuçlar doğurabilir.

Veri çıkarma sürecinde, kalan 43 makaleden elde edilen veriler titizlikle incelenmiştir. Bu süreçte, her bir makaledeki N, $\bar{X}$ ve Sd değerleri, SILL ölçeğinin alt boyutları bazında kaydedilmiştir. Bu işlem, etki büyüklüğü analizinin her bir alt boyut için ayrı ayrı yapılabilmesine olanak tanımaktadır.

Veri çıkarma işlemi sonucunda, SILL ölçeğinin tüm alt boyutlarına ilişkin N, $\bar{X}$ ve Sd değerlerine sahip çalışmaların verileri analiz için hazır hale getirilmiştir. Bu verilerin hazırlanması, etki büyüklüğü analizinin yapılabilmesi için temel bir adımdır. Hazırlanan veri seti, dil öğrenimi stratejilerinin etkinliğine dair kapsamlı ve güvenilir bir değerlendirme yapılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Meta Analize Dahil Edilen Çalışmalar

Meta analiz süreci, dil öğrenimi stratejilerinin etkinliğini değerlendiren 43 akademik makaleden elde edilen veriler üzerine kurulmuştur. Bu çalışmaların analizine yönelik, etki büyüklüğü analizinin doğruluğunu ve genişliğini maksimize etmek için özel bir yaklaşım tasarlanmıştır. Öncelikle, birden fazla grup içeren çalışmalarda, her bir grup için sunulan N , $\bar{X}$ ve S_d değerleri, bağımsız çalışmaların sonuçlarıymış gibi ele alınarak analize dahil edilmiştir. Bu metodoloji, çalışmanın kapsamını genişletmiş ve daha ayrıntılı bir analiz yapılmasına olanak tanımıştır.

Ayrıca, SILL ölçeğinin tüm alt boyutları için veri sunan fakat genel ölçeğe ait N , $\bar{X}$ ve S_d değerlerini vermeyen makalelerde, bu eksik genel ölçek değerleri belirlenip analize eklenmiştir. Bu işlem, ölçeğin genel etkinliğinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine imkân sağlamıştır. Tek grup üzerine yapılan çalışmalarda ise, müdahale öncesinde ve sonrasında ölçeğe ait farklı N , $\bar{X}$ ve S_d değerleri sunulmuşsa, bu veriler ayrı çalışmaların sonuçlarıymış gibi kabul edilerek analize eklenmiştir. Bu yaklaşım, müdahalenin etkisinin net bir şekilde ortaya konulmasına yardımcı olmuştur.

Bu özel dikkate alınan hususlar neticesinde, başlangıçta 43 olarak belirlenen makale sayısından, 110 farklı çalışmadan elde edilmiş verilerin olduğu bir tablo oluşturulmuştur. Bu genişletilmiş veri seti, dil öğrenimi stratejileri üzerine yapılan etki büyüklüğü analizinin derinliğini ve güvenilirliğini önemli ölçüde artırmıştır. Her bir çalışmadan elde edilen ek veri miktarı ve bu çalışmaların detayları, çalışmanın ekler bölümünde sunulmuştur. Bu yaklaşım, meta analizin kapsamını ve doğruluğunu artırarak, dil öğrenimi stratejilerinin etkinliği üzerine yapılan çalışmaların daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Ölçeği

Dil öğrenimi stratejilerinin etkinliğini değerlendirmede kullanılan önemli veri toplama araçlarından biri, Strategy Inventory for Language Learning (SILL) ölçeğidir. SILL ölçeği, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları stratejileri belirlemek ve değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Rebecca Oxford tarafından geliştirilen bu ölçek, dil öğrenme

stratejilerini altı ana kategori altında toplar: hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler.

SILL ölçeği, öğrencilerin dil öğrenirken ne sıklıkla belirli stratejileri kullandıklarını belirtmeleri için tasarlanmış Likert tipi bir anket formundan oluşmaktadır. Her bir madde, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini ne derece sıklıkla kullandıklarını 1'den (Hiç Kullanmıyorum) 5'e (Her Zaman Kullanıyorum) kadar olan bir ölçekte değerlendirmelerini istemektedir.

Web of Science Veri Tabanı

Akademik araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri de Web of Science (WoS) veri tabanıdır. WoS, bilimsel yayınları, konferans bildirilerini, patentleri ve diğer akademik materyalleri kapsayan geniş bir veri tabanı sunmaktadır. Bu platform, çeşitli disiplinlerdeki araştırmacılara, kendi alanlarındaki en güncel ve etkili çalışmalara erişim sağlamaktadır. Web of Science, özellikle literatür taraması yapmak, araştırma trendlerini analiz etmek ve akademik çalışmaların alıntılanma sayılarını değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Web of Science, çok disiplinli bir veri tabanı olup, doğa bilimleri, sosyal bilimler, sanat ve beşerî bilimler dahil olmak üzere geniş bir yelpazede bilimsel disiplinleri kapsamaktadır. Bu platform, araştırmacılara, belirli bir konu hakkında yapılmış çalışmaları bulma, bu çalışmaların alıntılanma oranlarını inceleme ve araştırma alanlarındaki gelişmeleri takip etme imkânı tanımaktadır. Ayrıca, Web of Science, araştırmacılara kendi çalışmalarının akademik etkisini değerlendirmek için gerekli araçları da sunabilmektedir. Web of Science, özellikle disiplinler arası araştırmalarda değerli bir kaynak olup, araştırmacılara geniş bir yelpazede konuları kapsayan bilimsel yayınlara erişim imkanı sunar. Bu platform, bilimsel araştırmanın kalitesini ve etkisini değerlendirmede önemli bir rol oynar ve araştırmacılar için gerekli bir araçtır. Web of Science (WoS), disiplinler arası araştırmalarda ve bilimsel yayınlarda önemli bir rol oynamaktadır. WoS, araştırma işbirliklerinin desenlerini keşfetmekte (Alvarez, G., & Caregnato, S., 2021), açık hükümet verisi araştırmasının önemli eğilimlerini ve performans değerlendirmesini sunmakta (Lv, H., & Ma, H., 2019), bilgi yönetimi alanında küresel katılımı vurgulamakta (Ghorbani Bousari, R., Hassanzadeh, M., & Shapouri, S., 2011), ve kültürel-tarihsel psikoloji üzerine bilimsel yayınlarda artan sayıda yayın ve alıntıları belgelemektedir (Meshcheryakov, B., Ponomareva, V. V., & Shvedovskaya, A., 2022). Ayrıca, WoS veri tabanı, bilgi yönetimi üretimleri üzerine 2000-2010 yılları arasında önemli İngilizce yayınların

bolluğunu ve bu alandaki ABD ve İngiltere'nin öncü katkılarını da göstermektedir (Kordi, M., Hozni, A., & Gholampour, M., 2013). Bu çalışmalar, WoS'un disiplinler arası araştırmalarda geniş bir yelpazede konuları kapsayan bilimsel yayınlara erişim imkânı sunduğunu ve bilimsel araştırmanın kalitesini ve etkisini değerlendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Veri Analizi

Bu çalışmada, dil öğrenimi stratejilerinin etkinliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen etki büyüklüğü analizi, yayın yanlılığı testleri, funnel plot kullanımı ve heterojenlik testleri gibi çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Bu analizler, araştırmanın güvenilirliğini ve sonuçlarının geçerliliğini artırmak için kritik öneme sahiptir. İstatistiksel analizler için JAMOVİ 2.3.28 programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, meta analiz değerlendirmesi sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur. İlk olarak betimsel bulgular ve sonrasında etki büyüklüğü analizleri ve bunun için gerekli olan yayın yanlılığı ve heterojenite testleri yer almaktadır. Ayrıca bağımsız değişkenlere ait bulgulara da bu bölüm içerisinde yer verilmiştir.

SILL Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 2: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Stratejiler	N	$\bar{x}$	Ortanca	Sd	Varyans	Minimum	Maximum	Çarpıklık	Basıklık
Hafıza	110	3,04	3,04	0,35	0,12	1,63	3,82	-0,52	0,24
Biliş	110	3,24	3,25	0,34	0,12	2,39	3,95	-0,36	-0,36
Telafi	110	3,25	3,23	0,27	0,07	2,66	3,95	0,45	0,15
Üstbiliş	110	3,43	3,47	0,44	0,20	2,30	4,48	-0,37	-0,11
Duyuşsal	110	2,98	2,94	0,42	0,17	1,76	4,01	0,30	0,26
Sosyal	110	3,21	3,20	0,43	0,18	2,35	4,16	0,13	-0,74
Toplam	110	3,19	3,19	0,31	0,10	2,42	3,80	-0,18	-0,25

Tablo 2’de altı farklı öğrenme stratejisinin kullanım düzeyleri ve dağılımları karşılaştırılmaktadır. Üstbilişsel strateji, ortalama ve ortanca değerleri (sırasıyla 3,43 ve 3,47) ile incelenen stratejiler arasında en yüksek kullanım düzeyine sahipken, duyuşsal strateji ortalama (2,98) ve ortanca (2,94) değerleri ile en az kullanılan strateji olarak belirlenmiştir. Standart sapma ve varyans değerleri, katılımcılar arasında strateji kullanım düzeylerindeki

varyasyonun stratejiye göre değiştiğini göstermektedir. Örneğin, telafi stratejisinde (sd=0,27, varyans=0,07) daha az varyasyon gözlenirken, üstbilişsel stratejide (sd=0,44, varyans=0,20) daha fazla varyasyon gözlemlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, dağılımların normal dağılım gösterdiğini ve bazı stratejilerin (örneğin, telafi stratejisi çarpıklık 0,45) dağılımlarının hafif sağa eğimli olduğunu, bazılarının ise (örneğin, sosyal strateji basıklık -0,74) normal dağılıma göre daha düz olduğunu belirtir. Ortalama ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olması normal dağılımın bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca Hair vd., (2013) çarpıklık katsayısının -1,00 - +1,00 aralığında olmasını puanların normal dağılımdan önem arz edecek kadar sapmaya sebebiyet vermeyeceğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında çalışma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Tablo 3: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yayın Yıllarına İlişkin Betimsel Bulguları

Yayın_ Yılı	N	Hafıza		Bilişsel		Telafi		Üstbilişsel		Duyuşsal		Sosyal		Toplam	
		$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd
1995	5	2,91	0,08	3,05	0,18	2,90	0,13	3,35	0,13	2,95	0,12	3,10	0,15	3,04	0,12
2005	11	3,09	0,24	3,09	0,10	3,06	0,10	3,24	0,21	2,84	0,14	2,95	0,31	3,05	0,08
2006	2	3,01	0,16	3,44	0,08	3,23	0,06	3,96	0,04	2,97	0,04	3,60	0,06	3,37	0,05
2007	3	2,84	0,09	3,07	0,08	3,24	0,04	3,15	0,15	2,81	0,25	2,86	0,17	3,00	0,12
2008	4	3,15	0,27	3,38	0,32	3,42	0,39	3,73	0,37	3,42	0,15	3,18	0,24	3,38	0,28
2009	3	3,08	0,20	3,42	0,07	3,42	0,01	3,50	0,07	3,04	0,15	3,54	0,08	3,33	0,09
2011	1	3,17	-	3,36	-	3,54	-	3,49	-	2,69	-	3,03	-	3,21	-
2012	10	2,48	0,18	2,58	0,10	3,06	0,10	2,57	0,19	2,52	0,23	2,59	0,17	2,63	0,14
2013	8	3,12	0,11	3,52	0,30	3,61	0,13	3,57	0,27	3,05	0,17	3,53	0,32	3,40	0,18
2014	6	2,91	0,36	3,43	0,42	3,39	0,35	3,43	0,42	2,73	0,36	3,32	0,36	3,20	0,34
2015	2	3,02	0,15	3,13	0,34	3,25	0,21	3,53	0,28	3,05	0,51	3,06	0,14	3,17	0,27
2016	2	2,94	0,40	3,29	0,63	3,24	0,58	3,62	0,71	2,88	0,54	3,34	0,49	3,22	0,56
2017	6	2,97	0,28	3,22	0,34	3,09	0,28	3,47	0,37	2,79	0,25	3,22	0,34	3,13	0,26
2018	6	3,09	0,17	3,32	0,29	3,37	0,21	3,46	0,33	2,87	0,32	3,41	0,24	3,25	0,22
2019	8	2,91	0,62	3,34	0,28	3,31	0,25	3,59	0,49	2,89	0,65	3,59	0,37	3,27	0,30
2020	8	3,66	0,29	3,56	0,17	3,23	0,08	3,99	0,10	3,68	0,37	3,87	0,32	3,66	0,22
2021	10	3,05	0,14	3,22	0,25	3,25	0,29	3,49	0,33	3,22	0,34	3,28	0,23	3,25	0,24
2022	7	3,11	0,23	3,25	0,19	3,20	0,30	3,34	0,40	3,23	0,50	3,14	0,28	3,21	0,27
2023	8	3,21	0,12	3,43	0,19	3,40	0,16	3,70	0,28	2,89	0,21	2,79	0,13	3,24	0,17

Tablo 3, 1995'ten 2023'e kadar farklı yıllarda yapılan SILL ölçeği kullanılan çalışmalarda ölçülen öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerini ve bu kullanım düzeylerindeki standart sapmaları göstermektedir. Analiz, zaman içinde öğrenme stratejilerinin kullanımındaki değişiklikleri ve trendleri ortaya koymaktadır. Özellikle, 2020 yılında öğrenme

stratejilerinin kullanım düzeyleri, hafıza ($\bar{x}=3,66$), bilişsel ($\bar{x}=3,56$), üstbilişsel ($\bar{x}=3,99$), duyuşsal ($\bar{x}=3,68$), ve sosyal ($\bar{x}=3,87$) stratejilerinde gözlemlenen ortalama değerlerle zirveye ulaşmıştır. Bu yıl, diğer yıllara kıyasla öğrenme stratejilerinin kullanımında belirgin bir artış göstermiş ve standart sapma değerleri, katılımcılar arasında bu stratejilerin kullanım düzeylerinde görece düşük bir varyasyon olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, 2012 yılında hafıza ($\bar{x}=2,48$), bilişsel ($\bar{x}=2,58$), ve üstbilişsel ($\bar{x}=2,57$) stratejileri için ortalama değerler en düşük seviyede olup, bu yıl öğrenme stratejilerinin kullanımında bir düşüşü işaret etmektedir. Zaman içindeki bu değişimler, eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, pedagojik yaklaşımlardaki evrim ve belki de sosyo-kültürel faktörlerin etkisi altında öğrenme stratejilerinin kullanımındaki dalgalanmaları yansıtmaktadır. Genel olarak, bu veriler öğrenme stratejilerinin kullanımının zaman içinde değişkenlik gösterdiğini ve bu değişkenliğin eğitimciler ve araştırmacılar tarafından dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ana Dil Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları

Ana Dil	N	Hafıza		Bilişsel		Telafi		Üstbilişsel		Duyuşsal		Sosyal		Toplam	
		$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd
Arapça	14	2,90	0,39	3,18	0,23	3,21	0,22	3,49	0,35	2,87	0,34	3,26	0,26	3,15	0,14
Çince	8	3,09	0,37	3,10	0,12	3,10	0,05	3,04	0,16	2,74	0,21	2,75	0,16	2,97	0,13
Çoklu	6	3,10	0,14	3,20	0,14	3,23	0,10	3,21	0,14	2,83	0,08	3,13	0,21	3,12	0,07
Endonezce	7	3,76	0,07	3,61	0,06	3,26	0,02	4,01	0,07	3,81	0,07	3,98	0,06	3,74	0,05
İngilizce	1	3,12	-	3,45	-	3,05	-	4,01	-	2,76	-	3,45	-	3,31	-
Farsça	23	3,15	0,17	3,40	0,22	3,35	0,26	3,71	0,30	3,06	0,35	3,17	0,35	3,31	0,20
İspanyolca	18	3,06	0,17	3,34	0,30	3,32	0,37	3,57	0,25	3,17	0,26	3,39	0,29	3,31	0,24
Korece	3	2,84	0,09	3,07	0,08	3,24	0,04	3,15	0,15	2,81	0,25	2,86	0,17	3,00	0,12
Macarca	3	2,95	0,31	3,21	0,27	2,94	0,22	3,28	0,34	3,14	0,71	3,10	0,32	3,10	0,31
Moğolca	1	3,03	-	2,92	-	3,02	-	3,28	-	3,23	-	3,06	-	3,09	-
Lehçe	1	3,06	-	3,76	-	3,45	-	3,74	-	2,79	-	3,76	-	3,43	-
Rusça	2	3,23	0,01	3,64	0,16	3,53	0,07	3,79	0,19	2,92	0,03	3,60	0,27	3,45	0,11
Slovençe	1	2,92	-	3,57	-	3,38	-	3,62	-	2,63	-	3,53	-	3,28	-
Tayca	3	3,13	0,27	3,69	0,28	3,69	0,26	3,66	0,14	3,19	0,43	3,66	0,15	3,50	0,08
Tayvanca	13	2,56	0,28	2,71	0,28	3,17	0,22	2,70	0,33	2,60	0,31	2,76	0,37	2,75	0,29
Türkçe	5	2,87	0,31	2,98	0,26	3,06	0,33	3,23	0,21	2,62	0,50	3,22	0,56	3,00	0,35
Vietnamca	1	3,35	-	3,50	-	3,26	-	3,72	-	3,39	-	3,56	-	3,46	-

Tablo 4, SILL ölçeği ve alt boyutlarının (Hafıza, Bilişsel, Telafi, Üstbilişsel, Duyuşsal, Sosyal) ana dil değişkenine göre betimsel bulgularını içermektedir. Analiz, farklı ana dilleri konuşan bireylerin öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını karşılaştırmaktadır. Endonezce konuşan katılımcılar, tüm alt boyutlarda en yüksek ortalama puanları ($\bar{x}$) alarak, öğrenme

stratejilerini en etkin kullanan grup olarak öne çıkmaktadır; özellikle Üstbilişsel strateji ($\bar{x}=4,01$) ve Duyuşsal strateji ($\bar{x}=3,81$) kullanımları dikkat çekicidir. Buna karşın, Tayvanca konuşan katılımcılar, tüm alt boyutlarda en düşük ortalama puanlara sahip olup, bu stratejileri en az kullanan grup olarak belirlenmiştir. Farsça ve İspanyolca konuşan katılımcılar benzer ortalama puanlarla ($\bar{x}=3,31$) ve strateji kullanım düzeyleriyle orta sıralarda yer alırken, Rusça konuşan katılımcılar ($\bar{x}=3,45$) özellikle Bilişsel ve Üstbilişsel stratejilerde yüksek kullanım göstermiştir. Standart sapma değerleri, katılımcıların strateji kullanım düzeylerindeki varyasyonun dili baz alındığında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Endonezce konuşanlar arasında oldukça homojen bir kullanım ($Sd=0,07$) gözlenirken, Tayvanca konuşanlar arasında daha yüksek bir varyasyon ($Sd=0,28$) belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenme stratejilerinin kullanımının, bireylerin ana dillerine göre önemli farklılıklar gösterebileceğini ve dil öğrenimi sürecinde bu çeşitliliğin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 5: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Hedef Dil Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları

Hedef Dil	N	Hafıza		Bilişsel		Telafi		Üstbilişsel		Duyuşsal		Sosyal		Toplam	
		$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd
Almanca	1	3,10	-	3,31	-	3,26	-	3,55	-	3,06	-	3,30	-	3,26	-
Çoklu	5	2,98	0,22	3,33	0,33	3,15	0,31	3,32	0,37	3,04	0,50	3,33	0,36	3,19	0,26
İngilizce	104	3,04	0,36	3,24	0,34	3,26	0,27	3,44	0,45	2,98	0,42	3,21	0,43	3,19	0,32

Tablo 5, SILL ölçeği ve alt boyutlarının (Hafıza, Bilişsel, Telafi, Üstbilişsel, Duyuşsal, Sosyal) hedef dil değişkenine göre betimsel bulgularını sunmaktadır. Veriler, öğrenme stratejilerinin hedef dil bazında kullanım düzeylerini ve bu kullanımların varyasyonunu göstermektedir. İngilizceyi hedef dil olarak öğrenen katılımcılara ait çalışmalar, bu çalışmanın en büyük örneklemini oluşturmakta ($N=104$) ve tüm alt boyutlarda ortalama puanlar ($\bar{x}$) açısından tutarlı bir kullanım sergiledikleri görülmektedir. Özellikle Üstbilişsel strateji ($\bar{x}=3,44$) en yüksek ortalama kullanımı gösterirken, Duyuşsal strateji ($\bar{x}=2,98$) en düşük kullanımı sergilemektedir. Çoklu hedef dilleri olan katılımcılar ($N=5$), genel olarak ortalama kullanım düzeyleri ($\bar{x}=3,19$) ve strateji kullanımındaki varyasyon ($Sd=0,26$) açısından dengeli bir profil sunmaktadır. Almanca öğrenen tek katılımcı ($N=1$) için verilen değerler, Üstbilişsel stratejinin ($\bar{x}=3,55$) öne çıktığını, genel ortalama kullanımın ($\bar{x}=3,26$) ise çalışmanın diğer gruplarıyla karşılaştırılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri, özellikle İngilizceyi hedef dil olarak öğrenenler arasında, strateji kullanım düzeylerinde orta

düzeyde bir varyasyon ($Sd=0,32$) olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, hedef dilin öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerinde önemli bir faktör olduğunu ve dil öğreniminde strateji tercihlerinin dil bazında farklılık gösterebileceğini vurgulamaktadır. Özellikle, dil öğrenim stratejilerinin, öğrenilen dilin özelliklerine ve öğrencilerin bu dile yönelik ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 6: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dil Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları

Dil Düzeyi	N	Hafıza		Bilişsel		Telaflı		Üstbilişsel		Duyuşsal		Sosyal		Toplam	
		$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd
Düşük	10	2,96	0,38	3,05	0,30	3,04	0,25	3,25	0,38	2,92	0,39	3,00	0,42	3,04	0,30
Orta	12	3,10	0,15	3,33	0,22	3,32	0,27	3,60	0,31	3,16	0,30	3,21	0,33	3,29	0,20
Yüksek	11	3,28	0,24	3,51	0,26	3,36	0,33	3,71	0,35	3,20	0,40	3,37	0,40	3,40	0,24
Belirtilmemiş	77	3,00	0,38	3,22	0,35	3,26	0,25	3,39	0,46	2,93	0,43	3,22	0,44	3,17	0,32

Tablo 6, SILL ölçeği ve alt boyutlarının (Hafıza, Bilişsel, Telaflı, Üstbilişsel, Duyuşsal, Sosyal) dil düzeyi değişkenine göre betimsel bulgularını içermektedir. Veriler, dil öğrenme stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin dil beceri düzeylerine göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Yüksek dil düzeyine sahip katılımcıları olan çalışmalar ($N=11$), tüm alt boyutlarda en yüksek ortalama puanları ($\bar{x}$) elde etmişlerdir. Bu da daha ileri dil becerilerine sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha etkin kullandıklarını göstermektedir. Özellikle Üstbilişsel strateji ($\bar{x}=3,71$) ve Bilişsel strateji ($\bar{x}=3,51$) kullanımları dikkat çekmektedir. Orta dil düzeyine sahip katılımcıların yer aldığı çalışmalar ($N=12$), ortalama kullanım düzeyleri ($\bar{x}=3,29$) ve strateji kullanımındaki varyasyon ($Sd=0,20$) açısından, yüksek düzeydekilere göre biraz daha düşük performans sergilemektedirler. Düşük dil düzeyine sahip katılımcıların yer aldığı çalışmalar ($N=10$), tüm alt boyutlarda en düşük ortalama puanları ($\bar{x}=3,04$) alarak, öğrenme stratejilerini en az kullanan grup olarak belirlenmiştir. Belirtilmemiş dil düzeyine sahip katılımcılar ($N=77$), genel olarak orta düzeyde bir kullanım ($\bar{x}=3,17$) ve strateji kullanımındaki varyasyon ($Sd=0,32$) göstermektedir. Standart sapma (Sd) değerleri, dil beceri düzeylerine göre strateji kullanım düzeylerindeki varyasyonun, özellikle yüksek ve orta düzeylerde daha homojen olduğunu (daha düşük Sd değerleri), düşük ve belirtilmemiş düzeylerde ise daha heterojen (daha yüksek Sd değerleri) olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, dil öğrenme stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin dil beceri düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve dil eğitimi müfredatının, öğrencilerin dil beceri düzeylerine

uygun strateji kullanımını teşvik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle, dil öğreniminde strateji tercihlerinin, öğrencilerin mevcut dil becerilerine ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi önem taşımaktadır.

Tablo 7: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Örneklem Grubu Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları

Örneklem Grubu	N	Hafıza		Bilişsel		Telafi		Üstbilişsel		Duyuşsal		Sosyal		Toplam	
		$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd
Ortaokul	7	2,78	0,54	3,23	0,35	3,13	0,26	3,44	0,56	2,86	0,63	3,30	0,38	3,12	0,24
Lise	10	2,47	0,15	2,60	0,13	3,05	0,11	2,60	0,26	2,51	0,19	2,62	0,24	2,64	0,16
Üniversite	87	3,13	0,29	3,32	0,28	3,30	0,27	3,51	0,35	3,05	0,40	3,26	0,41	3,26	0,27
Çoklu	6	2,98	0,11	3,24	0,23	3,09	0,12	3,70	0,31	2,92	0,09	3,41	0,17	3,22	0,15

Tablo 7, SILL ölçeği ve alt boyutlarının (Hafıza, Bilişsel, Telafi, Üstbilişsel, Duyuşsal, Sosyal) örneklem grubu değişkenine göre betimsel bulgularını sunmaktadır. Veriler, farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını karşılaştırmaktadır. Üniversite düzeyindeki öğrencileri barındıran çalışmalar (N=87), tüm alt boyutlarda en yüksek ortalama puanları ($\bar{x}$) elde etmişlerdir. Bu ise bu grubun öğrenme stratejilerini en etkin kullanan grup olduğunu göstermektedir. Özellikle Üstbilişsel strateji ($\bar{x}$ =3,51) kullanımı dikkat çekicidir. Ortaokul öğrencilerini ele alan çalışmalar dikkate alındığında (N=7), ortalama kullanım düzeyleri ($\bar{x}$ =3,12) ile öğrenme stratejilerini oldukça etkin kullanırken, lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar (N=10) en düşük ortalama puanları ($\bar{x}$ =2,64) alarak, incelenen gruplar arasında öğrenme stratejilerini en az kullanan grup olarak belirlenmiştir. Çoklu eğitim düzeylerine sahip katılımcı olarak kodlanan çalışmalar (N=6), genel olarak ortalama kullanım düzeyleri ($\bar{x}$ =3,22) ve strateji kullanımındaki varyasyon (Sd≈0,15) açısından, üniversite düzeyine yakın bir profil sergilemektedirler.

Standart sapma (Sd) değerleri, özellikle ortaokul (Sd≈0,24) ve çoklu eğitim düzeylerindeki öğrenciler (Sd≈0,15) arasında strateji kullanım düzeylerindeki varyasyonun daha düşük olduğunu, bu grupların öğrenme stratejilerini daha homojen bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Buna karşın, lise düzeyindeki öğrenciler (Sd≈0,16) ve üniversite düzeyindekiler (Sd≈0,27) arasında daha yüksek bir varyasyon gözlemlenmiştir. Bu durum ise bu eğitim düzeylerinde öğrenme stratejilerinin kullanımında daha fazla bireysel farklılık olduğunu işaret etmektedir.

Tablo 8: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları

Cinsiyet	N	Hafıza		Bilişsel		Telafl		Üstbilişsel		Duyuşsal		Sosyal		Toplam	
		$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd
Kadın	7	3,27	0,37	3,22	0,34	3,16	0,22	3,48	0,42	3,16	0,34	3,21	0,48	3,25	0,30
Erkek	6	3,08	0,30	3,25	0,20	3,20	0,24	3,46	0,27	2,92	0,42	3,19	0,45	3,18	0,26
Belirtilmemiş	97	3,02	0,35	3,24	0,35	3,26	0,27	3,43	0,46	2,97	0,42	3,22	0,43	3,19	0,32

Tablo 8, SILL ölçeği ve alt boyutlarının (Hafıza, Bilişsel, Telafl, Üstbilişsel, Duyuşsal, Sosyal) cinsiyet değişkenine göre betimsel bulgularını içermektedir. Veriler, cinsiyete göre öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerini ve bu kullanımların varyasyonunu (Sd) göstermektedir. Kadın katılımcılar üzerinde uygulanan çalışmalar (N=7), tüm alt boyutlarda ortalama puanlar ($\bar{x}$) açısından erkek katılımcılar üzerinde uygulanan çalışmalardan (N=6) hafifçe daha yüksek bir kullanım sergilemektedirler. Özellikle Üstbilişsel strateji ($\bar{x}$ =3,48) ve Hafıza stratejisi ($\bar{x}$ =3,27) kullanımları dikkat çekicidir. Erkek katılımcılar, Bilişsel strateji ($\bar{x}$ =3,25) ve Üstbilişsel strateji ($\bar{x}$ =3,46) kullanımlarında kadınlarla benzer düzeylere sahiptir, ancak Duyuşsal stratejide ($\bar{x}$ =2,92) kadınlardan daha düşük bir ortalama kullanım göstermektedirler. Cinsiyeti açıkça belirtilmemiş çalışmalar (N=97), genel olarak ortalama kullanım düzeyleri ($\bar{x}$ =3,19) ve strateji kullanımındaki varyasyon (Sd≈0,32) açısından, kadın ve erkek katılımcılarla karşılaştırılabilir bir profil sergilemektedirler. Standart sapma (Sd) değerleri, cinsiyet grupları arasında strateji kullanım düzeylerindeki varyasyonun, özellikle kadınlar (Sd≈0,30) ve erkekler (Sd≈0,26) arasında benzer olduğunu, belirtilmemiş cinsiyet grubunda ise biraz daha yüksek bir varyasyon (Sd≈0,32) olduğunu göstermektedir.

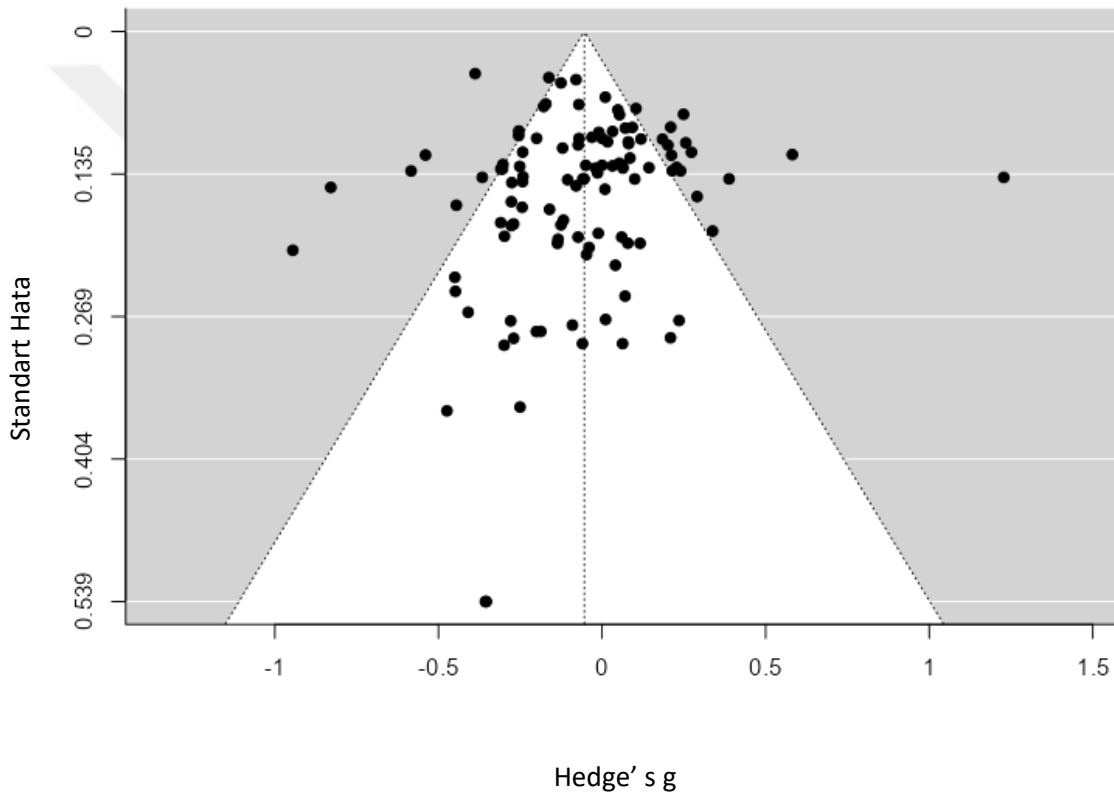
Tablo 9: SILL Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel Bulguları

Yaş	N	Hafıza		Bilişsel		Telafl		Üstbilişsel		Duyuşsal		Sosyal		Toplam	
		$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd
18'den küçük	18	2,63	0,39	2,89	0,41	3,08	0,18	3,00	0,62	2,66	0,44	2,93	0,46	2,87	0,32
18'den büyük	87	3,13	0,29	3,32	0,28	3,30	0,27	3,51	0,35	3,05	0,40	3,26	0,41	3,26	0,27
Karışık	5	2,95	0,10	3,20	0,23	3,10	0,13	3,64	0,31	2,95	0,06	3,40	0,19	3,21	0,16

Tablo 9'daki veriler, yaşı bireylerin bilişsel ve sosyal beceriler üzerindeki performanslarını etkilediğini göstermektedir. Özellikle, 18'den büyük yaş grubundaki katılımcılar, bilişsel ($\bar{x}$ =3,32) ve sosyal($\bar{x}$ =3,26) becerilerde en yüksek ortalama puanları elde etmişlerdir. Bu durum, yaşı artmasıyla birlikte bireylerin bilişsel ve sosyal beceri kullanımlarının arttığını ve bu becerilerin daha etkin bir şekilde uygulandığını işaret etmektedir. Ayrıca, karışık yaş grubu katılımcıları da belirli beceri alanlarında yüksek performans

sergilemiştir, özellikle Üstbilişsel strateji kullanımında. Bununla birlikte, 18'den küçük yaş grubundaki katılımcılar genel olarak daha düşük performans göstermişlerdir. Özellikle Hafıza($\bar{x}=2,63$) ve Duyuşsal($\bar{x}=2,66$) beceri alanlarında. Standart sapma değerleri, yaş grupları arasındaki beceri kullanım düzeylerindeki tutarlılığı göstermektedir, özellikle 18'den büyük yaş grubunda ($Sd=0,27$) ve karışık ($Sd=0,16$) yaş grubunda daha düşük varyasyonlar dikkat çekmektedir.

Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular



Şekil 1: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği

Şekil 1' de gösterilen grafik, JAMOVİ 2.3.28 ile gerçekleştirilmiş olup, yayın yanlılığı hakkında bilgi vermektedir. Huni grafiği, meta-analiz araştırmalarında olası yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir grafik türüdür. Çalışmada yayın yanlılığı yoksa bu şekil ters dönmüş bir huniye benzer (Rodriguez, 2001 akt. Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Kişisel olarak yapılmış olan araştırmaların, eğim çizgisi içerisinde simetrik dağılım göstermesi istenir. Aksi durum çalışmada yayın yanlılığı olduğuna işaret etmektedir (Dinçer, 2014). Şekil 1'deki

grafik de çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde bulunduğu görülmektedir. Bu durumda çalışmada herhangi bir yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Rosenthal' in Güvenli N Sayısı

Rosenthal'ın Güvenli N Sayısı, meta-analiz çalışmalarında kullanılan bir kavram olup, bir etkinin gerçek olup olmadığını belirlemek için gereken çalışma sayısını ifade eder. Bu kavram, bir etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirirken, elde edilen sonuçların güvenilirliğini ve sağlamlığını test etmek amacıyla kullanılır. Rosenthal, 1979'da bu kavramı önermiş ve özellikle psikoloji ve sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Güvenli N Sayısı, bir etkinin sıfır olmadığını gösteren mevcut çalışmaların sayısına kıyasla, etkinin sıfır olduğunu gösterebilecek potansiyel çalışmaların sayısını temsil eder. Başka bir deyişle, bir etkinin tesadüfen meydana gelmiş olabileceğini göstermek için ne kadar fazla çalışma gerektiğini belirler. Rosenthal'ın Güvenli N Sayısı, özellikle küçük etki büyüklüklerinin sıkça gözlemlendiği durumlarda, elde edilen bulguların ne kadar "güvenli" olduğunu anlamak için önemlidir. Eğer gereken Güvenli N Sayısı mevcut çalışma sayısından çok daha büyükse, bu, elde edilen etkinin güçlü ve güvenilir olduğunu gösterir. Ters durumda, yani çok az sayıda çalışmanın etkinin sıfır olmadığını göstermek için yeterli olması, elde edilen sonuçların tesadüfi olabileceğine dair bir uyarı olarak değerlendirilebilir. Rosenthal' in Güvenli N Sayısı, yayın yanlılığının ve tesadüfi bulguların etkisini değerlendirmede kullanılan bir araçtır. Bu sayı, araştırmacılara, elde edilen sonuçların ne kadar sağlam olduğuna dair önemli bir fikir verir ve gelecekteki çalışmaların planlanması ve mevcut literatürün yorumlanması açısından değerli bir yönlendirme sağlar. Bu nedenle, Rosenthal' in Güvenli N Sayısı, bilimsel araştırmalarda elde edilen bulguların güvenilirliğini değerlendirmek için kritik bir öneme sahiptir. Başka bir ifade ile Rosenthal N değeri, analiz sonucunda ulaşılan etkiyi sıfır yapmak için araştırmaya dahil edilecek ortalama etki değeri sıfır olan farklı çalışma sayısını ifade etmektedir (Borenstein vd., 2013 akt. Bakioğlu ve Göktaş, 2018).

Rosenthal (1991), k tane çalışmadan elde edilen araştırma için güvenli N sayısı hesaplanırken, $N > 5k + 10$ olduğunda meta-analiz bulguları oldukça güçlü olacaktır, iddiasında bulunmuştur. Yani bu teoriye göre güvenli N sayısından incelenen çalışma sayısı ne kadar uzaksa çalışmanın yayın yanlılığını o kadar az gösterdiğinden bahsedilebilir (Bakioğlu ve Göktaş, 2018).

Tablo 10: SILL Ölçeğinin Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	8,26	2,08	1,85	10,9	8,13	1,44
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,00	0,37	0,064	0,00	0,00	0,151
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 ($p<0,001$)	752000 ($p<0,001$)	485000 ($p<0,001$)	40588000 ($p<0,001$)	21762000 ($p<0,05$)	1211000 ($p<0,001$)
Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 ($p>0,05$)	0,141 ($p>0,05$)	0,053 ($p>0,05$)	0,101 ($p>0,05$)	0,142 ($p>0,05$)	0,042 ($p>0,05$)
Egger’s Regression	0,327 ($p>0,05$)	1,792 ($p>0,05$)	1,704 ($p>0,05$)	0,975 ($p>0,05$)	1,994 ($p>0,05$)	1,118 ($p>0,05$)

Tablo 10, Strateji Envanteri için Dil Öğrenimi (SILL) ölçeğine ait etki büyüklük analizinin bulgularını değerlendirerek, dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri kapsamlı bir şekilde inceler. Analiz, Hafıza, Bilişsel, Telafi, Üstbilişsel, Duyuşsal ve Sosyal stratejileri kapsar ve bu stratejiler üzerindeki etkileri Z değerleri, P değerleri, Alpha düzeyleri, yön, gözlemlenen çalışma sayıları, eklenecek çalışma sayıları, Begg, Mazumdar Rank Correlation ve Egger’s Regression sonuçları ile değerlendirmektedir.

Üstbilişsel ve Duyuşsal stratejiler üzerindeki etkiler, Z değerlerinin sırasıyla 10,9 ve 8,13 olmasıyla dikkat çekici bir şekilde yüksektir. Bu stratejiler için elde edilen etkilerin istatistiksel olarak son derece anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Hafıza stratejisi için de Z değeri 8,26 olarak raporlanmıştır. Bu stratejinin diğer stratejiler üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir ($p<0,05$). Buna karşın, Bilişsel, Telafi ve Sosyal stratejiler üzerindeki etkiler daha düşük Z değerleri ile karakterize edilmiş ve bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir ($p>0,05$).

Eklenecek çalışma sayısı, özellikle Üstbilişsel strateji için 40.588,000 ve Duyuşsal strateji için 21.762,000 olarak belirlenmiştir. Bu, elde edilen sonuçların bu iki strateji üzerindeki etkilerin oldukça güvenilir olduğunu gösterir ve mevcut sonuçların, potansiyel olarak yayınlanmamış çalışmaların varlığına karşı dayanıklı olduğunu belirtmektedir. Diğer

stratejiler için gereken ek çalışma sayıları, bu stratejiler üzerindeki etkilerin güvenilirliğinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger's Regression sonuçları, yayın yanlılığının analizlerde bir sorun oluşturmadığını ifade eder ($p>0,05$). Bu, elde edilen sonuçların yayın yanlılığından etkilenmediğini ve dolayısıyla güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

Tablo 11: SILL Ölçeğine ait Heterojenite Testine İlişkin Bulgular

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,31	0,0975 (SE=0,0165)	88,2%	8,48	0%	109	652,90	< .001
Bilişsel	0,225	0,0504 (SE=0,0097)	79,64%	4,912	0%	109	471,953	< .001
Telafi	0,360	0,13 (SE=0,021)	90,87%	10,954	0%	109	1407,034	< .001
Üstbilişsel	0,350	0,1226 (SE=0,02)	90,28%	10,290	0%	109	937,911	< .001
Duyuşsal	0,363	0,1318 (SE=0,0213)	90,92%	11,014	0%	109	1393,707	< .001
Sosyal	0,376	0,1413 (SE=0,0226)	91,59%	11,887	0%	109	921,032	< .001

Tablo 11, Strateji Envanteri için Dil Öğrenimi (SILL) ölçeğine ilişkin etki büyüklük analizinin heterojenlik testi sonuçlarını içermektedir. Analiz, Hafıza, Bilişsel, Telafi, Üstbilişsel, Duyuşsal ve Sosyal stratejileri kapsamakta ve bu stratejiler üzerindeki etkilerin heterojenliğini değerlendirmektedir. Heterojenlik, incelenen çalışmalar arasındaki etki büyüklüklerinin varyansını ifade eder ve bu varyansın rastgele varyanslardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için kullanılır.

Analiz sonuçları, tüm stratejiler için Tau ve Tau² değerlerinin, etki büyüklüklerinde önemli bir varyans olduğunu göstermektedir. Özellikle Sosyal strateji, en yüksek Tau (0,376) ve Tau² (0,1413) değerleri ile bu strateji üzerindeki etkiler arasında en yüksek varyansın olduğunu göstermektedir. I² değerleri, %79,64 ile %91,59 arasında değişmekte ve etki büyüklüklerinde yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu işaret etmektedir. H² değerleri, bu yüksek heterojenliği destekler niteliktedir.

Q istatistiği, heterojenliğin varlığını test eder ve p değeri, bu heterojenliğin istatistiksel anlamlılığını belirler. Tüm stratejiler için Q istatistiği son derece yüksek ve p değerleri < .001 olarak bulunmuştur. Bu, heterojenliğin istatistiksel olarak son derece anlamlı olduğunu gösterir ve etki büyüklüklerinin analizinde rastgele etkiler modelinin kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Yüksek düzeyde heterojenlik göz önüne alındığında, etki büyüklüklerinin analizi için rastgele etkiler modelinin kullanılması gerekmektedir. Bu model, çalışmalar arasındaki heterojenliği hesaba katarak, genel etki büyüklüğü tahminlerini daha doğru bir şekilde sağlamayı amaçlamaktadır. DerSimonian-Laird estimatoru, heterojenliği hesaplamak için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve bu çalışmanın bulguları, SILL ölçeğinin kapsadığı stratejiler üzerindeki etkilerin analizinde DerSimonian-Laird estimatorunun kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Etki Büyüklük Analizleri

Tablo 12: Hafıza Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri		
				En düşük değer	En büyük değer
0,277	0,0286	9,69	0,000	0,221	0,333

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Bu analiz, hafıza stratejisinin etki büyüklüğünü değerlendirmektedir ve rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, genel etki büyüklüğünün (Cohen d) 0,277 olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu değer, incelenen stratejinin dil öğrenimi üzerinde küçük ancak pozitif bir etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir. Standart sapma (Sd) değeri 0,0286 olarak belirlenmiş ve bu, etki büyüklüğü tahmininin yüksek bir kesinlikle yapıldığını göstermektedir.

Z değeri 9,69 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, incelenen stratejinin etkisinin istatistiksel olarak son derece anlamlı olduğunu gösterir ($p < 0,001$). Etki büyüklüğünün en düşük ve en büyük değerleri sırasıyla 0,221 ve 0,333 olarak hesaplanmıştır. Bu, etki büyüklüğünün güven aralığının pozitif değerler içerdiğini ve böylece incelenen stratejinin dil öğrenimi üzerindeki pozitif etkisinin tutarlı olduğunu gösterir.

Tablo 13: Hafıza Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri

Çalışma Adı	%95 güven aralığı için			
	Cohen d	Sd	En düşük değer	En yüksek değer
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	0,11	0,62	-0,14	0,36
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	0,25	0,66	0,01	0,50
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	0,31	0,64	0,06	0,56
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	0,20	0,66	0,00	0,41
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	0,15	0,63	-0,05	0,35
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	-0,32	0,59	-0,59	-0,05
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	-0,10	0,57	-0,45	0,25
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	-0,94	0,62	-1,38	-0,50
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	-0,36	0,62	-0,91	0,19
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	-0,30	0,59	-0,68	0,08
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	-0,29	0,56	-0,83	0,24
Raising Algerian Master's Students' Self-awareness Towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem	0,21	0,54	-0,07	0,48
Language Strategies Used by Tourism Degree Students for Learning German as a Third Language	0,33	0,48	-0,03	0,70
Effects of Motivation and Gender on the Choice of Language Learning Strategies by Iranian Postgraduate Students	0,07	0,64	-0,26	0,39
Palestinian Language Learners' Learning Strategies: A Case Study of Medical Students	1,20	0,37	0,96	1,45
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,07	0,58	-0,17	0,32
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,09	0,56	-0,19	0,37
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,01	0,57	-0,50	0,53
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,08	0,60	-0,31	0,46
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,07	0,53	-0,25	0,39
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	-0,17	0,74	-0,86	0,53
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,10	0,53	-0,37	0,58
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,13	0,54	-0,18	0,45
Foreign Language Learning Strategies and Consecutive Interpreting Achievement: An Exploratory Study on Taiwanese Interpreting Students	0,38	0,52	0,11	0,65
Language Learning Strategy Use and Instruction for the Iranian Junior High School EFL Learners: A Mixed Methods Approach	-0,01	0,60	-0,37	0,36
Strategy Use of Russian Pre-service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation	0,29	0,51	-0,29	0,87
Strategy Use of Russian Pre-service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation	0,55	0,54	0,09	1,01

Language Learning Strategies of Macao Nursing Students: An Embedded Mixed Methods Study	0,59	0,57	0,39	0,78
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,32	0,67	0,04	0,60
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,76	0,77	0,48	1,05
A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners	0,13	1,37	-0,14	0,39
Language Learning Strategies and Academic Success: a Mexican Perspective	0,56	0,60	0,48	0,63
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	0,23	0,84	0,09	0,37
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	0,23	0,82	0,14	0,32
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	-0,09	0,65	-0,48	0,31
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	-0,03	0,67	-0,58	0,53
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	-0,27	0,63	-0,83	0,29
The Relationship between Gender and Learning Strategies	0,34	0,49	-0,02	0,70
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,19	0,54	-0,20	0,58
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,44	0,48	-0,15	1,02
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,36	0,60	-0,18	0,90
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,95	0,43	0,34	1,56
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,60	0,62	0,05	1,14
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,75	0,52	0,34	1,15
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	0,70	0,40	0,44	0,96
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	1,60	0,27	1,30	1,89
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,36	0,69	0,15	0,58
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,52	0,68	0,19	0,86
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,21	0,70	-0,08	0,49
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	0,24	0,60	0,04	0,44
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	0,38	0,60	0,18	0,59
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	0,31	0,60	0,17	0,46
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	0,25	0,61	0,05	0,45
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	0,37	0,60	0,16	0,57
Past Its Expiry Date? The SILL in Modern Mixed-Methods Strategy Research	0,29	0,55	0,03	0,55
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,14	0,74	-0,11	0,39
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,28	0,73	0,10	0,46

Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,23	0,74	0,05	0,41
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,23	0,73	-0,03	0,48
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,22	0,75	0,06	0,37
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,31	0,72	-0,12	0,75
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,23	0,75	0,05	0,42
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,24	0,73	0,01	0,48
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,24	0,73	0,09	0,38
Language Learner Strategies and English Proficiency of College Freshmen in Taiwan: A Mixed-Methods Study	0,34	0,71	0,15	0,53
The Relationship between Language Learning Strategies and Vocabulary Size among High School ELL Students	0,42	0,74	0,15	0,70
The Relationship between Language Learning Strategies and Vocabulary Size among High School ELL Students	0,40	0,62	0,12	0,67
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,35	0,65	-0,04	0,73
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,35	0,62	0,05	0,64
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,38	0,68	-0,01	0,76
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,36	0,65	0,16	0,56
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,05	0,48	-0,25	0,16
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,01	0,51	-0,22	0,24
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,05	0,47	-0,26	0,16
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,00	0,52	-0,22	0,22
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,00	0,50	-0,17	0,18
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,12	0,48	-0,43	0,18
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,06	0,49	-0,21	0,10
The Use of Language Learning Strategies through Smartphones in Improving Learner Autonomy in EFL Reading among Undergraduates in Saudi Arabia	0,40	0,69	-0,09	0,90
Language Learning Strategies of Multilingual Adults Learning Additional Languages	0,21	0,89	0,13	0,30
Motivation and Language Learning Strategies Used by Moroccan University EFL Science Students: A Correlational Study	0,26	0,63	0,07	0,44
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,20	0,65	0,06	0,33
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,30	0,60	0,16	0,44
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,25	0,63	0,15	0,34
The Relationship between Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence	-0,04	0,85	-0,30	0,21
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,54	0,58	0,28	0,81
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,21	0,53	0,00	0,43

Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,50	0,58	0,14	0,86
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,63	0,53	-0,08	1,34
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,82	0,47	-0,27	1,91
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,70	0,57	-0,38	1,78
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,09	0,62	-0,10	0,29
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,17	0,59	-0,02	0,37
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,08	0,72	-0,17	0,33
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,11	0,64	-0,01	0,24
The Use of Language Learning Strategies in a Second and Third Language: The Case Of Foreign Language Majors	0,96	0,38	0,55	1,36
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,14	0,54	-0,24	0,51
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,48	0,46	0,21	0,75
The Relationship between Language Learning Strategies and Lexical Complexity Measures	0,58	0,61	0,35	0,81
Language Learning Strategies Used by Distance Learners of English: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL	0,10	1,23	-0,25	0,45
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,16	0,42	-0,40	0,73
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,85	0,46	0,26	1,44
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,53	0,44	0,12	0,93
The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective	0,20	0,72	-0,08	0,47
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,30	0,55	0,05	0,55
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,25	0,36	0,00	0,50
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,06	0,43	-0,19	0,31
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	1,34	0,17	1,07	1,62
Exploring the effects of school context on Chinese students' use of language learning strategies in English learning	-0,04	0,86	-0,29	0,21
The Relationship Between EFL Students' Perceptual Learning Styles and Their Language Learning Strategies in Saudi Arabia	1,76	0,77	1,50	2,02

Tablo 14: Biliş Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri		
				En düşük değer	En büyük değer
0,0528	0,0245	2,16	0,031	0,005	0,101

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 14, biliş stratejinin dil öğrenimi üzerindeki etki büyüklüğünü değerlendirmektedir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan bu değerlendirme, bilişsel stratejinin dil öğrenimi sürecine olan etkisini nicel olarak ortaya koymaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,0528 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, biliş stratejisinin dil öğrenimi üzerinde pozitif ancak oldukça küçük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Standart sapma (Sd) değeri 0,0245 olarak belirlenmiş, bu da etki büyüklüğü tahmininin belirli bir kesinlikle yapıldığını ifade etmektedir.

Z değeri 2,16 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, bilişsel stratejinin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu, ancak bu anlamlılığın sınıra yakın olduğunu gösterir ($p < 0,05$). Etki büyüklüğünün en düşük ve en büyük değerleri sırasıyla 0,005 ve 0,101 olarak hesaplanmıştır. Bu, etki büyüklüğünün güven aralığının oldukça dar olduğunu ve bilişsel stratejinin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin tutarlı ancak sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 15: Biliş Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri

Çalışma Adı	%95 güven aralığı için			
	Cohen d	Sd	En düşük değer	En yüksek değer
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,14	0,61	-0,40	0,11
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,05	0,66	-0,30	0,19
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	0,25	0,61	0,00	0,50
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,08	0,67	-0,29	0,13
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	0,07	0,64	-0,13	0,27
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,24	0,65	-0,03	0,51
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,31	0,64	-0,04	0,66
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,05	0,66	-0,37	0,46
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,09	0,62	-0,45	0,63

Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,30	0,69	-0,08	0,68
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,28	0,66	-0,26	0,82
Raising Algerian Master's Students' Self-awareness Towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem	-0,10	0,53	-0,37	0,17
Language Strategies Used by Tourism Degree Students for Learning German as a Third Language	0,13	0,37	-0,23	0,48
Effects of Motivation and Gender on the Choice of Language Learning Strategies by Iranian Postgraduate Students	0,24	0,60	-0,08	0,57
Palestinian Language Learners' Learning Strategies: A Case Study of Medical Students	-0,58	0,38	-0,81	-0,35
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,30	0,61	0,06	0,55
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,28	0,61	0,00	0,56
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,41	0,56	-0,11	0,93
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,13	0,62	-0,25	0,52
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,45	0,57	0,12	0,77
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,25	0,77	-0,45	0,95
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,45	0,51	-0,03	0,93
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,28	0,60	-0,04	0,59
Foreign Language Learning Strategies and Consecutive Interpreting Achievement: An Exploratory Study on Taiwanese Interpreting Students	-0,39	0,51	-0,66	-0,12
Language Learning Strategy Use and Instruction for the Iranian Junior High School EFL Learners: A Mixed Methods Approach	-0,34	0,55	-0,71	0,03
Strategy Use of Russian Pre-service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation	0,30	0,51	-0,28	0,88
Strategy Use of Russian Pre-service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation	0,45	0,50	-0,01	0,91
Language Learning Strategies of Macao Nursing Students: An Embedded Mixed Methods Study	0,25	0,61	0,06	0,45
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,24	0,64	-0,04	0,52
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,83	0,64	0,54	1,12
A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners	0,01	1,33	-0,25	0,28
Language Learning Strategies and Academic Success: a Mexican Perspective	0,39	0,61	0,31	0,47
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	0,18	0,76	0,04	0,32
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	0,08	0,71	-0,01	0,17
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	0,14	0,63	-0,26	0,53
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	0,19	0,68	-0,37	0,74
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	0,20	0,60	-0,35	0,76
The Relationship between Gender and Learning Strategies	0,28	0,48	-0,08	0,64
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,08	0,55	-0,47	0,31

Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,06	0,50	-0,64	0,52
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,01	0,60	-0,54	0,52
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,06	0,44	-0,52	0,64
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,24	0,64	-0,77	0,30
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,12	0,54	-0,51	0,28
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	-0,06	0,34	-0,32	0,19
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	0,58	0,26	0,33	0,84
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,12	0,70	-0,10	0,34
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,16	0,70	-0,17	0,49
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,08	0,69	-0,21	0,37
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,18	0,63	-0,38	0,01
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,02	0,59	-0,22	0,19
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,10	0,61	-0,25	0,04
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,12	0,60	-0,32	0,08
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,08	0,64	-0,28	0,12
Past Its Expiry Date? The SILL in Modern Mixed-Methods Strategy Research	-0,21	0,60	-0,47	0,04
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,03	0,78	-0,28	0,22
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,07	0,75	-0,25	0,11
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,09	0,77	-0,27	0,08
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,02	0,77	-0,23	0,27
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,05	0,78	-0,21	0,10
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,04	0,73	-0,47	0,39
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,03	0,78	-0,22	0,15
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,09	0,76	-0,32	0,15
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	-0,05	0,76	-0,19	0,10
Language Learner Strategies and English Proficiency of College Freshmen in Taiwan: A Mixed-Methods Study	0,01	0,67	-0,18	0,20
The Relationship between Language Learning Strategies and Vocabulary Size among High School ELL Students	0,06	0,79	-0,21	0,33
The Relationship between Language Learning Strategies and Vocabulary Size among High School ELL Students	0,05	0,61	-0,22	0,33
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	-0,06	0,61	-0,44	0,32
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	-0,01	0,55	-0,30	0,28
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,07	0,56	-0,31	0,45

An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,00	0,57	-0,20	0,20
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,26	0,49	-0,46	-0,05
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,21	0,54	-0,44	0,02
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,20	0,49	-0,41	0,01
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,27	0,55	-0,50	-0,05
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,21	0,53	-0,39	-0,03
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,29	0,49	-0,60	0,02
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,25	0,51	-0,40	-0,10
The Use of Language Learning Strategies through Smartphones in Improving Learner Autonomy in EFL Reading among Undergraduates in Saudi Arabia	-0,07	0,70	-0,56	0,42
Language Learning Strategies of Multilingual Adults Learning Additional Languages	0,16	0,88	0,08	0,25
Motivation and Language Learning Strategies Used by Moroccan University EFL Science Students: A Correlational Study	0,25	0,62	0,07	0,44
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,17	0,64	0,04	0,31
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,07	0,54	-0,06	0,21
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,13	0,59	0,03	0,22
The Relationship between Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence	0,31	0,86	0,05	0,56
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	-0,24	0,53	-0,50	0,02
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,07	0,50	-0,14	0,28
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,27	0,55	-0,09	0,63
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,47	0,46	-0,23	1,18
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,35	0,45	-0,70	1,41
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,36	0,52	-0,70	1,41
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,20	0,66	0,00	0,40
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,03	0,59	-0,16	0,23
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	-0,23	0,74	-0,48	0,02
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	-0,01	0,66	-0,13	0,11
The Use of Language Learning Strategies in a Second and Third Language: The Case Of Foreign Language Majors	0,95	0,35	0,54	1,35
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,01	0,58	-0,36	0,39
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,37	0,46	0,10	0,64

The Relationship between Language Learning Strategies and Lexical Complexity Measures	0,54	0,55	0,31	0,77
Language Learning Strategies Used by Distance Learners of English: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL	0,12	1,29	-0,23	0,47
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	-0,21	0,42	-0,78	0,36
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,27	0,46	-0,30	0,84
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,53	0,44	0,12	0,93
The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective	0,20	0,72	-0,08	0,47
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,30	0,55	0,05	0,55
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,25	0,36	0,00	0,50
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,06	0,43	-0,19	0,31
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	1,34	0,17	1,07	1,62
Exploring the effects of school context on Chinese students' use of language learning strategies in English learning	-0,04	0,86	-0,29	0,21
The Relationship Between EFL Students' Perceptual Learning Styles and Their Language Learning Strategies in Saudi Arabia	1,76	0,77	1,50	2,02

Tablo 16: Telafi Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri		
				En düşük değer	En büyük değer
0,0711	0,0408	1,74	0,081	-0,009	0,151

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 16, Strateji Envanteri için Dil Öğrenimi (SILL) ölçeği kapsamında telafi stratejisinin etki büyüklüğünü değerlendirmektedir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu analiz, telafi stratejisinin dil öğrenimi üzerindeki etkisini incelemektedir.

Analiz sonuçları, telafi stratejisinin genel etki büyüklüğünün (Cohen d) 0,0711 olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu değer, telafi stratejisinin dil öğrenimi üzerinde küçük bir pozitif etkiye sahip olduğunu ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını işaret etmektedir. Standart sapma (Sd) değeri 0,0408 olarak belirlenmiş ve bu, etki büyüklüğü tahmininin belirli bir kesinlikle yapıldığını gösterir.

Z değeri 1,74 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, telafi stratejisinin etkisinin istatistiksel olarak sınırda anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Etki büyüklüğünün en düşük ve en büyük

değerleri sırasıyla -0,009 ve 0,151 olarak hesaplanmıştır. Bu, etki büyüklüğünün güven aralığının hem negatif hem de pozitif değerler içerdiğini ve böylece telafi stratejisinin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin tutarlı olmayabileceğini göstermektedir.

Tablo 17: Telafi Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri

Çalışma Adı	%95 güven aralığı için			
	Cohen d	Sd	En düşük değer	En yüksek değer
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,32	0,58	-0,57	-0,07
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,14	0,69	-0,38	0,11
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,21	0,63	-0,46	0,04
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,27	0,68	-0,48	-0,06
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender	-0,16	0,64	-0,36	0,03
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,06	0,64	-0,21	0,33
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,24	0,57	-0,11	0,59
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,06	0,65	-0,35	0,48
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,35	0,64	-0,20	0,90
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,16	0,60	-0,22	0,54
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level EFL Learners in China	0,11	0,58	-0,42	0,65
Raising Algerian Master's Students' Self-awareness Towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem	0,35	0,56	0,08	0,63
Language Strategies Used by Tourism Degree Students for Learning German as a Third Language	-0,01	0,40	-0,37	0,35
Effects of Motivation and Gender on the Choice of Language Learning Strategies by Iranian Postgraduate Students	0,51	0,64	0,18	0,84
Palestinian Language Learners' Learning Strategies: A Case Study of Medical Students	0,02	0,39	-0,20	0,24
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,25	0,62	0,01	0,50
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,14	0,59	-0,14	0,41
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,56	0,69	0,04	1,09
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,30	0,67	-0,08	0,69
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,18	0,57	-0,14	0,50
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,20	0,66	-0,49	0,90
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,09	0,49	-0,39	0,56
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners during the COVID-19 Pandemic	0,32	0,64	0,01	0,64

Foreign Language Learning Strategies and Consecutive Interpreting Achievement: An Exploratory Study on Taiwanese Interpreting Students	0,41	0,54	0,14	0,68
Language Learning Strategy Use and Instruction for the Iranian Junior High School EFL Learners: A Mixed Methods Approach	0,03	0,73	-0,34	0,40
Strategy Use of Russian Pre-service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation	0,18	0,57	-0,40	0,76
Strategy Use of Russian Pre-service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation	0,09	0,54	-0,36	0,54
Language Learning Strategies of Macao Nursing Students: An Embedded Mixed Methods Study	0,66	0,61	0,46	0,86
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,58	0,61	0,29	0,86
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,46	0,63	0,18	0,74
A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners	-0,07	1,36	-0,34	0,19
Language Learning Strategies and Academic Success: a Mexican Perspective	-0,10	0,63	-0,18	-0,02
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	-0,20	0,77	-0,34	-0,06
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	-0,59	0,73	-0,68	-0,50
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	0,09	0,73	-0,30	0,48
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	0,26	0,70	-0,29	0,82
English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors	0,03	0,76	-0,53	0,58
The Relationship between Gender and Learning Strategies	-0,10	0,58	-0,46	0,26
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,17	0,59	-0,57	0,22
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,08	0,54	-0,65	0,50
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,20	0,64	-0,73	0,34
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,26	0,51	-0,32	0,84
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,01	0,60	-0,52	0,54
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,13	0,56	-0,26	0,52
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	-0,24	0,55	-0,49	0,01
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	-0,48	0,32	-0,74	-0,23
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,12	0,74	-0,10	0,34
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,24	0,73	-0,09	0,57
Using Language Learning Strategies to Improve the Writing Skills of Saudi EFL Students: Will It Really Work?	0,01	0,76	-0,28	0,29
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,19	0,65	-0,39	0,00
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,06	0,66	-0,27	0,14
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,13	0,65	-0,27	0,02
Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,11	0,64	-0,31	0,09

Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners	-0,14	0,68	-0,34	0,07
Past Its Expiry Date? The SILL in Modern Mixed-Methods Strategy Research	0,31	0,51	0,05	0,57
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,64	0,81	0,38	0,89
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,59	0,79	0,41	0,77
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,61	0,80	0,43	0,79
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,57	0,80	0,31	0,83
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,61	0,80	0,45	0,77
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,40	0,86	-0,04	0,84
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,52	0,80	0,33	0,70
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,73	0,80	0,49	0,97
Personality Type, Perceptual Style Preferences, and Strategies for Learning English as a Foreign Language	0,58	0,81	0,43	0,73
Language Learner Strategies and English Proficiency of College Freshmen in Taiwan: A Mixed-Methods Study	0,04	0,84	-0,14	0,23
The Relationship between Language Learning Strategies and Vocabulary Size among High School ELL Students	0,47	0,85	0,20	0,75
The Relationship between Language Learning Strategies and Vocabulary Size among High School ELL Students	0,60	0,61	0,32	0,88
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	-0,01	0,62	-0,39	0,37
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	-0,13	0,82	-0,42	0,17
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,29	0,82	-0,09	0,68
An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners	0,06	0,75	-0,14	0,26
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,90	0,57	-1,12	-0,69
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,75	0,58	-0,98	-0,51
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,95	0,57	-1,17	-0,73
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,68	0,58	-0,91	-0,46
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,83	0,58	-1,01	-0,64
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,85	0,55	-1,17	-0,54
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,84	0,57	-1,00	-0,68
The Use of Language Learning Strategies through Smartphones in Improving Learner Autonomy in EFL Reading among Undergraduates in Saudi Arabia	0,08	0,74	-0,41	0,57
Language Learning Strategies of Multilingual Adults Learning Additional Languages	-0,29	0,90	-0,37	-0,20
Motivation and Language Learning Strategies Used by Moroccan University EFL Science Students: A Correlatioal Study	0,39	0,61	0,20	0,57
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,59	0,66	0,45	0,73
A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,15	0,58	0,02	0,29

A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students	0,38	0,62	0,29	0,48
The Relationship between Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence	-0,39	0,96	-0,64	-0,13
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	-0,13	0,72	-0,39	0,12
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	-0,34	0,59	-0,56	-0,13
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,57	0,52	0,21	0,94
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,43	0,46	-0,27	1,13
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,29	0,51	-0,76	1,34
Language Learning Strategies and Progress in EFL of Students of Economics and Business	0,26	0,49	-0,79	1,31
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,16	0,65	-0,04	0,35
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,03	0,60	-0,17	0,23
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	-0,09	0,77	-0,34	0,16
Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students	0,02	0,67	-0,10	0,15
The Use of Language Learning Strategies in a Second and Third Language: The Case Of Foreign Language Majors	0,06	0,39	-0,33	0,44
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,41	0,60	0,03	0,79
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,27	0,49	0,00	0,54
The Relationship between Language Learning Strategies and Lexical Complexity Measures	0,16	0,64	-0,06	0,39
Language Learning Strategies Used by Distance Learners of English: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL	0,16	1,30	-0,19	0,51
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,25	0,48	-0,32	0,82
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,08	0,46	-0,49	0,64
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,17	0,47	-0,24	0,57
The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective	0,65	0,78	0,37	0,93
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,01	0,55	-0,24	0,26
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,05	0,39	-0,20	0,30
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,33	0,41	0,08	0,58
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	-0,27	0,24	-0,52	-0,02
Exploring the effects of school context on Chinese students' use of language learning strategies in English learning	-0,39	0,97	-0,64	-0,13
The Relationship Between EFL Students' Perceptual Learning Styles and Their Language Learning Strategies in Saudi Arabia	0,25	0,75	0,03	0,48

Tablo 18: Üstbilis̈ Stratejisinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri		
				En düşük değeri	En büyük değeri
0,401	0,0408	11,80	0,000	0,334	0,468

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 18, Strateji Envanteri için Dil Öğrenimi (SILL) ölçeği kapsamında üstbilis̈ stratejisinin etki büyüklüğü sonuçlarını barındırmaktadır. Rastgele etkiler modeli kullanılarak ve DerSimonian-Laird estimatoru temel alınarak gerçekleştirilen bu analiz, üstbilis̈ stratejisinin dil öğrenimi üzerindeki etkisini değerlendirmektedir.

Analiz sonuçları, üstbilis̈ stratejisinin genel etki büyüklüğünün (Cohen d) 0,401 olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu değeri, üstbilis̈sel stratejinin dil öğrenimi üzerinde orta düzeyde bir pozitif etkiye sahip olduğunu işaret emektedir. Standart sapma (Sd) değeri 0,0408 olarak belirlenmiş, bu da etki büyüklüğü tahmininin yüksek bir kesinlikle yapıldığını göstermektedir.

Z değeri 11,80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, üstbilis̈sel stratejinin etkisinin istatistiksel olarak son derece anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < 0,001$). Etki büyüklüğünün en düşük ve en büyük değeri sırasıyla 0,334 ve 0,468 olarak hesaplanmıştır. Bu, etki büyüklüğünün güven aralığının pozitif değeri içerdğini ve böylece üstbilis̈ stratejisinin dil öğrenimi üzerindeki pozitif etkisinin tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 19: Üstbilis̈ Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri

Çalışma Adı	%95 güven aralğı için			
	Cohen d	Sd	En düşük değeri	En yüksek değeri
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,43	0,65	0,18	0,69
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,44	0,70	0,19	0,68
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,45	0,73	0,19	0,70
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,45	0,70	0,24	0,66
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,42	0,70	0,22	0,62

Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,21	0,60	-0,06	0,48
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,45	0,62	0,09	0,80
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,10	0,67	-0,51	0,31
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,02	0,61	-0,57	0,52
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,12	0,65	-0,26	0,50
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,08	0,67	-0,45	0,62
Raising Algerian Master's Students' Self-awareness towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem	-0,21	0,58	-0,49	0,06
Language strategies used by tourism degree students for learning German as a third language	0,75	0,38	0,38	1,12
Effects of Motivation and Gender on the Choice of Language Learning Strategies by Iranian Postgraduate Students	0,44	0,63	0,11	0,77
Palestinian Language Learners' Learning Strategies: A Case Study of Medical Students	1,02	0,41	0,78	1,25
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,77	0,64	0,51	1,02
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,95	0,61	0,65	1,24
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,35	0,63	-0,17	0,87
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,82	0,68	0,42	1,22
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,75	0,61	0,42	1,08
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,30	0,86	-0,39	1,00
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	1,26	0,48	0,74	1,78
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,78	0,62	0,46	1,11
Foreign Language Learning Strategies and Consecutive Interpreting Achievement: An Exploratory Study on Taiwanese Interpreting Students	0,14	0,59	-0,13	0,41
Language Learning Strategy Use and Instruction for the Iranian Junior High School EFL Learners: A Mixed Methods Approach	0,12	0,60	-0,25	0,49
Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation	0,47	0,60	-0,12	1,05
Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation	0,71	0,56	0,25	1,17
Language learning strategies of Macao nursing students: an embedded mixed methods study	0,06	0,63	-0,14	0,25
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,37	0,64	0,09	0,65
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,15	0,73	-0,13	0,43
A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners	0,50	1,32	0,24	0,77
Language Learning Strategies and Academic Success: a Mexican Perspective	0,60	0,66	0,52	0,68
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	0,12	0,76	-0,01	0,26
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	0,22	0,72	0,13	0,31
English as a foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	0,12	0,74	-0,28	0,51

English as a Foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	0,07	0,73	-0,49	0,62
English as a Foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	0,26	0,76	-0,29	0,82
The Relationship Between Gender and Learning Strategies	0,66	0,53	0,30	1,03
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,44	0,59	0,04	0,83
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,41	0,62	-0,17	1,00
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,51	0,56	-0,03	1,06
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	1,06	0,42	0,44	1,67
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,15	0,64	-0,39	0,68
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,52	0,53	0,12	0,91
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	1,56	0,38	1,27	1,85
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	1,92	0,31	1,61	2,22
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,22	0,75	0,00	0,43
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,26	0,75	-0,08	0,59
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,18	0,75	-0,11	0,47
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,41	0,66	0,21	0,61
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,57	0,67	0,36	0,78
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,49	0,66	0,35	0,64
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,42	0,65	0,22	0,63
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,55	0,69	0,34	0,76
Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research	0,56	0,52	0,30	0,82
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,14	0,82	-0,39	0,11
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,08	0,81	-0,26	0,10
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,09	0,82	-0,26	0,09
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,10	0,82	-0,36	0,15
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,10	0,83	-0,25	0,06
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,03	0,79	-0,46	0,41
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,05	0,83	-0,24	0,13
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,15	0,81	-0,39	0,08
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,09	0,82	-0,24	0,05
Language Learner Strategies and English Proficiency of College Freshmen in Taiwan: A Mixed-Methods Study	0,47	0,76	0,28	0,66
The Relationship Between Language Learning Strategies and Vocabulary Size Among High School ELL Students	0,05	0,79	-0,23	0,32

The Relationship Between Language Learning Strategies and Vocabulary Size Among High School ELL Students	0,02	0,66	-0,25	0,29
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	0,30	0,76	-0,08	0,69
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	0,59	0,65	0,29	0,88
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	0,67	0,64	0,28	1,06
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	0,51	0,68	0,31	0,71
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,59	0,50	0,38	0,80
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,51	0,56	0,27	0,74
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,65	0,49	0,44	0,87
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,45	0,56	0,22	0,67
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,58	0,53	0,40	0,76
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,39	0,53	0,08	0,70
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,48	0,53	0,33	0,64
The Use of Language Learning Strategies through Smartphones in Improving Learner Autonomy in EFL Reading among Undergraduates in Saudi Arabia	0,18	0,73	-0,31	0,67
Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages	0,81	0,87	0,72	0,90
Motivation and Language Learning Strategies Used by Moroccan University EFL Science Students: A Correlational Study	0,23	0,68	0,05	0,42
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	0,19	0,69	0,05	0,32
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	0,32	0,58	0,19	0,46
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	0,25	0,64	0,15	0,34
The Relationship between Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence	0,30	0,91	0,05	0,56
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,21	0,63	-0,05	0,47
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,40	0,64	0,19	0,61
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,36	0,59	0,00	0,71
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,29	0,52	-0,41	0,98
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,28	0,46	-0,77	1,33
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,19	0,54	-0,86	1,24
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,36	0,76	0,16	0,56
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,12	0,64	-0,07	0,32
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,24	0,79	-0,01	0,49

Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,25	0,73	0,12	0,37
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,70	0,45	0,30	1,09
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	-0,09	0,74	-0,46	0,29
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,21	0,59	-0,06	0,48
The Relationship between Language Learning Strategies and Lexical Complexity Measures	0,54	0,64	0,31	0,77
Language Learning Strategies Used by Distance Learners of English: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL	0,20	1,27	-0,15	0,55
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,71	0,49	0,12	1,29
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	1,16	0,43	0,55	1,77
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,93	0,46	0,51	1,35
The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective	-0,03	0,72	-0,31	0,24
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,50	0,57	0,25	0,75
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,94	0,38	0,68	1,20
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,72	0,42	0,47	0,98
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	-0,07	0,20	-0,32	0,17
Exploring the effects of school context on Chinese students' use of language learning strategies in English learning	0,31	0,92	0,05	0,56
The Relationship Between EFL Students' Perceptual Learning Styles and Their Language Learning Strategies in Saudi Arabia	1,90	0,78	1,63	2,16

Tablo 20: Duyuşsal Stratejinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri		
				En düşük değer	En büyük değer
0,310	0,0408	7,61	0,000	0,231	0,390

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 20, Strateji Envanteri için Dil Öğrenimi (SILL) ölçeği kapsamında duyuşsal stratejinin etki büyüklüğünü incelemektedir. Analiz, rastgele etkiler modeli kullanılarak ve DerSimonian-Laird estimatoru temel alınarak gerçekleştirilmiştir, bu da çalışmalar arasındaki heterojenliği dikkate alarak genel etki büyüklüğü tahminlerini sağlamaktadır.

Analiz sonuçları, duyuşsal stratejinin genel etki büyüklüğünün (Cohen d) 0,310 olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu değer, duyuşsal stratejinin dil öğrenimi üzerinde küçükten

orta düzeye bir pozitif etkiye sahip olduğunu işaret eder. Standart sapma (Sd) değeri 0,0408 olarak belirlenmiş, bu da etki büyüklüğü tahmininin yüksek bir kesinlikle yapıldığını gösterir.

Z değeri 7,61 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, duyuşsal stratejinin etkisinin istatistiksel olarak son derece anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<0,001$). Etki büyüklüğünün en düşük ve en büyük değerleri sırasıyla 0,231 ve 0,390 olarak hesaplanmıştır. Bu, etki büyüklüğünün güven aralığının pozitif değerler içerdiğini ve böylece duyuşsal stratejinin dil öğrenimi üzerindeki pozitif etkisinin tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 21: Duyuşsal Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri

Çalışma Adı	%95 güven aralığı için			
	Cohen d	Sd	En düşük değer	En yüksek değer
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	-0,05	0,62	-0,30	0,20
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,09	0,71	-0,15	0,34
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,31	0,75	0,06	0,56
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,05	0,70	-0,16	0,26
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,21	0,70	0,01	0,41
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,33	0,64	0,06	0,60
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,68	0,64	0,32	1,05
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,27	0,65	-0,14	0,69
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,18	0,66	-0,36	0,73
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,44	0,64	0,06	0,82
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	0,35	0,63	-0,19	0,89
Raising Algerian Master's Students' Self-awareness towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem	0,04	0,58	-0,23	0,31
Language strategies used by tourism degree students for learning German as a third language	0,30	0,67	-0,06	0,66
Effects of Motivation and Gender on the Choice of Language Learning Strategies by Iranian Postgraduate Students	0,78	0,67	0,44	1,12
Palestinian Language Learners' Learning Strategies: A Case Study of Medical Students	-0,85	0,41	-1,08	-0,61
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,47	0,71	0,22	0,72
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,39	0,72	0,11	0,67
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,92	0,55	0,38	1,46
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,44	0,75	0,05	0,83

From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,49	0,65	0,16	0,81
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,42	0,80	-0,28	1,12
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,44	0,71	-0,04	0,92
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	0,50	0,67	0,18	0,82
Foreign Language Learning Strategies and Consecutive Interpreting Achievement: An Exploratory Study on Taiwanese Interpreting Students	0,00	0,58	-0,27	0,27
Language Learning Strategy Use and Instruction for the Iranian Junior High School EFL Learners: A Mixed Methods Approach	-0,26	0,67	-0,63	0,11
Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation	0,85	0,50	0,25	1,45
Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation	1,12	0,56	0,64	1,61
Language learning strategies of Macao nursing students: an embedded mixed methods study	0,49	0,60	0,30	0,69
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,69	0,66	0,40	0,97
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,83	0,75	0,54	1,12
A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners	0,25	1,42	-0,01	0,52
Language Learning Strategies and Academic Success: a Mexican Perspective	0,83	0,63	0,75	0,91
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	-0,21	0,82	-0,35	-0,07
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	-0,62	0,72	-0,71	-0,53
English as a foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	0,35	0,83	-0,05	0,74
English as a Foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	0,28	0,89	-0,28	0,83
English as a Foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	0,32	0,78	-0,23	0,88
The Relationship Between Gender and Learning Strategies	0,48	0,53	0,12	0,84
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,01	0,56	-0,40	0,38
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,06	0,54	-0,52	0,64
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,16	0,58	-0,69	0,38
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,28	0,47	-0,30	0,86
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,34	0,66	-0,87	0,20
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,08	0,57	-0,47	0,31
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	0,83	0,48	0,57	1,10
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	1,06	0,37	0,79	1,33
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,41	0,71	0,20	0,63
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,49	0,70	0,16	0,83
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,34	0,73	0,05	0,62

Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,09	0,66	-0,11	0,29
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,39	0,70	0,18	0,59
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,24	0,68	0,10	0,38
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,24	0,66	0,04	0,44
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,25	0,69	0,04	0,45
Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research	0,29	0,56	0,03	0,55
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,26	0,80	0,01	0,51
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,12	0,77	-0,06	0,30
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,19	0,80	0,01	0,37
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,12	0,79	-0,13	0,37
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,15	0,79	0,00	0,31
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,25	0,83	-0,18	0,69
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,19	0,77	0,00	0,37
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,14	0,83	-0,10	0,37
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,18	0,80	0,03	0,32
Language Learner Strategies and English Proficiency of College Freshmen in Taiwan: A Mixed-Methods Study	-0,06	0,72	-0,25	0,12
The Relationship Between Language Learning Strategies and Vocabulary Size Among High School ELL Students	0,44	0,80	0,17	0,72
The Relationship Between Language Learning Strategies and Vocabulary Size Among High School ELL Students	0,49	0,63	0,21	0,76
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	-0,28	0,70	-0,66	0,11
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	-0,21	0,63	-0,51	0,08
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	0,28	0,70	-0,10	0,66
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	-0,06	0,68	-0,26	0,13
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,17	0,54	-0,38	0,03
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,06	0,58	-0,29	0,17
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,13	0,54	-0,34	0,08
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,10	0,58	-0,33	0,12
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,10	0,57	-0,28	0,07
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,16	0,54	-0,47	0,14
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	-0,13	0,56	-0,28	0,02
The Use of Language Learning Strategies through Smartphones in Improving Learner Autonomy in EFL Reading among Undergraduates in Saudi Arabia	0,04	0,75	-0,45	0,53
Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages	0,54	1,01	0,45	0,63
Motivation and Language Learning Strategies Used by Moroccan University EFL Science Students: A Correlatioal Study	0,42	0,67	0,24	0,61

A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	0,46	0,67	0,33	0,60
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	0,09	0,60	-0,05	0,22
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	0,29	0,63	0,19	0,38
The Relationship between Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence	0,61	0,89	0,35	0,87
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	-0,25	0,54	-0,51	0,01
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,12	0,63	-0,09	0,33
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,59	0,64	0,23	0,95
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,54	0,59	-0,17	1,24
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,63	0,54	-0,45	1,70
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,53	0,64	-0,54	1,59
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,79	0,65	0,59	1,00
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,08	0,63	-0,11	0,28
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	-0,18	0,77	-0,43	0,07
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,21	0,68	0,09	0,33
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	1,47	0,43	1,04	1,90
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,54	0,54	0,16	0,92
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,96	0,48	0,68	1,24
The Relationship between Language Learning Strategies and Lexical Complexity Measures	1,02	0,63	0,78	1,26
Language Learning Strategies Used by Distance Learners of English: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL	0,51	1,30	0,15	0,86
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,59	0,49	0,01	1,16
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,61	0,56	0,03	1,19
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,61	0,52	0,20	1,01
The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective	0,46	0,72	0,18	0,74
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,55	0,59	0,30	0,80
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,77	0,40	0,51	1,03
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	1,01	0,52	0,75	1,28

Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,31	0,21	0,06	0,56
Exploring the effects of school context on Chinese students' use of language learning strategies in English learning	0,59	0,90	0,33	0,85
The Relationship Between EFL Students' Perceptual Learning Styles and Their Language Learning Strategies in Saudi Arabia	1,56	0,78	1,31	1,82

Tablo 22: Sosyal Stratejinin Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri		
				En düşük değer	En büyük değer
0,0586	0,0334	1,75	0,080	-0,007	0,124

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 22, Strateji Envanteri için Dil Öğrenimi (SILL) ölçeği kapsamında sosyal stratejinin etki büyüklüğünü incelemektedir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak ve DerSimonian-Laird estimatoru temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışma, sosyal stratejinin dil öğrenimi üzerindeki etkisini değerlendirmektedir.

Analiz sonuçları, sosyal stratejinin genel etki büyüklüğünün (Cohen d) 0,0586 olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu değer, sosyal stratejinin dil öğrenimi üzerinde çok küçük bir pozitif etkiye sahip olduğunu işaret eder. Standart sapma (Sd) değeri 0,0334 olarak belirlenmiş, bu da etki büyüklüğü tahmininin belirli bir kesinlikle yapıldığını gösterir.

Z değeri 1,75 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, sosyal stratejinin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Etki büyüklüğünün en düşük ve en büyük değerleri sırasıyla -0,007 ve 0,124 olarak hesaplanmıştır. Bu, etki büyüklüğünün güven aralığının hem negatif hem de pozitif değerler içerdiğini ve böylece sosyal stratejinin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin tutarlı olmayabileceğini göstermektedir. Bu durum istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç üretilmediğini desteklemektedir.

Tablo 23: Sosyal Stratejisi Etki Büyüklük Analizine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklük Verileri

Çalışma Adı	%95 güven aralığı için			
	Cohen d	Sd	En düşük değer	En büyük değer
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,05	0,67	-0,20	0,30
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,07	0,75	-0,17	0,32

A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,11	0,80	-0,14	0,36
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,12	0,77	-0,09	0,33
A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, And Gender	0,01	0,75	-0,19	0,20
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,44	0,69	-0,71	-0,16
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,33	0,71	-0,68	0,03
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,61	0,68	-1,03	-0,18
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,51	0,71	-1,07	0,04
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,39	0,70	-0,77	-0,01
Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-level EFL Learners in China	-0,38	0,66	-0,91	0,16
Raising Algerian Master's Students' Self-awareness towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem	0,18	0,64	-0,09	0,45
Language strategies used by tourism degree students for learning German as a third language	0,10	0,36	-0,26	0,46
Effects of Motivation and Gender on the Choice of Language Learning Strategies by Iranian Postgraduate Students	-0,27	0,69	-0,59	0,06
Palestinian Language Learners' Learning Strategies: A Case Study of Medical Students	-0,29	0,39	-0,51	-0,06
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,75	0,61	-1,01	-0,50
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,80	0,62	-1,09	-0,51
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,57	0,56	-1,10	-0,05
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,72	0,64	-1,12	-0,33
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,81	0,58	-1,14	-0,48
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,46	0,82	-1,16	0,24
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,97	0,53	-1,47	-0,46
From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic	-0,77	0,58	-1,10	-0,45
Foreign Language Learning Strategies and Consecutive Interpreting Achievement: An Exploratory Study on Taiwanese Interpreting Students	0,15	0,60	-0,12	0,42
Language Learning Strategy Use and Instruction for the Iranian Junior High School EFL Learners: A Mixed Methods Approach	-0,14	0,61	-0,51	0,23
Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation	0,07	0,53	-0,51	0,65
Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation	0,46	0,56	0,00	0,92
Language learning strategies of Macao nursing students: an embedded mixed methods study	0,05	0,67	-0,14	0,24
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	-0,11	0,70	-0,38	0,17
Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners	0,35	0,79	0,07	0,63
A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners	-0,04	1,40	-0,30	0,23
Language Learning Strategies and Academic Success: a Mexican Perspective	0,48	0,60	0,40	0,56
Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	-0,07	0,84	-0,20	0,07

Gender Effect in Using Strategies for Learning English				
Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh	-0,04	0,82	-0,13	0,05
English as a foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	0,00	0,71	-0,40	0,39
English as a Foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	-0,18	0,71	-0,74	0,37
English as a Foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors	-0,32	0,78	-0,88	0,23
The Relationship Between Gender and Learning Strategies	-0,01	0,62	-0,37	0,35
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,02	0,61	-0,41	0,37
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,09	0,62	-0,49	0,67
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,06	0,59	-0,59	0,47
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	-0,15	0,47	-0,73	0,43
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,30	0,64	-0,23	0,84
Language Learning Strategies, English proficiency, and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru	0,11	0,56	-0,28	0,50
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	0,46	0,54	0,20	0,72
The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian EFL Learners	0,48	0,47	0,23	0,74
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,28	0,74	0,06	0,50
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,30	0,73	-0,03	0,63
Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	0,26	0,76	-0,03	0,54
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,24	0,71	0,04	0,44
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,24	0,71	0,03	0,44
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,24	0,71	0,10	0,38
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,26	0,68	0,06	0,46
Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners	0,21	0,75	0,01	0,42
Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research	7.47e-16	0,59	-0,26	0,26
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,08	0,83	-0,33	0,17
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,06	0,82	-0,24	0,11
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,03	0,83	-0,20	0,15
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,15	0,82	-0,41	0,10
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,10	0,84	-0,25	0,06
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	0,17	0,82	-0,26	0,60
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,03	0,86	-0,21	0,16
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,13	0,80	-0,37	0,10

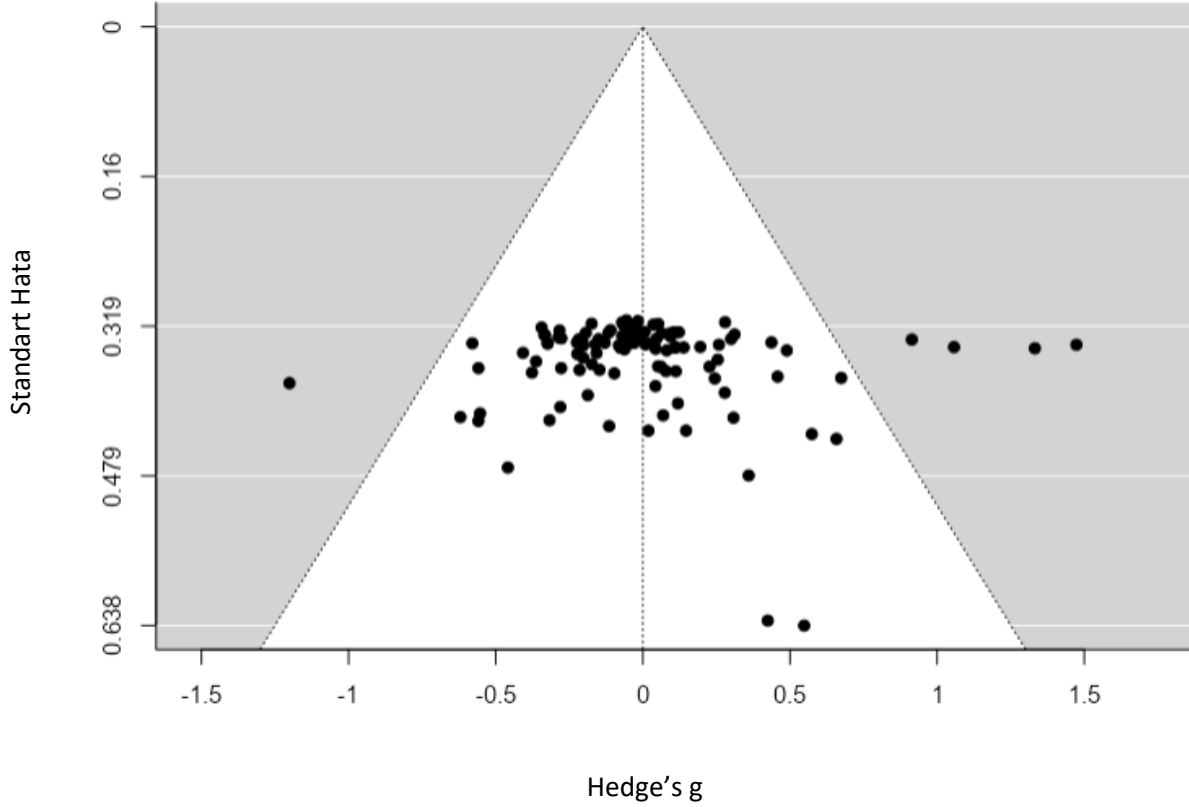
Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as A Foreign Language	-0,05	0,83	-0,20	0,09
Language Learner Strategies and English Proficiency of College Freshmen in Taiwan: A Mixed-Methods Study	-0,26	0,77	-0,45	-0,08
The Relationship Between Language Learning Strategies and Vocabulary Size Among High School ELL Students	0,24	0,73	-0,03	0,52
The Relationship Between Language Learning Strategies and Vocabulary Size Among High School ELL Students	0,21	0,69	-0,07	0,48
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	-0,22	0,71	-0,60	0,16
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	-0,28	0,71	-0,57	0,02
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	-0,35	0,74	-0,73	0,04
An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners	-0,28	0,72	-0,48	-0,08
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,44	0,52	0,24	0,65
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,43	0,54	0,20	0,66
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,45	0,52	0,23	0,66
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,44	0,55	0,21	0,66
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,43	0,54	0,25	0,60
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,49	0,52	0,18	0,80
A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students	0,46	0,53	0,30	0,61
The Use of Language Learning Strategies through Smartphones in Improving Learner Autonomy in EFL Reading among Undergraduates in Saudi Arabia	0,21	0,78	-0,28	0,71
Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages	0,15	0,98	0,06	0,23
Motivation and Language Learning Strategies Used by Moroccan University EFL Science Students: A Correlatioal Study	-0,16	0,71	-0,34	0,03
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	-0,25	0,76	-0,38	-0,12
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	-0,13	0,62	-0,27	0,00
A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students	-0,20	0,69	-0,29	-0,10
The Relationship between Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence	0,35	0,97	0,09	0,60
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,47	0,58	0,21	0,73
Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities	0,16	0,61	-0,05	0,37
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,02	0,63	-0,34	0,37
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,15	0,61	-0,55	0,84
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,58	0,50	-0,49	1,65
Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business	0,58	0,55	-0,49	1,65
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,09	0,78	-0,11	0,29

Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,06	0,66	-0,14	0,25
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	-0,04	0,81	-0,29	0,21
Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students	0,04	0,75	-0,09	0,16
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,72	0,46	0,32	1,11
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,23	0,77	-0,15	0,60
The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors	0,41	0,61	0,14	0,68
The Relationship between Language Learning Strategies and Lexical Complexity Measures	0,41	0,62	0,19	0,64
Language Learning Strategies Used by Distance Learners of English: A study with a Group of Turkish Distance Learners of EFL	0,13	1,32	-0,22	0,48
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	-0,04	0,48	-0,61	0,52
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,15	0,48	-0,41	0,72
Relationship Between Iranian University EFL Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use	0,06	0,48	-0,34	0,46
The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective	-0,10	0,79	-0,38	0,17
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,31	0,56	0,06	0,56
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,05	0,43	-0,20	0,29
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	0,32	0,42	0,07	0,57
Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies	2,60	0,23	2,27	2,94
Exploring the effects of school context on Chinese students' use of language learning strategies in English learning	0,34	0,98	0,08	0,59
The Relationship Between EFL Students' Perceptual Learning Styles and Their Language Learning Strategies in Saudi Arabia	0,76	0,88	0,53	0,99

Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular

Yayın Yılı Değişkeni

Yayın Yılı Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Analizleri



Şekil 2: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yılı Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Şekil 2’de gösterilen grafik, JAMOVİ 2.3.28 ile gerçekleştirilmiş olup, yayın yanlılığı hakkında bilgi vermektedir. Huni grafiği, meta-analiz araştırmalarında olası yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir grafik türüdür. Çalışmada yayın yanlılığı yoksa bu şekil ters dönmüş bir huniye benzer (Rodriguez, 2001 akt. Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Kişisel olarak yapılmış olan araştırmaların, eğim çizgisi içerisinde simetrik dağılım göstermesi istenir. Aksi durum çalışmada yayın yanlılığı olduğuna işaret etmektedir (Dinçer, 2014). Şekil 2’deki grafik de çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde bulunduğu görülmektedir. Bu durumda çalışmada herhangi bir yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Tablo 24: SILL Ölçeği Yayın Yılı Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,312	0,378	2,09	4,12	4,408	0,477
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,755	0,706	0,056	0,10	0,505	0,633
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 (p<0,001)	752000 (p<0,001)	485000 (p<0,001)	40588000 (p<0,001)	21762000 (p<0,05)	1211000 (p<0,001)
Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 (p>0,05)	0,141 (p>0,05)	0,053 (p>0,05)	0,101 (p>0,05)	0,142 (p>0,05)	0,042 (p>0,05)
Egger’s Regression	0,291 (p>0,05)	1,849 (p>0,05)	1,910 (p>0,05)	0,835 (p>0,05)	2,097 (p>0,05)	1,153 (p>0,05)

Rosenthal'in Korunan N Teorisi çerçevesinde yapılan bu analiz, yayın yanlılığının varlığını ve büyüklüğünü değerlendirmek için bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki çalışmalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analiz, Z değerleri, p değerleri, alfa düzeyleri, yönler, gözlemlenen çalışma sayıları, eklenecek çalışma sayıları, Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger’s Regression test sonuçlarını içermektedir.

Hafıza ve bilişsel alanlarda gözlemlenen Z değerleri sırasıyla 0,312 ve 0,378'dir. Bu düşük Z değerleri, bu alanlardaki etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir, çünkü her iki alanda da p değerleri (sırasıyla 0,755 ve 0,706) alfa düzeyi olan 0,05'in üzerindedir. Bu, hafıza ve bilişsel alanlardaki çalışmaların, yayın yanlılığından önemli ölçüde etkilenmediğini düşündürmektedir.

Telafi ve üstbilişsel alanlarda gözlemlenen Z değerleri ise sırasıyla 2,09 ve 4,12'dir. Bu değerler, özellikle üstbilişsel alanda, etkilerin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu gösterir. Telafi alanında p değeri 0,056 ile alfa düzeyine oldukça yakınken, üstbilişsel alanda p değeri 0,10'dur.

Duyuşsal ve sosyal alanlarda gözlemlenen Z değerleri sırasıyla 4,408 ve 0,477'dir. Duyuşsal alanda p değeri 0,505 ile istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermezken, sosyal alanda p

değeri 0,633'tür. Bu, her iki alanda da yayınlanan çalışmaların, yayın yanlılığından önemli ölçüde etkilenmediğini göstermektedir.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger's Regression test sonuçları, incelenen tüm alanlarda $p > 0,05$ değerleri ile yayın yanlılığına dair anlamlı bir kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bu, gözlemlenen etkilerin yayın yanlılığından ziyade gerçek etkilere dayanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 25: SILL Ölçeği Yayın Yılı Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,314	0,0987 (SE=0,0165)	88,2%	8,489	0%	109	649,869	< .001
Bilişsel	0,226	0,051 (SE=0,0098)	79,65 %	4,914	0%	109	471,362	< .001
Telafi	0,358	0,1283 (SE=0,0209)	90,67 %	10,72	1,3%	109	1252,405	< .001
Üstbilişsel	0,350	0,1226 (SE=0,0201)	90,18 %	10,18	0,04 %	109	931,825	< .001
Duyuşsal	0,364	0,1325 (SE=0,0215)	90,87 %	10,95	0%	109	1331,072	< .001
Sosyal	0,378	0,1428 (SE=0,0229)	91,58 %	11,88	0%	109	914,730	< .001

Tablo 25' te, SILL ölçeği üzerinden yapılan çalışmanın heterojenlik testi sonuçları, yayın yılı bağımsız değişkeni üzerinden elde edilen bulguların, çeşitli bilişsel ve duygusal alanlarda önemli düzeyde heterojenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Heterojenlik, incelenen çalışmalar arasındaki varyasyonun, tesadüfi hata varyasyonundan fazla olduğunu ve bu nedenle, çalışmaların aynı etki büyüklüğüne işaret etmediğini göstermektedir. Bu durum, meta-analizlerde önemli bir faktördür çünkü heterojenliğin yüksek olması, çalışmaların karşılaştırılabilirliği ve genel sonuçların güvenilirliği hakkında soruları beraberinde getirmektedir.

Heterojenlik testi sonuçlarına göre, Tau ve Tau² değerleri çalışmalar arasındaki varyasyonun büyüklüğünü, I² değeri ise toplam varyasyonun ne kadarının heterojenlikten kaynaklandığını göstermektedir. H² ise, gözlemlenen heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna oranını ifade etmektedir. R² değeri, model tarafından açıklanan varyansın yüzdesini, df (derece serbesti) ise modeldeki bağımsız parametre sayısını göstermektedir. Q değeri, heterojenliğin istatistiksel

olarak anlamlı olup olmadığını test ederken, p değeri ise bu anlamlılığın düzeyini belirlemektedir.

Analize göre, hafıza alanında Tau değeri 0,314, Tau² değeri 0,0987 (SE= 0,0165), I² değeri %88,2 olarak hesaplanmıştır. Bu, hafıza alanındaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu ve bu heterojenliğin %88,2'sinin çalışmalar arasındaki gerçek farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. H² değeri 8,489 ile bu heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna göre oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Q değerinin 649,869 olması ile heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05).

Biliş, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal alanlarda da benzer şekilde yüksek düzeyde heterojenlik gözlemlenmiştir. Özellikle telafi, üstbilişsel ve duyuşsal alanlarda I² değerleri %90'ın üzerinde hesaplanmış, bu da çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Sosyal alan, %91,58 ile en yüksek I² değerine sahip olup, bu alanın çalışmaları arasında en fazla heterojenliğe sahip olduğunu belirtmektedir.

Tablo 26: SILL Ölçeği Yayın Yılı Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

	Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri	En düşük değer	En büyük değer
Hafıza	0,00141	0,00497	0,284	0,776	-0,008	0,011
Bilişsel	0,00171	0,00426	0,403	0,687	-0,007	0,010
Telafi	0,0089	0,00673	1,32	0,186	-0,004	0,022
Üstbilişsel	0,00718	0,00591	1,22	0,224	-0,019	0,004
Duyuşsal	0,00436	0,00696	0,626	0,531	-0,018	0,009
Sosyal	0,00177	0,00581	0,305	0,760	-0,013	0,010

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tabo 26, SILL ölçeğinin yayın yılı bağımsız değişkeni üzerinden elde edilen etki büyüklüğü testi sonuçları, incelenen farklı alanlarda genel etki büyüklüklerinin ve bu etkilerin istatistiksel anlamlılıklarının değerlendirilmesini sağlamaktadır. Cohen d değeri, etki büyüklüğünün standart bir ölçüsü olarak kullanılır ve bu değer, incelenen fenomenin pratikte ne kadar önemli olduğuna dair bir fikir vermeyi amaçlamaktadır. Sd (standart sapma), Z değeri ve p değeri ise, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmektedir.

Hafıza alanında genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,00141 olarak hesaplanmıştır ve bu değer, etkinin çok küçük olduğunu göstermektedir. Standart sapma (Sd) 0,00497, Z değeri 0,284 ve p

değeri 0,776 ile, hafıza alanındaki etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu, hafıza alanında yayın yılına bağlı olarak elde edilen bulguların, genel bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Bilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,00171 ile yine çok düşük bir değere sahiptir. Bu alanın Z değeri 0,403 ve p değeri 0,687 ile, bilişsel alanın etkilerinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, bilişsel alanın da hafıza alanı gibi, yayın yılına bağlı olarak önemli bir etki göstermediğini ortaya koymaktadır.

Telafi alanında ise, genel etki büyüklüğü 0,0089 ile diğer alanlara göre daha yüksek bir değere sahiptir. Ancak, Z değeri 1,32 ve p değeri 0,186 ile bu etkinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu, telafi alanında yayın yılına bağlı değişikliklerin, belirgin bir etki oluşturmadığının göstergesi olarak göze çarpmaktadır.

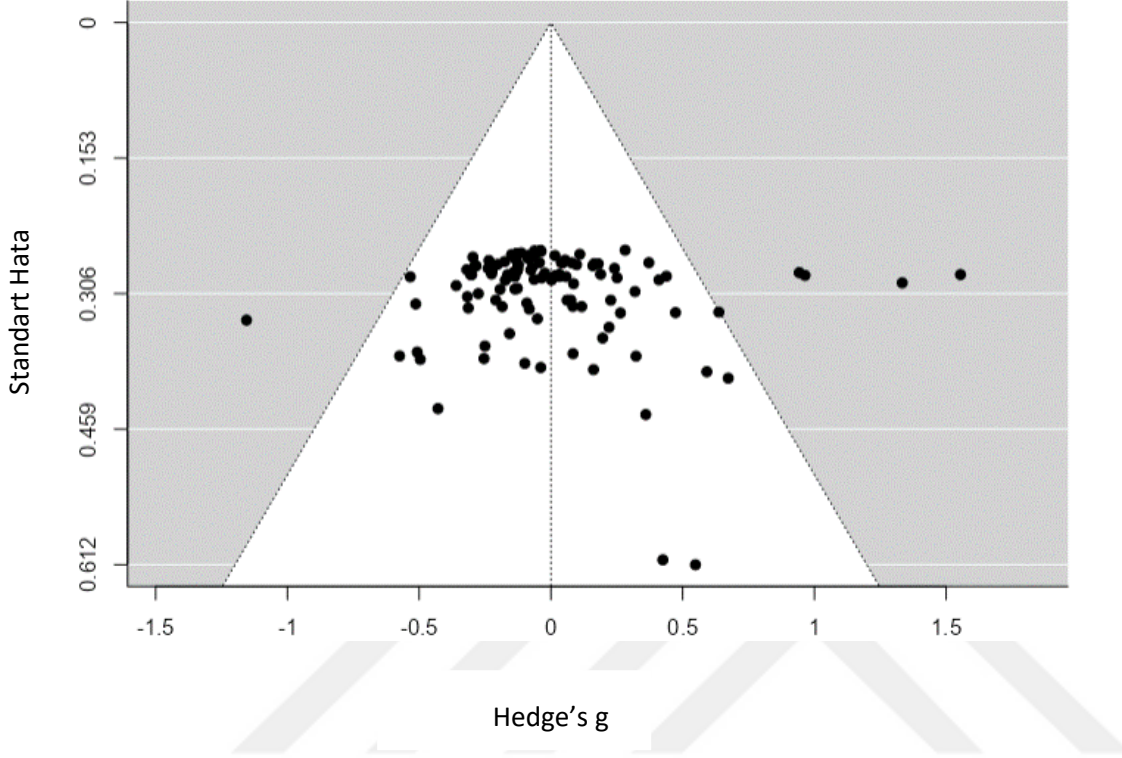
Üstbilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,00718 ile telafi alanına benzer bir değere sahiptir, ancak Z değeri 1,22 ve p değeri 0,224 ile bu etkinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülür. Bu, üstbilişsel alanın da yayın yılına bağlı olarak önemli bir etki göstermediğini belirtmektedir.

Duyuşsal alanda genel etki büyüklüğü 0,00436 ile orta düzeyde bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak Z değeri 0,626 ve p değeri 0,531 ile bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu, duyuşsal alanın da yayın yılına bağlı olarak belirgin bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Sosyal alanda genel etki büyüklüğü 0,00177 ile düşük bir değere sahiptir ve Z değeri 0,305 ile p değeri 0,760 olarak hesaplanmıştır, bu da sosyal alanın etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Ana Dil Değişkeni

Ana Dil Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Analizleri



Şekil 3: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Ana Dil Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Tablo 27: SILL Ölçeği Ana Dil Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	1,80	1,982	1,77	8,70	4,176	0,719
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,072	0,057	0,077	0,10	0,06	0,472
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 (p<0,001)	752000 (p<0,001)	485000 (p<0,001)	40588000 (p<0,001)	21762000 (p<0,05)	1211000 (p<0,001)

Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 (p>0,05)	0,141 (p>0,05)	0,053 (p>0,05)	0,101 (p>0,05)	0,142 (p>0,05)	0,042 (p>0,05)
Egger's Regression	0,498 (p>0,05)	1,717 (p>0,05)	2,129 (p>0,05)	0,734 (p>0,05)	2,034 (p>0,05)	0,961 (p>0,05)

Tablo 27, Rosenthal'in Korunan N Teorisi'ne dayanarak yapılan SILL ölçeği çalışmasının "ana dil bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen bulgular, yayın yanlılığının varlığını ve büyüklüğünü değerlendirmek için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu teori, belirli bir etki büyüklüğünü saptamak için gerekli olan çalışma sayısını hesaplar ve böylece, araştırma sonuçlarının yayınlanma olasılığı ile ilgili potansiyel yanlılıkları ortaya koymaktadır.

Hafıza, bilişsel ve telafi alanlarında gözlemlenen Z değerleri sırasıyla 1,80, 1,982 ve 1,77'dir. Bu değerler, ilgili alanlarda etkilerin sınırda anlamlı olabileceğini gösterir; ancak, p değerleri sırasıyla 0,072, 0,057 ve 0,077 ile alpha değeri olan 0,05'in üzerindedir. Bu, hafıza, bilişsel ve telafi alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığını göstermektedir.

Üstbilişsel alanda gözlemlenen Z değeri 8,70 ile bu alanda belirgin bir etki olduğunu gösterir. Ancak, p değeri 0,10 ile bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmektedir. Duyuşsal alanda gözlemlenen Z değeri ise 4,176 ve p değeri 0,06 ile, bu alanda da sınırda bir etkinin var olduğunu göstermektedir. Ancak, bu etki yine istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sosyal alanda ise, Z değeri 0,719 ve p değeri 0,472 ile, bu alanda istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir. Bu, sosyal alanın analizinde yayın yanlılığının önemli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger's Regression testleri, incelenen tüm alanlarda p>0,05 değerleri ile yayın yanlılığına dair anlamlı bir kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bu, gözlemlenen etkilerin yayın yanlılığından ziyade, gerçek etkilere dayanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 28: SILL Ölçeği Ana Dil Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,310	0,096 (SE=0,0163)	88%	8,333	1,54%	109	645,996	<.001
Bilişsel	0,225	0,0505 (SE=0,0097)	79,60 %	4,902	0%	109	469,072	<.001
Telafi	0,340	0,1156 (SE=0,0191)	89,82 %	9,824	11,04 %	109	1224,130	<.001

Üstbilişse 1	0,334	0,1115 (SE=0,0186)	89,38 %	9,414	9,1%	109	787,979	<.00 1
Duyuşsal	0,365	0,1331 (SE=0,0216)	90,97 %	11,07 8	0%	109	1390,22 9	<.00 1
Sosyal	0,373	0,1393 (SE=0,0224)	91,45 %	11,69 1	1,44%	109	920,298	<.00 1

Tablo 28, SILL ölçeği çalışmasının "ana dil bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen heterojenlik testi sonuçları, dil öğrenimi stratejilerinin farklı alanlarda incelenmesi sırasında gözlemlenen çalışmalar arası varyasyonun büyüklüğünü ve bu varyasyonun ne kadarının heterojenlikten kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Heterojenlik, meta-analizlerde önemli bir faktördür çünkü çalışmalar arasındaki farklılıkların, tesadüfi hata varyasyonundan fazla olup olmadığını belirlemeye yararmaktadır.

Hafıza alanında, Tau değeri 0,310 ve Tau² değeri 0,096 ile hesaplanmıştır. I² değeri %88 olarak bulunmuş, bu da toplam varyasyonun %88'inin heterojenlikten kaynaklandığını göstermektedir. H² değeri 8,333 ile, gözlemlenen heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna göre oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Q değerinin 645,996 olması ile heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,001).

Bilişsel alanda, Tau değeri 0,225 ve Tau² değeri 0,0505 ile, I² değeri %79,60 olarak bulunmuştur. Bu, bilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Bulunan heterojenlik ise yine istatistiksel olarak anlamlı olarak tespit edilmiştir (Q=469,072; p<0,001).

Telafi alanında, Tau değeri 0,340 ve Tau² değeri 0,1156 ile, I² değeri %89,82 olarak hesaplanmıştır. Bu, telafi alanındaki çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Q değerinin 1224,130 olması ile heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,001).

Üstbilişsel alanda, Tau değeri 0,334 ve Tau² değeri 0,1115 ile, I² değeri %89,38 olarak bulunmuştur. Bu, üstbilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermekte ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir (Q=787,979; p<0,001).

Duyuşsal ve sosyal alanlarda, Tau ve Tau² değerleri sırasıyla 0,365, 0,1331 ve 0,373, 0,1393 ile, I² değerleri %90,97 ve %91,45 olarak hesaplanmıştır. Bu, duyuşsal ve sosyal alanlardaki

çalışmalar arasında en yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Q değerleri sırasıyla 1390,229 ve 920,298 ile, her iki alanda da heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülür ($p<0,05$).

Tablo 29: SILL Ölçeği Ana Dil Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

	Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri	En düşük değer	En büyük değer
Hafıza	0,0116	0,00582	1,99	0,056	0,000	0,023
Bilişsel	0,00517	0,00497	1,04	0,298	-0,005	0,015
Telafi	0,025	0,0079	3,17	0,020	-0,041	-0,010
Üstbilişsel	0,0213	0,00643	3,31	0,10	0,009	0,034
Duyuşsal	0,00333	0,00843	0,395	0,693	-0,013	0,020
Sosyal	0,0138	0,00688	2,013	0,44	-0,027	0,000

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 29, SILL ölçeğinin "ana dil bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen etki büyüklüğü testi sonuçları, dil öğrenimi stratejilerinin ana dili farklı bireyler üzerindeki genel etkilerini değerlendirmektedir. Cohen d değeri, etki büyüklüğünün bir ölçüsü olarak kullanılır ve bu değer, incelenen fenomenin pratikte ne kadar önemli olduğuna dair bir fikir vermektedir. Z değeri ve p değeri ise, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmektedir.

Hafıza alanında genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,0116 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 1,99 ile, bu alanda ana dilin etkisi sınırdan anlamlıdır. Bu, hafıza stratejilerinin kullanımında ana dilin küçük bir etkisi olabileceğini gösterir, ancak bu etki istatistiksel olarak anlamlı sınırın hemen altındadır ($p>0,05$).

Biliş alanında genel etki büyüklüğü 0,00517 ile daha da düşük bir değere sahiptir. Z değeri 1,04 ile, bilişsel stratejilerin kullanımında ana dilin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

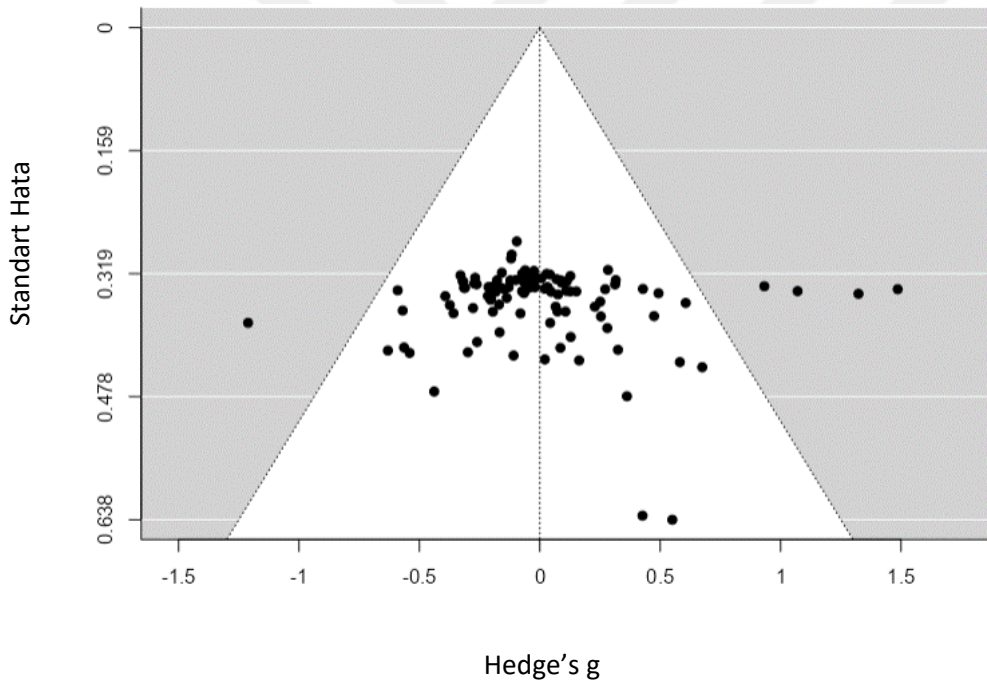
Telafi alanında genel etki büyüklüğü 0,025 ile diğer alanlara göre daha yüksek bir değere sahiptir. Z değeri 3,17 ile, telafi stratejilerinin kullanımında ana dilin istatistiksel olarak anlamlı ve daha belirgin bir etkisi olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Üstbilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,0213 ile telafi alanına benzer bir değere sahiptir. Z değeri 3,31, üstbilişsel stratejilerin kullanımında ana dilin istatistiksel olarak anlamlı ve belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür ($p<0,001$).

Duyuşsal alanda genel etki büyüklüğü 0,00333 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,395 ile, duyuşsal stratejilerin kullanımında ana dilin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Sosyal alanda genel etki büyüklüğü 0,0138 ve Z değeri 2,013 ile, sosyal stratejilerin kullanımında ana dilin sınırda anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Hedef Dil Değişkeni

Hedef Dil Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Analizleri



Şekil 4: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Hedef Dil Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Tablo 30: SILL Ölçeği Hedef Dil Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	1,438	1,880	0,443	0,781	0,933	0,946
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,150	0,060	0,658	0,435	0,351	0,344
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 ($p<0,001$)	752000 ($p<0,001$)	485000 ($p<0,001$)	40588000 ($p<0,001$)	21762000 ($p<0,05$)	1211000 ($p<0,001$)
Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 ($p>0,05$)	0,141 ($p>0,05$)	0,053 ($p>0,05$)	0,101 ($p>0,05$)	0,142 ($p>0,05$)	0,042 ($p>0,05$)
Egger’s Regression	0,344 ($p>0,05$)	1,840 ($p>0,05$)	1,682 ($p>0,05$)	0,963 ($p>0,05$)	1,988 ($p>0,05$)	1,090 ($p>0,05$)

Tablo 30, Rosenthal'in Korunan N Teorisi'ne dayanarak yapılan SILL ölçeği çalışmasının "hedef dil bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen bulgular, dil öğreniminde hedef dilin etkilerini değerlendirmek için önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu bulgular, yayın yanlılığının varlığını ve etki büyüklüğünü anlamak için kritik bir öneme sahiptir.

Hafıza ve bilişsel alanlarda gözlemlenen Z değerleri sırasıyla 1,438 ve 1,880'dir. Bu değerler, bu alanlarda belirli bir etkinin var olduğunu gösterse de p değerleri sırasıyla 0,150 ve 0,060 ile alpha değeri olan 0,05'in üzerindedir. Bu, hafıza ve bilişsel alanlarda gözlemlenen etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda gözlemlenen Z değerleri sırasıyla 0,443, 0,781, 0,933 ve 0,946'dır. Bu değerler, söz konusu alanlarda gözlemlenen etkilerin daha düşük olduğunu ve bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir ($p>0,05$). Bu sonuçlar, hedef dilin bu alanlardaki etkisinin önemli olmadığını ve yayın yanlılığına dair belirgin bir kanıt bulunmadığını ortaya koyar.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger’s Regression testleri, incelenen tüm alanlarda $p>0,05$ değerleri ile yayın yanlılığına dair anlamlı bir kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bu,

gözlemlenen etkilerin yayın yanlılığından ziyade, gerçek etkilere dayanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 31: SILL Ölçeği Hedef Dil Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,314	0,0983 (SE=0,0167)	88,01 %	8,341	0%	109	625,897	< .001
Bilişsel	0,222	0,0493 (SE=0,0096)	78,84 %	4,726	2,21 %	109	466,306	< .001
Telafi	0,361	0,1306 (SE=0,0212)	90,70 %	10,754	0%	109	1299,626	< .001
Üstbilişsel	0,352	0,1239 (SE=0,0203)	90,13 %	10,133	0%	109	919,775	< .001
Duyuşsal	0,365	0,1333 (SE=0,0216)	90,80 %	10,874	0%	109	1160,634	< .001
Sosyal	0,377	0,1422 (SE=0,0228)	91,43 %	11,668	0%	109	917,698	< .001

Tablo 31, SILL ölçeği çalışmasının "hedef dil bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen heterojenlik testi sonuçları, dil öğrenimi stratejilerinin farklı alanlarda incelenmesi sırasında gözlemlenen çalışmalar arası varyasyonun büyüklüğünü ve bu varyasyonun ne kadarının heterojenlikten kaynaklandığını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Heterojenlik, çalışmalar arasındaki farklılıkların, tesadüfi hata varyasyonundan fazla olup olmadığını belirlemektedir ve meta-analizlerde önemli bir faktördür.

Hafıza alanında Tau değeri 0,314 ve Tau² değeri 0,0983 olarak hesaplanmıştır. I² değeri %88,01 olarak bulunmuş, bu da toplam varyasyonun büyük bir kısmının (%88,01) heterojenlikten kaynaklandığını göstermektedir. H² değeri 8,341 ile, gözlemlenen heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna göre oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Q değeri 625,897 ile heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülür (p<0,001).

Bilişsel alanda Tau değeri 0,222 ve Tau² değeri 0,0493 ile, I² değeri %78,84 olarak bulunmuştur. Bu, bilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Q değeri 466,306 ile bu heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir (p<0,05).

Telafi alanında Tau değeri 0,361 ve Tau² değeri 0,1306 ile, I² değeri %90,70 olarak hesaplanmıştır. Bu, telafi alanındaki çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Q değeri 1299,626 ile heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05).

Üstbilişsel alanda Tau değeri 0,352 ve Tau² değeri 0,1239 ile, I² değeri %90,13 olarak bulunmuştur. Bu, üstbilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu gösterir. Q değeri 919,775 ile bu heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

Duyuşsal ve sosyal alanlarda Tau ve Tau² değerleri sırasıyla 0,365, 0,1333 ve 0,377, 0,1422 ile, I² değerleri %90,80 ve %91,43 olarak hesaplanmıştır. Bu, duyuşsal ve sosyal alanlardaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Q değerleri sırasıyla 1160,634 ve 917,698 ile, her iki alanda da heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,05).

Tablo 32: SILL Ölçeği Hedef Dil Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

	Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri	En düşük değer	En büyük değer
Hafıza	0,0759	0,104	0,730	0,465	-0,279	0,128
Bilişsel	0,156	0,0888	1,76	0,079	-0,018	0,330
Telafi	0,0826	0,142	0,580	0,562	-0,361	0,196
Üstbilişsel	0,00351	0,122	0,287	0,774	-0,275	0,205
Duyuşsal	0,0223	0,136	0,164	0,870	-0,289	0,244
Sosyal	0,108	0,121	0,895	0,371	-0,129	0,345

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 32’ da, SILL ölçeği çalışmasının "hedef dil bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen etki büyüklüğü testi sonuçları, hedef dilin dil öğrenimi stratejileri üzerindeki genel etkileri değerlendirilmiştir. Cohen d değeri, etki büyüklüğünün bir ölçüsü olarak kullanılır ve bu değer, incelenen fenomenin pratikte ne kadar önemli olduğuna dair bir fikir verir. Z değeri ve p değeri ise, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eder.

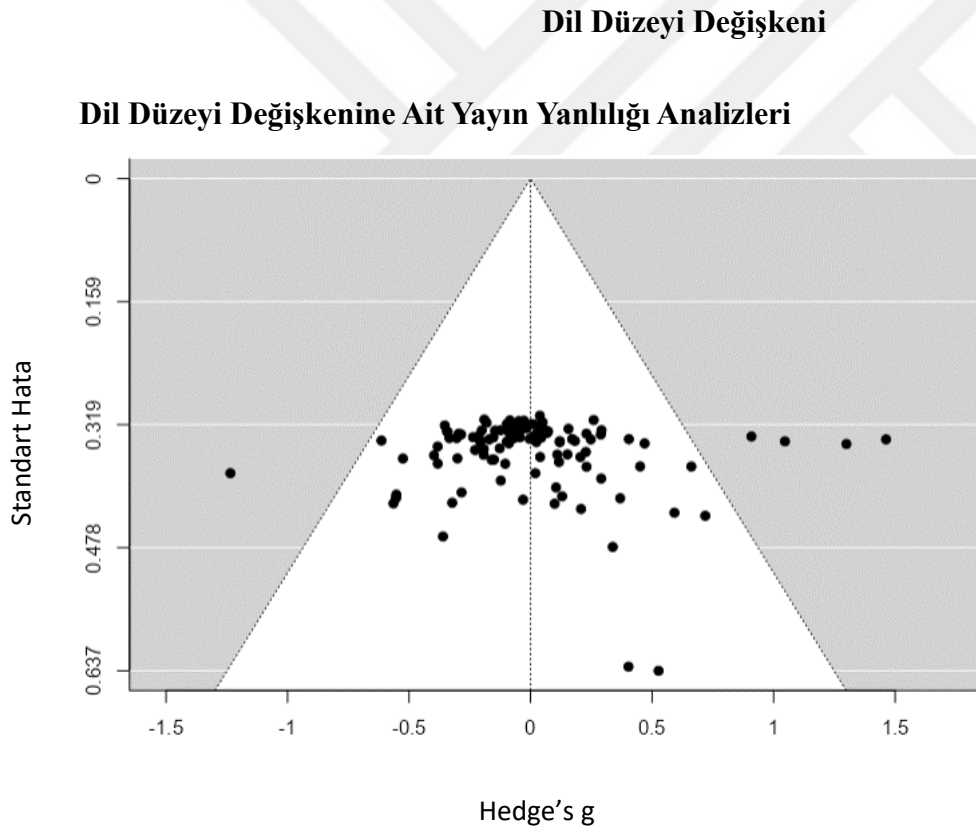
Hafıza alanında genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,0759 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,730 ile, hafıza stratejilerinin kullanımında hedef dilin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülür (p>0,05).

Bilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,156 ile diğer alanlara göre daha yüksek bir değere sahiptir. Z değeri 1,76 ile, bilişsel stratejilerin kullanımında hedef dilin sınırda anlamlı bir etkisi olduğu görülür, ancak bu etki istatistiksel olarak anlamlı sınırın hemen altındadır (p>0,05).

Telafi alanında genel etki büyüklüğü 0,0826 ile düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,580 ile, telafi stratejilerinin kullanımında hedef dilin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Üstbilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,00351 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,287, üstbilişsel stratejilerin kullanımında hedef dilin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Duyuşsal alanda genel etki büyüklüğü 0,0223 ile düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,164 ile, duyuşsal stratejilerin kullanımında hedef dilin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sosyal alanda genel etki büyüklüğü 0,108 ile, Z değeri 0,895 ile, sosyal stratejilerin kullanımında hedef dilin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).



Şekil 5: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Dil Düzeyi Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Tablo 33: SILL Ölçeği Dil Düzeyi Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	1,285	0,277	0,747	3,365	0,536	1,09
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,199	0,782	0,455	0,00	0,592	0,276
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 ($p < 0,001$)	752000 ($p < 0,001$)	485000 ($p < 0,001$)	40588000 ($p < 0,001$)	21762000 ($p < 0,05$)	1211000 ($p < 0,001$)
Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 ($p > 0,05$)	0,141 ($p > 0,05$)	0,053 ($p > 0,05$)	0,101 ($p > 0,05$)	0,142 ($p > 0,05$)	0,042 ($p > 0,05$)
Egger’s Regression	0,594 ($p > 0,05$)	1,920 ($p > 0,05$)	2,145 ($p > 0,05$)	0,885 ($p > 0,05$)	2,593 ($p > 0,05$)	0,743 ($p > 0,05$)

Tablo 33, Rosenthal' in Korunan N Teorisi'ne dayanarak SILL ölçeği çalışmasının "dil düzeyi bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen bulgular, dil öğrenimindeki farklı alanlarda yayın yanlılığının varlığını ve büyüklüğünü değerlendirmemize olanak tanımaktadır. Bu teori, belirli bir etki büyüklüğünü saptamak için gerekli olan çalışma sayısını hesaplayarak, araştırma sonuçlarının yayınlanma olasılığı ile ilgili potansiyel yanlılıkları ortaya koymaktadır.

Hafıza alanında gözlemlenen Z değeri 1,285 ile, bu alanda istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığını gösterir ($p > 0,05$). Ancak, Z değeri pozitif bir etkiyi işaret etse de p değeri Alpha değeri olan 0,05'in üzerinde olduğu için, bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılır.

Bilişsel alanda Z değeri 0,277 ile, bu alanda da istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülür ($p > 0,05$). Bu değerler, bilişsel alanda dil düzeyi bağımsız değişkenine bağlı olarak önemli bir etkinin bulunmadığını gösterir.

Telafi alanında Z değeri 0,747 ile, bu alanda da istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı sonucuna varılır ($p > 0,05$). Bu, telafi stratejilerinin dil düzeyi ile ilişkisinin, gözlemlenen örnekleme belirgin bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Üstbilişsel alanda ise, Z değeri 3,365 ile bu alanda belirgin bir etki olduğunu göstermektedir. Bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu da tespit edilmiştir ($p<0,001$). Bu, üstbilişsel stratejilerin dil düzeyi ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ve bu alanda dil öğreniminde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Duyuşsal alanda Z değeri 0,536 ile, bu alanda istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu, duyuşsal faktörlerin dil düzeyi ile ilişkisinin, gözlemlenen örneklemde belirgin bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Sosyal alanda Z değeri 1,09 ile, bu alanda da istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı sonucuna varılır ($p>0,05$). Bu, sosyal stratejilerin dil düzeyi ile ilişkisinin, gözlemlenen örneklemde önemli bir etki oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger's Regression testleri, incelenen tüm alanlarda $p>0,05$ değerleri ile yayın yanlılığına dair anlamlı bir kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bu, gözlemlenen etkilerin yayın yanlılığından ziyade, gerçek etkilere dayanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 34: SILL ölçeği dil düzeyi değişkenine ait Heterojenite Testi Bulguları

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,312	0,0976 (SE=0,0166)	88,14 %	8,435	0%	109	645,969	< .001
Bilişsel	0,226	0,051 (SE=0,0098)	79,72 %	4,931	0%	109	469,329	< .001
Telafi	0,358	0,1284 (SE=0,0209)	90,72 %	10,774	1,19 %	109	1332,099	< .001
Üstbilişsel	0,352	0,1238 (SE=0,0203)	90,31 %	10,321	0%	109	936,753	< .001
Duyuşsal	0,358	0,1283 (SE=0,0209)	90,64 %	10,685	2,66 %	109	1269,285	< .001
Sosyal	0,375	0,1403 (SE=0,0226)	91,48 %	11,744	0,67 %	109	917,046	< .001

Tablo 34, SILL ölçeği çalışmasının "dil düzeyi bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen heterojenlik testi sonuçları, dil öğrenimi stratejilerinin farklı dil düzeylerindeki öğrenciler üzerindeki etkilerini incelerken gözlemlenen çalışmalar arası varyasyonun büyüklüğünü ve bu varyasyonun ne kadarının heterojenlikten kaynaklandığını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Heterojenlik, çalışmalar arasındaki farklılıkların, tesadüfi hata varyasyonundan fazla olup olmadığını belirler ve meta-analizlerde önemli bir faktördür.

Hafıza alanında Tau değeri 0,312 ve Tau² değeri 0,0976 ile hesaplanmıştır. I² değeri %88,14 olarak bulunmuş, bu da toplam varyasyonun büyük bir kısmının (%88,14) heterojenlikten kaynaklandığını gösterir. H² değeri 8,435 ile, gözlemlenen heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna göre oldukça yüksek olduğunu ortaya koyar. Q değeri 645,969 ile heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülür (p<0,05).

Bilişsel alanda Tau değeri 0,226 ve Tau² değeri 0,051 ile, I² değeri %79,72 olarak bulunur. Bu, bilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu gösterir. Q değeri 469,329 ile bu heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olarak karşımıza çıkmaktadır (p<0,05).

Telafi alanında Tau değeri 0,358 ve Tau² değeri 0,1284 ile, I² değeri %90,72 olarak hesaplanmıştır. Bu, telafi alanındaki çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu gösterir. Q değeri 1332,099 ile heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülür (p<0,05).

Üstbilişsel alanda Tau değeri 0,352 ve Tau² değeri 0,1238 ile, I² değeri %90,31 olarak bulunur. Bu, üstbilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu gösterir. Q değeri 936,753 ile bu heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

Duyuşsal ve sosyal alanlarda Tau ve Tau² değerleri sırasıyla 0,358, 0,1283 ve 0,375, 0,1403 ile, I² değerleri %90,64 ve %91,48 olarak hesaplanmıştır. Bu, duyuşsal ve sosyal alanlardaki çalışmalar arasında en yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu gösterir. Q değerleri sırasıyla 1269,285 ve 917,046 ile, her iki alanda da heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir (p<0,05).

Tablo 35: SILL Ölçeği Dil Düzeyi Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

	Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri	En düşük değer	En büyük değer
Hafıza	0,0336	0,0297	1,13	0,258	-0,025	0,092
Bilişsel	0,00792	0,0258	0,307	0,759	-0,058	0,043
Telafi	0,0492	0,0409	1,201	0,230	-0,129	0,031
Üstbilişsel	0,0158	0,0352	0,450	0,653	-0,053	0,085
Duyuşsal	0,0676	0,0402	1,68	0,093	-0,011	0,146
Sosyal	0,0583	0,0346	1,69	0,092	-0,126	0,009

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 33, SILL ölçeği çalışmasının "dil düzeyi bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen etki büyüklüğü testi sonuçları, dil öğrenimi stratejilerinin farklı dil düzeylerindeki öğrenciler üzerindeki genel etkilerini değerlendirmektedir. Cohen d değeri, etki büyüklüğünün bir ölçüsü olarak kullanılır ve bu değer, incelenen fenomenin pratikte ne kadar önemli olduğuna dair bir fikir verir. Z değeri ve p değeri ise, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eder.

Hafıza alanında genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,0336 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 1,13 ile, hafıza stratejilerinin kullanımında dil düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Bilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,00792 ile daha da düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,307 ile, bilişsel stratejilerin kullanımında dil düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

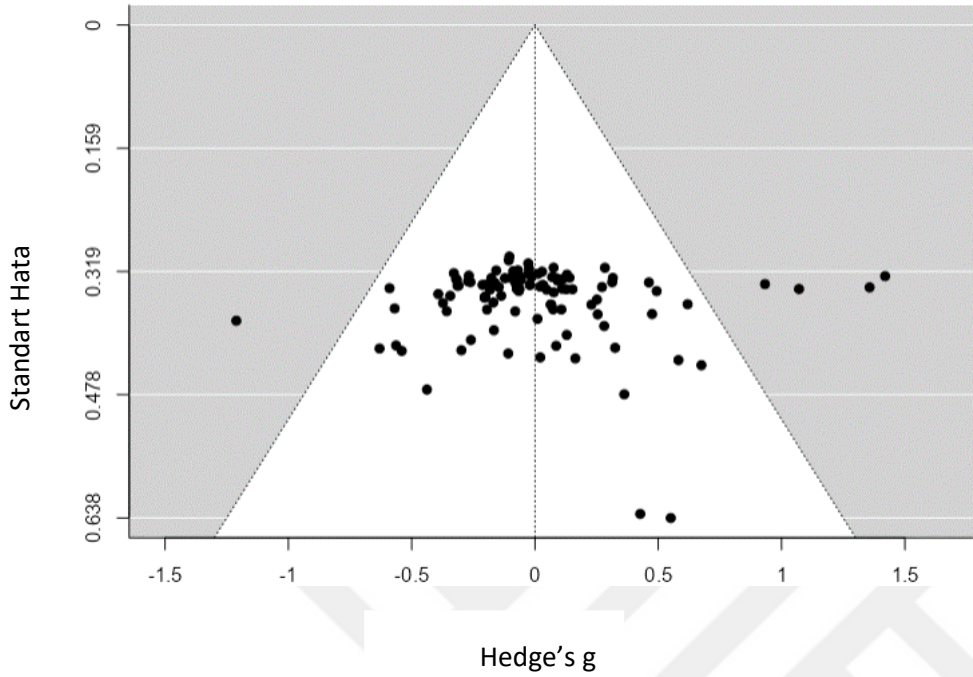
Telafi alanında genel etki büyüklüğü 0,0492 ile diğer alanlara göre daha yüksek bir değere sahiptir. Z değeri 1,201, telafi stratejilerinin kullanımında dil düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı ($p>0,05$), ancak etki büyüklüğü diğer alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üstbilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,0158 ile düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,450 ile, üstbilişsel stratejilerin kullanımında dil düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Duyuşsal alanda genel etki büyüklüğü 0,0676 ile, Z değeri 1,68 ile; sosyal alanda genel etki büyüklüğü 0,0583 ile, Z değeri 1,69 ile, her iki alanda da dil düzeyinin etkileri sınırda anlamlıdır. Bu, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımında dil düzeyinin potansiyel olarak önemli bir faktör olabileceğini gösterir, ancak bu etkiler istatistiksel olarak anlamlı sınırın hemen altındadır ($p>0,05$).

Örneklem Grubu Değişkeni

Örneklem Grubu Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Analizleri



Şekil 6: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Örneklem Grubu Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Tablo 36: SILL Ölçeği Örneklem Grubu Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	2,409	0,873	2,67	0,586	1,405	0,476
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,16	0,383	0,08	0,558	0,160	0,634
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 (p<0,001)	752000 (p<0,001)	485000 (p<0,001)	40588000 (p<0,001)	21762000 (p<0,05)	1211000 (p<0,001)
Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 (p>0,05)	0,141 (p>0,05)	0,053 (p>0,05)	0,101 (p>0,05)	0,142 (p>0,05)	0,042 (p>0,05)
Egger’s Regression	0,364 (p>0,05)	1,816 (p>0,05)	1,887 (p>0,05)	0,814 (p>0,05)	1,969 (p>0,05)	1,112 (p>0,05)

Tablo 36, Rosenthal'in Korunan N Teorisi'ne dayanarak SILL ölçeği çalışmasının "örneklem grubu bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen bulgular, dil öğrenimi stratejilerinin farklı örneklem grupları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu teori, belirli bir etki büyüklüğünü saptamak için gerekli olan çalışma sayısını hesaplayarak, araştırma sonuçlarının yayınlanma olasılığı ile ilgili potansiyel yanlışlıkları ortaya koymaktadır.

Hafıza alanında gözlemlenen Z değeri 2,409 ile bu alanda belirgin bir etki olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu, hafıza stratejilerinin örneklem grubu bağımsız değişkenine bağlı olarak önemli bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Bilişsel alanda gözlemlenen Z değeri 0,873 ile bu alanda belirgin bir etki olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu, bilişsel stratejilerin örneklem grupları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Telafi alanında gözlemlenen Z değeri 2,67 ile bu alanda dikkate değer bir etki olduğu görülmektedir. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır ($p>0,05$). Bu, telafi stratejilerinin örneklem grupları üzerinde potansiyel bir etkiye sahip olabileceğini, ancak bu etkinin genel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Üstbilişsel alanda gözlemlenen Z değeri 0,586 ile bu alanda belirgin bir etki olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu, üstbilişsel stratejilerin örneklem grupları üzerinde önemli bir etki yaratmadığını belirtmektedir.

Duyuşsal alanda gözlemlenen Z değeri 1,405 ile bu alanda belirgin bir etki olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu, duyuşsal stratejilerin örneklem grupları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Sosyal alanda gözlemlenen Z değeri 0,476 ile bu alanda belirgin bir etki olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu, sosyal stratejilerin örneklem grupları üzerinde önemli bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger's Regression testleri, incelenen tüm alanlarda $p>0,05$ değerleri ile yayın yanlılığına dair anlamlı bir kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bu, gözlemlenen etkilerin yayın yanlılığından ziyade, gerçek etkilere dayanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 37: SILL Ölçeği Örneklem Grubu Değişkenine ait Heterojenite Testi Bulguları

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,314	0,0983 (SE=0,0167)	88,02 %	8,346	0%	109	652,694	< .001
Bilişsel	0,226	0,051 (SE=0,0098)	79,42 %	4,860	0%	109	471,939	< .001
Telafi	0,352	0,1242 (SE=0,0203)	90,27 %	10,27	4,45 %	109	1399,979	< .001
Üstbilişsel	0,333	0,1107 (SE=0,0185)	89,10 %	9,173	9,71 %	109	766,188	< .001
Duyuşsal	0,364	0,1328 (SE=0,0216)	90,78 %	10,84	0%	109	1174,435	< .001
Sosyal	0,378	0,143 (SE=0,023)	91,48 %	11,73	0%	109	906,216	< .001

Tablo 37, SILL ölçeği çalışmasının "örneklem grubu bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen heterojenlik testi sonuçları, dil öğrenimi stratejilerinin farklı örneklem grupları üzerindeki etkilerini incelerken gözlemlenen çalışmalar arası varyasyonun büyüklüğünü ve bu varyasyonun ne kadarının heterojenlikten kaynaklandığını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Heterojenlik, çalışmalar arasındaki farklılıkların, tesadüfi hata varyasyonundan fazla olup olmadığını belirler ve meta-analizlerde önemli bir faktördür.

Hafıza alanında Tau değeri 0,314 ve Tau² değeri 0,0983 ile hesaplanmıştır. I² değeri %88,02 olarak bulunmuş, bu da toplam varyasyonun büyük bir kısmının (%88,02) heterojenlikten kaynaklandığını gösterir. H² değeri 8,346 ile, gözlemlenen heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna göre oldukça yüksek olduğunu ortaya koyar. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=652,694; $p<0,001$)

Bilişsel alanda Tau değeri 0,226 ve Tau² değeri 0,051 ile hesaplanmıştır. I² değeri %79,42 olarak bulunmuş, bu da bilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=471,939; $p<0,001$).

Telafi alanında Tau değeri 0,352 ve Tau² değeri 0,1242 ile hesaplanmıştır. I² değeri %90,27 olarak bulunmuş, bu da telafi alanındaki çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=1399,979; p<0,001).

Üstbilişsel alanda Tau değeri 0,333 ve Tau² değeri 0,1107 ile hesaplanmıştır. I² değeri %89,10 olarak bulunmuş, bu da üstbilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=766,188; p<0,001).

Duyuşsal ve sosyal alanlarda Tau ve Tau² değerleri sırasıyla 0,364, 0,1328 ve 0,378, 0,143 ile hesaplanmıştır. I² değerleri %90,78 ve %91,48 olarak bulunmuş, bu da duyuşsal ve sosyal alanlardaki çalışmalar arasında en yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q değerleri sırasıyla 1174,435 ve 906,216; her iki alanda da p<0,001).

Bu bulgular, incelenen tüm alanlarda yüksek veya çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu ve bu heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 38: SILL Ölçeği Örneklem Grubu Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

	Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri	En düşük değer	En büyük değer
Hafıza	0,0322	0,0455	0,709	0,478	-0,121	0,057
Bilişsel	0,0169	0,0384	0,440	0,660	-0,058	0,092
Telafi	0,136	0,0658	2,06	0,039	0,007	0,265
Üstbilişsel	0,1761	0,0494	3,562	0,00	-0,273	-0,079
Duyuşsal	0,0218	0,0608	0,358	0,720	-0,097	0,141
Sosyal	0,00722	0,0531	0,136	0,892	-0,097	0,111

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 38, SILL ölçeği çalışmasının "örneklem grubu bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen etki büyüklüğü testi sonuçları, örneklem grubunun dil öğrenimi stratejileri üzerindeki genel etkilerini barındırmaktadır. Cohen d değeri, etki büyüklüğünün bir ölçüsü olarak kullanılır ve bu değer, incelenen fenomenin pratikte ne kadar önemli olduğuna dair bir fikir verir. Z değeri ve P değeri ise, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eder.

Hafıza alanında genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,0322 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,709 ile, hafıza stratejilerinin kullanımında örneklem grubunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p=0,478$).

Bilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,0169 ile daha da düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,440 ile, bilişsel stratejilerin kullanımında örneklem grubunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p=0,660$).

Telafl alanında genel etki büyüklüğü 0,136 ile diğer alanlara göre daha yüksek bir değere sahiptir. Z değeri 2,06 ile, telafl stratejilerinin kullanımında örneklem grubunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($p=0,039$). Bu, telafl stratejilerinin kullanımının örneklem grubuna göre değişebileceğini gösterir.

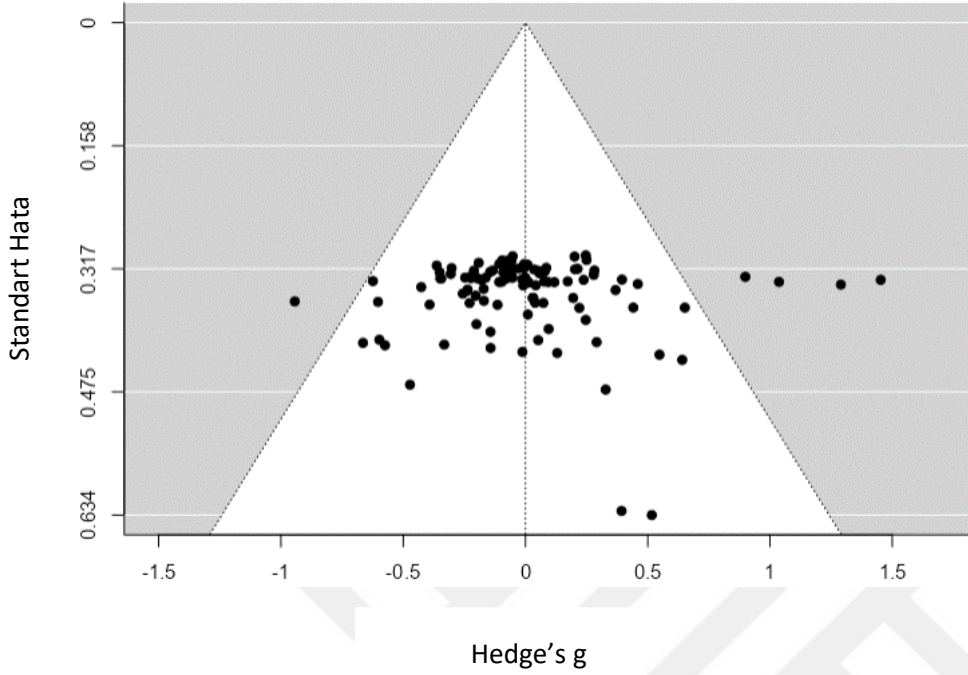
Üstbilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,1761 ile, bu çalışmada incelenen alanlar arasında en yüksek etki büyüklüğüne sahiptir. Z değeri 3,562 ile, üstbilişsel stratejilerin kullanımında örneklem grubunun istatistiksel olarak anlamlı ve belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür ($p<0,001$).

Duyuşsal alanda genel etki büyüklüğü 0,0218 ile düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,358 ile, duyuşsal stratejilerin kullanımında örneklem grubunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Sosyal alanda genel etki büyüklüğü 0,00722 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,136 ile, sosyal stratejilerin kullanımında örneklem grubunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Cinsiyet Değişkeni

Cinsiyet Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Analizleri



Şekil 7: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Tablo 39: SILL Ölçeği Cinsiyet Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,836	0,619	1,48	1,9965	0,502	0,395
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,403	0,536	0,140	0,064	0,615	0,693
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 (p<0,001)	752000 (p<0,001)	485000 (p<0,001)	40588000 (p<0,001)	21762000 (p<0,05)	1211000 (p<0,001)
Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 (p>0,05)	0,141 (p>0,05)	0,053 (p>0,05)	0,101 (p>0,05)	0,142 (p>0,05)	0,042 (p>0,05)

Egger's Regression	0,285 (p>0,05)	1,794 (p>0,05)	1,685 (p>0,05)	0,968 (p>0,05)	1,969 (p>0,05)	1,128 (p>0,05)
-----------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Tablo 39, Rosenthal' in Korunan N Teorisi'ne dayanarak SILL ölçeği çalışmasının "cinsiyet bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen bulgular, dil öğrenimi stratejileri üzerinde cinsiyetin etkisini değerlendirmemize olanak tanımaktadır. Bu teori, belirli bir etki büyüklüğünü saptamak için gerekli olan çalışma sayısını hesaplayarak, araştırma sonuçlarının yayınlanma olasılığı ile ilgili potansiyel yanlışlıkları ortaya koymaktadır.

Hafıza alanında gözlemlenen Z değeri 0,836 ile bu alanda cinsiyetin belirgin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Bu, hafıza stratejilerinin kullanımında cinsiyetin belirgin bir ayrım yaratmadığını göstermektedir.

Bilişsel alanda gözlemlenen Z değeri 0,619 ile bu alanda cinsiyetin belirgin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Bu, bilişsel stratejilerin kullanımında cinsiyetin önemli bir faktör olmadığını belirtmektedir.

Telafi alanında gözlemlenen Z değeri 1,48 ile bu alanda cinsiyetin sınırda bir etkisi olduğu görülmektedir. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır (p>0,05). Bu, telafi stratejilerinin kullanımında cinsiyetin potansiyel bir etkiye sahip olabileceğini, ancak bu etkinin genel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Üstbilişsel alanda gözlemlenen Z değeri 1,9965 ile bu alanda cinsiyetin neredeyse anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Bu, üstbilişsel stratejilerin kullanımında cinsiyetin potansiyel olarak önemli bir faktör olabileceğini gösterir, ancak bu etki sınırda kalmaktadır ve istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Duyuşsal alanda gözlemlenen Z değeri 0,502 ve sosyal alanda 0,395 ile, bu alanlarda cinsiyetin belirgin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (duyuşsal için p>0,05 ve sosyal için p>0,05). Bu, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımında cinsiyetin önemli bir ayrım yaratmadığını belirtmektedir.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger's Regression testleri, incelenen tüm alanlarda p>0,05 değerleri ile yayın yanlışlığına dair anlamlı bir kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bu,

gözlemlenen etkilerin yayın yanlılığından ziyade, gerçek etkilere dayanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 40: SILL Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,305	0,0929 (SE=0,0159)	87,68 %	8,119	4,68 %	109	631,998	< .001
Bilişsel	0,224	0,0503 (SE=0,0097)	79,60 %	4,902	0,16 %	109	461,720	< .001
Telafi	0,355	0,1263 (SE=0,0206)	90,63 %	10,668	2,79 %	109	1368,306	< .001
Üstbilişsel	0,352	0,124 (SE=0,0203)	90,37 %	10,389	0%	109	934,594	< .001
Duyuşsal	0,363	0,1317 (SE=0,0214)	90,9%	10,994	0,09 %	109	1384,808	< .001
Sosyal	0,378	0,1425 (SE=0,0229)	91,65 %	11,971	0%	109	920,937	< .001

SILL ölçeği çalışmasının "cinsiyet bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen heterojenlik testi sonuçları, dil öğrenimi stratejileri üzerinde cinsiyetin etkilerini incelerken gözlemlenen çalışmalar arası varyasyonun büyüklüğünü ve bu varyasyonun ne kadarının heterojenlikten kaynaklandığını detaylı bir şekilde ortaya koyar. Bu sonuçlar, çalışmalar arasındaki farklılıkların, tesadüfi hata varyasyonundan fazla olup olmadığını belirler ve meta-analizlerde önemli bir faktördür.

Hafıza alanında Tau değeri 0,305 ve Tau² değeri 0,0929 ile hesaplanmıştır. I² değeri %87,68 olarak bulunmuş, bu da toplam varyasyonun büyük bir kısmının (%87,68) heterojenlikten kaynaklandığını göstermektedir. H² değeri 8,119 ile, gözlemlenen heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna göre oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=631,998; p<0,001).

Bilişsel alanda Tau değeri 0,224 ve Tau² değeri 0,0503 ile hesaplanmıştır. I² değeri %79,60 olarak bulunmuş, bu da bilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=461,720; p<0,001).

Telafi alanında Tau değeri 0,355 ve Tau² değeri 0,1263 ile hesaplanmıştır. I² değeri %90,63 olarak bulunmuş, bu da telafi alanındaki çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik

olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=1368,306; p<0,001).

Üstbilişsel alanda Tau değeri 0,352 ve Tau² değeri 0,124 ile hesaplanmıştır. I² değeri %90,37 olarak bulunmuş, bu da üstbilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=934,594; p<0,001).

Duyuşsal ve sosyal alanlarda Tau ve Tau² değerleri sırasıyla 0,363, 0,1317 ve 0,378, 0,1425 ile hesaplanmıştır. I² değerleri %90,9 ve %91,65 olarak bulunmuş, bu da duyuşsal ve sosyal alanlardaki çalışmalar arasında en yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q değerleri sırasıyla 1384,808 ve 920,937; her iki alanda da p<0,001).

Bu bulgular, incelenen tüm alanlarda yüksek veya çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu ve bu heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 41: SILL Ölçeği Cinsiyet Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

	Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri	En düşük değer	En büyük değer
Hafıza	0,146	0,0529	2,762	0,006	0,042	0,250
Bilişsel	0,0499	0,0455	1,098	0,272	-0,139	0,039
Telafi	0,129	0,0759	1,70	0,090	-0,278	0,020
Üstbilişsel	0,00167	0,0638	0,00546	0,996	-0,125	0,125
Duyuşsal	0,0734	0,0767	0,957	0,338	-0,077	0,224
Sosyal	0,0459	0,0629	0,730	0,466	-0,169	0,077

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 41, SILL ölçeği çalışmasının "cinsiyet bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen etki büyüklüğü testi sonuçları, cinsiyetin dil öğrenimi stratejileri üzerindeki genel etkilerini içermektedir. Cohen d değeri, etki büyüklüğünün bir ölçüsü olarak kullanılır ve bu değer, incelenen fenomenin pratikte ne kadar önemli olduğuna dair bir fikir verir. Z değeri ve P değeri ise, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eder.

Hafıza alanında genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,146 ile, bu alanda cinsiyetin dil öğrenimi stratejileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu gösterir. Z değeri 2,762 ile, hafıza stratejilerinin kullanımında cinsiyetin belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Bilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,0499 ile daha düşük bir değere sahiptir. Z değeri 1,098 ile, bilişsel stratejilerin kullanımında cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

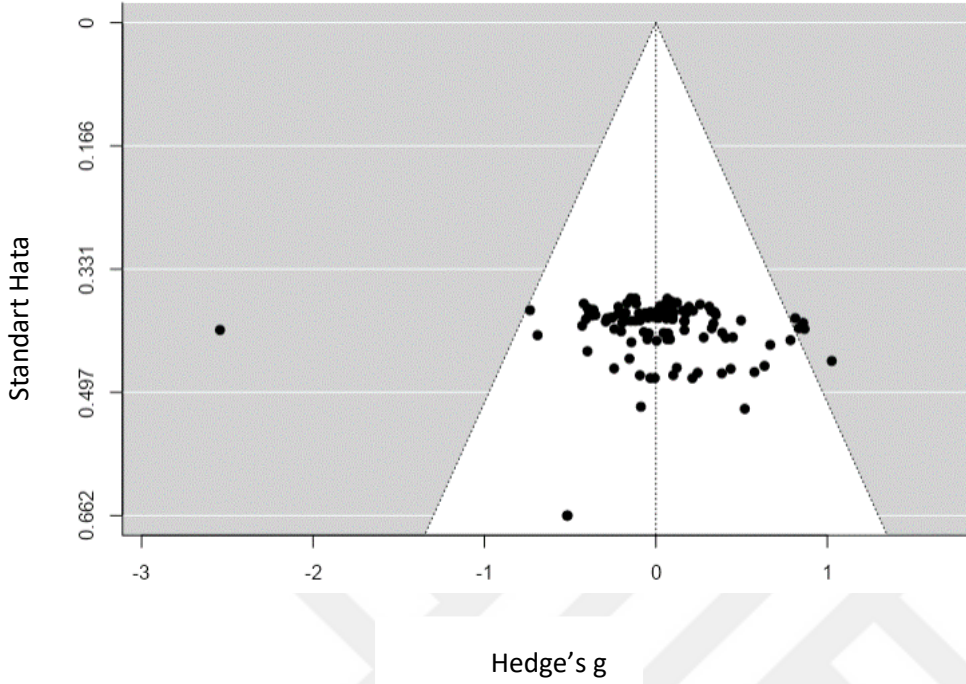
Telafi alanında genel etki büyüklüğü 0,129 ile, Z değeri 1,70 ile, telafi stratejilerinin kullanımında cinsiyetin sınırdan anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu, telafi stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre değişebileceğini gösterir, ancak bu etki istatistiksel olarak anlamlı sınırın hemen altındadır ($p > 0,05$).

Üstbilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,00167 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,00546 ile, üstbilişsel stratejilerin kullanımında cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Duyuşsal alanda genel etki büyüklüğü 0,0734 ile, Z değeri 0,957 ile; sosyal alanda genel etki büyüklüğü 0,0459 ile, Z değeri 0,730 ile, her iki alanda da cinsiyetin dil öğrenimi stratejileri üzerindeki etkileri istatistiksel olarak anlamlı değildir (duyuşsal alanda $p > 0,05$; sosyal alanda $p > 0,05$).

Yaş Değişkeni

Yaş Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Analizleri



Şekil 8: Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Yaş Bağımsız Değişkenine Ait Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Tablo 42: SILL Ölçeği Yaş Değişkeni Yayın Yanlılığına Ait “Rosenthal’s Protected N Theory” Bulguları

	Hafıza	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Z değeri için gözlemlenen çalışmalar	1,635	0,50669	3,36	1,16	1,216	0,0531
P değeri için gözlemlenen çalışmalar	0,102	0,612	0,10	0,246	0,224	0,958
Alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Direction	1	2	2	2	1	2
Gözlemlenen çalışmaların sayısı	110	110	110	110	110	110
Eklenecek çalışma sayısı	20640 (p<0,001)	752000 (p<0,001)	485000 (p<0,001)	40588000 (p<0,001)	21762000 (p<0,05)	1211000 (p<0,001)
Begg and Mazumdar Rank Correlation	0,105 (p>0,05)	0,141 (p>0,05)	0,053 (p>0,05)	0,101 (p>0,05)	0,142 (p>0,05)	0,042 (p>0,05)
Egger’s Regression	0,287 (p>0,05)	1,802 (p>0,05)	2,143 (p>0,05)	0,525 (p>0,05)	1,914 (p>0,05)	1,173 (p>0,05)

Tablo 42, Rosenthal'in Korunan N Teorisi'ne dayanarak SILL ölçeği çalışmasının "yaş bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen bulgular, yaşı dil öğrenimi stratejileri üzerindeki etkisini değerlendirmemize olanak tanımaktadır. Bu teori, belirli bir etki büyüklüğünü saptamak için gerekli olan çalışma sayısını hesaplayarak, araştırma sonuçlarının yayınlanma olasılığı ile ilgili potansiyel yanlışlıkları ortaya koymaktadır.

Hafıza alanında gözlemlenen Z değeri 1,635 ile bu alanda yaşı bir etkisi olduğu görülmektedir; ancak, bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu durum, yaşı hafıza stratejileri üzerindeki etkisinin belirgin olmadığını göstermektedir.

Bilişsel alanda gözlemlenen Z değeri 0,50669 ile bu alanda yaşı belirgin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı da belirtilmiştir ($p>0,05$). Bu, bilişsel stratejilerin kullanımında yaşı önemli bir faktör olmadığını belirtmektedir.

Telafl alanında gözlemlenen Z değeri 3,36 ile bu alanda yaşı dikkate değer bir etkisi olduğu görülmektedir. Ancak, bu etkinin sınırda olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir ($p>0,05$). Bu, telafl stratejilerinin kullanımında yaşı potansiyel bir etkiye sahip olabileceğini, ancak bu etkinin genel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Üstbilişsel alanda gözlemlenen Z değeri 1,16 ile bu alanda yaşı belirgin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı da belirtilmiştir ($p>0,05$). Bu, üstbilişsel stratejilerin kullanımında yaşı önemli bir etki yaratmadığını belirtmektedir.

Duyuşsal alanda gözlemlenen Z değeri 1,216 ve sosyal alanda Z değeri 0,0531 ile, her iki alanda da yaşı belirgin bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir (duyuşsal alanda $p>0,05$; sosyal alanda $p>0,05$). Bu, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımında yaşı belirgin bir ayırım yaratmadığını göstermektedir.

Begg and Mazumdar Rank Correlation ve Egger's Regression testleri, incelenen tüm alanlarda $p>0,05$ değerleri ile yayın yanlışlığına dair anlamlı bir kanıt bulunmadığını göstermektedir. Bu, gözlemlenen etkilerin yayın yanlışlığından ziyade, gerçek etkilere dayanabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 43: SILL Ölçeği Yaş Değişkenine Ait Heterojenite Testi Bulguları

	Tau	Tau ²	I ²	H ²	R ²	df	Q	p
Hafıza	0,314	0,0986 (SE=0,0167)	88,14 %	8,429	0%	109	648,417	< .001
Bilişsel	0,226	0,0512 (SE=0,0098)	79,60 %	4,902	0%	109	471,648	< .001
Telafi	0,346	0,1199 (SE=0,0197)	90,02 %	10,024	7,76 %	109	1397,214	< .001
Üstbilişsel	0,322	0,1039 (SE=0,0175)	88,55 %	8,735	15,3 %	109	855,474	< .001
Duyuşsal	0,364	0,1322 (SE=0,0215)	90,81 %	10,879	0%	109	1329,387	< .001
Sosyal	0,378	0,1426 (SE=0,0229)	91,52 %	11,795	0%	109	904,608	< .001

SILL ölçeği çalışmasının "yaş bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen heterojenlik testi sonuçları, dil öğrenimi stratejilerinin farklı yaş gruplarındaki öğrenciler üzerindeki etkilerini incelerken gözlemlenen çalışmalar arası varyasyonun büyüklüğünü ve bu varyasyonun ne kadarının heterojenlikten kaynaklandığını detaylı bir şekilde ortaya koyar. Bu sonuçlar, çalışmalar arasındaki farklılıkların, tesadüfi hata varyasyonundan fazla olup olmadığını belirler ve meta-analizlerde önemli bir faktördür.

Hafıza alanında Tau değeri 0,314 ve Tau² değeri 0,0986 ile hesaplanmıştır. I² değeri %88,14 olarak bulunmuş, bu da toplam varyasyonun büyük bir kısmının (%88,14) heterojenlikten kaynaklandığını göstermektedir. H² değeri 8,429 ile, gözlemlenen heterojenliğin tesadüfi hata varyasyonuna göre oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=648,417; p<0,001).

Bilişsel alanda Tau değeri 0,226 ve Tau² değeri 0,0512 ile hesaplanmıştır. I² değeri %79,60 olarak bulunmuş, bu da bilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=471,648; p<0,001).

Telafi alanında Tau değeri 0,346 ve Tau² değeri 0,1199 ile hesaplanmıştır. I² değeri %90,02 olarak bulunmuş, bu da telafi alanındaki çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=1397,214; p<0,001).

Üstbilişsel alanda Tau değeri 0,322 ve Tau² değeri 0,1039 ile hesaplanmıştır. I² değeri %88,55 olarak bulunmuş, bu da üstbilişsel alandaki çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik

olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q=855,474; $p<0,001$).

Duyuşsal ve sosyal alanlarda Tau ve Tau² değerleri sırasıyla 0,364, 0,1322 ve 0,378, 0,1426 ile hesaplanmıştır. I² değerleri %90,81 ve %91,52 olarak bulunmuş, bu da duyuşsal ve sosyal alanlardaki çalışmalar arasında en yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Q değerleri sırasıyla 1329,387 ve 904,608; her iki alanda da $p<0,001$).

Tablo 44: SILL Ölçeği Yaş Değişkeni Etki Büyüklük Analizine İlişkin Bulgular

	Genel etki büyüklüğü (Cohen d)	Sd	Z değeri	P değeri	En düşük değer	En büyük değer
Hafıza	0,0262	0,0616	0,425	0,671	-0,095	0,147
Bilişsel	0,0534	0,0052	0,00352	0,997	-0,102	0,102
Telafl	0,237	0,0900	2,64	0,008	0,061	0,414
Üstbilişsel	0,303	0,0712	4,25	0,00	-0,442	-0,163
Duyuşsal	0,0601	0,0883	0,680	0,496	-0,113	0,233
Sosyal	0,0386	0,0724	0,5330	0,594	-0,180	0,103

Tau² Estimator: DerSimonian-Laird

Tablo 44, SILL ölçeği çalışmasının "yaş bağımsız değişkeni" üzerinden elde edilen etki büyüklüğü testi sonuçları, yaşı dil öğrenimi stratejileri üzerindeki genel etkilerini değerlendirmektedir. Cohen d değeri, etki büyüklüğünün bir ölçüsü olarak kullanılır ve bu değer, incelenen fenomenin pratikte ne kadar önemli olduğuna dair bir fikir verir. Z değeri ve P değeri ise, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eder.

Hafıza alanında genel etki büyüklüğü (Cohen d) 0,0262 ile oldukça düşük bir değere sahiptir. Z değeri 0,425 ile, hafıza stratejilerinin kullanımında yaşı istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Bilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,0534 ile düşük bir değere sahiptir. Ancak, Z değeri ve P değeri (0,00352 ve 0,997 sırasıyla) neredeyse hiç etki olmadığını gösterir, bu da bilişsel stratejilerin kullanımında yaşı istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını belirtir ($p>0,05$).

Telafi alanında genel etki büyüklüğü 0,237 ile diğer alanlara göre daha yüksek bir değere sahiptir. Z değeri 2,64 ile, telafi stratejilerinin kullanımında yaşın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu, telafi stratejilerinin kullanımının yaşa göre değişebileceğini gösterir.

Üstbilişsel alanda genel etki büyüklüğü 0,303 ile, bu çalışmada incelenen alanlar arasında en yüksek etki büyüklüğüne sahiptir. Z değeri 4,25 ile, üstbilişsel stratejilerin kullanımında yaşın istatistiksel olarak anlamlı ve belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Duyuşsal alanda genel etki büyüklüğü 0,0601 ile, Z değeri 0,680 ile; sosyal alanda genel etki büyüklüğü 0,0386 ile, Z değeri 0,5330 ile, her iki alanda da yaşın dil öğrenimi stratejileri üzerindeki etkileri istatistiksel olarak anlamlı değildir (duyuşsal alanda $p>0,05$; sosyal alanda $p>0,05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SILL ölçeği ile toplanmış verilerin etki büyüklüğü hesaplandığında dil öğrenme stratejilerinin büyükten küçüğe doğru etki büyüklükleri şöyledir:

Tablo 45: Stratejilerin Genel Etki Büyüklüğü Değeri

Sıra	Strateji	Etki Büyüklüğü Değeri	
		En Büyük	En Düşük
1	Üstbilişsel Strateji	0,468	0,334
2	Duyuşsal Strateji	0,390	0,231
3	Hafıza Stratejisi	0,333	0,221
4	Telafi Stratejisi	0,151	-0,009
5	Sosyal Strateji	0,124	-0,007
6	Bilişsel Strateji	0,101	0,005

Bu sonuçlar göstermektedir ki, insanlar ikinci dili öğrenirken en çok üstbilişsel stratejileri kullanmaktadır. En az da bilişsel stratejiler tercih edilmektedir.

Stratejilerin etki büyüklüğüne dair ayrıntılı sonuçlar şöyledir:

Üstbiliş Stratejisi

Üstbilişsel stratejilerin en yüksek etki büyüklüğü 0,468 ile en fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde izlemelerinin, planlamalarının ve düzenlemelerinin, öğrenme başarısını önemli ölçüde artırabileceğini işaret etmektedir. Üstbilişsel stratejilerin en düşük etki büyüklüğü değeri olan 0,334 bile diğer stratejilerle karşılaştırıldığında oldukça yüksektir ve bu tür stratejilerin genel olarak güvenilir ve etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, literatürde Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), Marefat (2003) gibi öncü çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olup, üstbilişsel stratejilerin dil becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını teyit etmektedir.

Üstbilişsel stratejilerin öğrenme sürecindeki önemi, Zhao (2014) ve Velásquez Jaramillo (2021) gibi çalışmalarla daha da vurgulanmaktadır. Özellikle Zhao'nun çalışması, üstbilişsel strateji eğitiminin öğrenenlerin dil öğrenme sürecini daha etkin yönetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Velásquez Jaramillo'nun (2021) bulguları, üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkiler yaptığını, öz-yeterlilik algılarını ve öğrenme sürecindeki öz-düzenlemelerini artırdığını ortaya koymaktadır. Saks ve Leijen'in (2018) bulguları ise, üstbilişsel stratejilerin dil öğrenme sonuçları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu, öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde nasıl daha bilinçli ve etkili hareket edebileceklerine dair içgörüler sunduğunu belirtmektedir. Hardi (2015) tarafından yapılan çalışma ise, genç öğrencilerin yabancı dil ortamında kelime öğrenimi için nasıl farklı stratejileri etkili bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

Üstbilişsel stratejilerin dil öğrenimi üzerindeki etkinliğinin artırılması amacıyla, düzenli öz-değerlendirme ve hedef belirleme faaliyetlerinin öğrenme sürecine entegre edilmesi önerilir. Bu yaklaşım, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına ve buna göre uygun hedefler belirlemelerine yardımcı olabilir.

Duyuşsal Strateji

Duyuşsal stratejiler, etki büyüklüğü açısından ikinci sırada yer almakta ve en yüksek 0,390 ile en düşük 0,231 arasında değişmektedir. Bu, öğrencilerin duygusal ve motivasyonel durumlarını düzenleyerek öğrenme süreçlerini desteklemelerinin, performanslarını önemli derecede

iyileştirebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, duyuşsal stratejilerin dil öğrenme sürecinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini işaret etmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), ve Marefat (2003) gibi önceki çalışmalarla uyum içindedir. Bu çalışmalar, duyuşsal stratejilerin dil öğreniminde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ve bu stratejilerin öğretilebilir olduğunu belirtmektedir. Djigunović'in çalışması, duyuşsal faktörler ve dil öğrenimi arasındaki bağlantıyı vurgulamakta ve dil öğrenme farkındalığını artırmak için öneriler sunmaktadır. Zakaria, Hashim ve Yunus (2019) ile Valencia Robles (2018) çalışmaları, duyuşsal ve sosyal stratejilerin dil öğrenimindeki önemini, özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü vurgulamaktadır. Kiruthiga ve Christopher (2022) ise, duygusal faktörlerin İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkisini göstererek, pozitif duygusal faktörlerin bu becerileri nasıl kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

Bu tartışma, duyuşsal stratejilerin dil öğrenimi sürecinde önemli bir role sahip olduğunu ve öğrenenlerin bu stratejileri etkili bir şekilde nasıl kullanabileceğine dair içgörüler sunmaktadır. Öğretmenlerin ve dil eğitimcilerinin, öğrenenlere duyuşsal stratejileri öğretme ve rehberlik etme konusunda kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları ışığında, dil öğretiminde öğrenci merkezli, duygu odaklı yaklaşımların ve kaygıyı azaltma tekniklerinin daha fazla entegre edilmesi önerilir. Duyuşsal stratejilerin etkin bir şekilde kullanımı, öğrenenlerin motivasyonunu ve öz-yeterlilik algılarını artırabilir, dil kaygısını azaltabilir ve dolayısıyla dil öğrenimi sürecini daha verimli ve keyifli hale getirebilir.

Hafıza Stratejisi

Hafıza stratejileri bilgiyi etkili bir şekilde kodlama, saklama ve hatırlama yöntemleri ile öğrencilerin öğrenme kapasitelerini desteklemektedir. 0,333 ve 0,221 arasındaki etki büyüklüğü değerleri, bu stratejilerin de öğrenme üzerinde faydalı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Griffiths (2003), Gan vd., (2004), Aulinadia Khalifasati ve D. A. Susanto, E. A. Mukhortova gibi önceki çalışmaların bulgularıyla uyum içindedir ve dil öğrenme stratejilerinin öğretilebilirliğinin önemini desteklemektedir.

Hafıza stratejilerinin dil öğrenimi üzerindeki etkisi literatürde geniş bir yelpazede incelenmiş olup, bu çalışmanın bulguları, dil öğrenme sürecinde hafıza stratejilerinin etkinliğini vurgulayan önceki çalışmalarla uyumlu bir görünüm sunmaktadır. Özellikle, yüksek yeterlilik düzeyine sahip öğrenenlerin çeşitli stratejileri daha fazla kullandığını belirten Griffiths (2003)

ve Gan vd. (2004) çalışmaları ile bu tezin sonuçları arasında bir paralellik bulunmaktadır. Ayrıca, hafıza stratejilerinin öğretilmesinin öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir faktör olduğunu vurgulayan Marefat (2003) gibi çalışmalar da bu tezin bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte, Esa Gunastri, M. Vianty, Fiftinova Fiftinova (2020) tarafından yapılan araştırma, hafıza stratejisinin her öğrenen tarafından aynı derecede etkili bulunmadığını ortaya koymuş ve bu, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve tercihlerine dair önemli bir gözlem sunmuştur. Bu durum, dil öğrenme stratejilerinin etkinliğinin bireysel farklılıklara bağlı olduğunu gösteren literatürle uyumludur.

Bu çalışmanın sonuçları ve literatürdeki diğer bulgular ışığında, dil öğrenenlerin bireysel farklılıklarını, yeterlilik düzeylerini ve kişisel tercihlerini dikkate alan özelleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Telafi Stratejisi

Telafi stratejileri en düşük etki büyüklüğü -0,009 ile negatif bir değere sahiptir. Bu, bazı telafi yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumsuz etki yapabileceğini veya etkisiz kalabileceğini göstermektedir. En yüksek değer olan 0,151 ise bu stratejilerin yarar sağlayabileceği durumların sınırlı olduğunu işaret etmektedir. Literatür taraması ve etki büyüklüğü analizleri aracılığıyla elde edilen bulgular, telafi stratejilerinin, özellikle zorluklarla başa çıkmada ve hataları düzeltmede etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bu etkinin sınırlı olduğu ve dil öğrenimi sürecindeki geniş bağlam içerisinde daha detaylı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Literatürdeki çalışmalar, telafi stratejilerinin önemine dikkat çekmektedir. Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003) ve Marefat (2003) gibi çalışmalar, öğrenenlerin telafi stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalarının dil öğreniminde başarıyı artırabileceğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, Latipah Nordin, Noor Zainab Abdul Razak, & R. Kassim (2020) tarafından yapılan bir çalışma, öğrenenler arasında telafi stratejilerinin en az tercih edilen strateji olduğunu, bilişsel ve bellek stratejilerine daha yüksek bir tercih gösterildiğini belirtmiştir. Bu, telafi stratejilerinin kullanım sıklığı ve tercihleri hakkında önemli bir perspektif sunar. Rujing Yao, Mengyang Li, & Ou Wu (2021) tarafından yapılan yapay zekâ ve makine öğrenmesi alanındaki çalışma ise, telafi stratejilerinin sadece insan öğrenciler için değil, aynı zamanda makine öğrenmesi ve yapay zeka sistemleri için de uygulanabilirliğine dair yeni bir bakış açısı sunmaktadır. A. Rifa'i (2018) ve M. Dąbrowska (2017) tarafından yapılan çalışmalar, öğrenme stratejilerinin başarılı

dil öğrenimi için önemini ve başarılı dil öğrencileri tarafından kullanılan telafi stratejilerinin etkili iletişim kurma yöntemlerini vurgulamaktadır.

Telafi stratejilerinin dil öğrenimi sürecinde daha etkili bir şekilde kullanılmasını desteklemek amacıyla, dil öğrenme süreçlerinde daha fazla interaktif ve geri bildirim odaklı uygulamaların entegrasyonu önerilir. Bu, öğrenenlerin hatalarını gerçek zamanlı olarak tanımlamalarına ve düzeltmelerine yardımcı olabilir, ayrıca öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkma yeteneklerini geliştirebilir.

Sosyal Strateji

Sosyal stratejilerin dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin diğer bireylerle etkileşime geçmeleri, grup çalışmalarına katılmaları ve sosyal ortamlarda dil pratiği yapmaları açısından oynadıkları rolü ele almıştır. Sosyal stratejilerin etki büyüklüğü 0,124 ile-0,007 arasında değişirken, analiz sonuçları sosyal stratejilerin dil öğrenimi üzerinde çok küçük bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermekle birlikte, bu etkinin öğrenme sürecindeki diğer faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Literatürde yer alan Green ve Oxford (1995) ve Griffiths (2003) gibi çalışmalar, sosyal stratejilerin öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini belirtirken, Pramesti ve Susanto (2023), Yushko (2021), Liu (2019), ve Vidhiya et al. (2022) gibi daha yakın tarihli çalışmalar, sosyal stratejilerin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin karmaşık ve bağlama bağlı olarak değişken olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle Pramesti ve Susanto'nun (2023) çalışması, sosyal öğrenme stratejilerinin mesleki okullardaki İngilizce öğrenimi üzerindeki pozitif etkilerine işaret ederken, Yushko'nun (2021) araştırması ders dışı etkinliklerin dil öğrenimindeki önemini vurgulamaktadır. Liu (2019), dilin sosyalliğinin öğretim yöntemleri ve ders tasarımı üzerindeki etkilerine değinirken, Vidhiya vd., (2022) çalışması sosyo-kültürel dil ediniminin oyunlar aracılığıyla nasıl kolaylaştırılabileceğini göstermektedir.

Bu tartışma, sosyal stratejilerin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin, öğretilebilirliği ve etkin kullanımıyla öğrenme sürecinde önemli bir role sahip olabileceğini, ancak bu etkinin sınırlı olduğunu ve öğrenme sürecindeki diğer faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin ve dil eğitimcilerinin, öğrenenlere sosyal stratejileri nasıl etkin bir şekilde kullanacakları konusunda rehberlik etmeleri ve bu stratejilerin belirli dil öğrenme

bağlamlarında veya diğer stratejilerle kombinasyon halinde farklı etkiler gösterebileceğini dikkate almaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın bulguları ve literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları ışığında, dil öğretiminde sosyal stratejilerin etkinliğini artırmak ve öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde daha fazla fayda sağlamalarını teşvik etmek için şu öneriler sunulmaktadır: Öğretmenler ve dil eğitmcileri, öğrencileri gerçek yaşam dil kullanım durumlarına maruz bırakacak ve onları sosyal etkileşimler yoluyla dil pratiği yapmaya teşvik edecek etkinlikler düzenlemelidir. Bu, dil öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkileşimli hale getirebilir.

Bilişsel Strateji

Bilişsel stratejilerin 0,101 ile 0,005 arasında bir etkiye sahip olduğunu ve dil öğrenimi sürecine olumlu, ancak sınırlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenenlerin yeni bilgileri işleme, anlama ve bellekte tutma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar ve literatür taraması ile etki büyüklüğü analizleri, bu stratejilerin öğrenenlerin dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), Marefat (2003), Wahyuni (2016), Jiang Peishan ve Wang Hongyuan (2023) gibi çalışmalar, bilişsel stratejilerin etkili kullanımının dil öğreniminde başarıyı artırabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, bilişsel stratejilerin öğretilebilirliği ve öğrenenlerin bu stratejileri nasıl içselleştirebileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır.

Bilişsel stratejilerin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğuna dair bulgular, dil öğrenme stratejilerinin etkinliğinin bireysel öğrenen farklılıkları, dil öğrenme sürecindeki aşama ve öğrenenlerin bireysel motivasyon düzeyleri gibi faktörlere bağlı olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, literatürdeki çalışmalarla uyumlu olarak, bilişsel stratejilerin dil öğrenimi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu gösterse de bu etkinin öğrenenler arasında değişkenlik gösterebileceği ve her öğrenen için eşit derecede yararlı olmayabileceği sonucuna varılabilir. Özellikle, Mehran Rahimpour (2014) tarafından gösterildiği gibi, bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler eğitiminin kelime dağarcığının geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı, ancak Jiang Peishan ve Wang Hongyuan (2023) tarafından önerilen stratejilerin öğrenme motivasyonunu artırarak bilişsel yükü azaltmaya yardımcı olduğu bulguları, bilişsel stratejilerin dil öğrenimi sürecine katkısının daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğrenenlere bilişsel stratejileri öğretme ve bu stratejileri nasıl etkin bir şekilde kullanacakları konusunda rehberlik etme konusunda öğretmenlerin ve dil eğitimcilerinin önemli bir rol oynadığı açıktır. Bu stratejilerin dil öğrenimi sürecinde öğrenenlerin başarısını artırma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Ancak, bu stratejilerin öğrenenlerin dil becerilerinin gelişimine nasıl en iyi şekilde katkıda bulunabileceğini anlamak için daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, bilişsel stratejilerin öğretimi ve uygulanmasında teknoloji kullanımının artırılması önerilir. Teknolojinin bütünleştirilmesi, bilişsel stratejilerin daha etkili öğretilmesine ve uygulanmasına olanak tanıyabilir ve öğrenenlerin bu stratejileri içselleştirmelerini ve dil öğrenimi sürecinde daha aktif rol almalarını teşvik edebilir. Bu yönde, dil eğitim programlarının, teknolojik araçlar ve uygulamalarla zenginleştirilmesi, öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine yönelik bilişsel stratejileri daha etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir.

Diğer bağımsız değişkenlere dair sonuçlar

Yayın Yılı

Bu çalışma, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların yayın yıllarına göre değişimini ve bu değişimin etki büyüklüklerine olan potansiyel etkisini incelemiştir. Yapılan analizler, yayın yılı bağımsız değişkeninin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin genel olarak çok düşük olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bulgulara ulaşılmadığını göstermiştir.

Analiz sonuçları, hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler üzerinde yayın yılına bağlı olarak elde edilen etki büyüklüklerinin çok düşük olduğunu ve bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda, yayın yılının, araştırma bulguları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Ana Dil

Bu çalışmada, dil öğrenme stratejileri üzerine kapsamlı bir literatür taraması ve meta-analiz gerçekleştirilerek "Ana Dil" bağımsız değişkeninin dil öğrenme stratejileri kullanımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin, anadili İngilizce olan öğrencilere kıyasla dil öğrenme stratejilerini farklı kullanım biçimleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Özellikle telafi ve üstbilişsel stratejilerin kullanımında anadilin belirgin bir etkisi

gözlemlenirken, hafıza ve bilişsel stratejilerin kullanımında bu etki daha az belirgin bulunmuştur. Ayrıca, sosyal ve duyuşsal stratejilerin kullanımında anadilin sınırda anlamlı bir etkisi tespit edilmiştir. Bu bulgular, dil öğrenme stratejilerinin tercihinde ve kullanımında anadilin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir ve bu, Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), Li (2015) gibi önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

Bu çalışmanın bulguları, Gan, Humphreys ve Hamp-Lyons (2004) ve Sadeghi ve Khonbi (2015) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstererek, özellikle anadili İngilizce olmayan öğrenciler arasında telafi ve üstbilişsel stratejilerin daha sık kullanıldığını desteklemektedir. Ancak, hafıza ve bilişsel stratejilerin kullanımında "Ana Dil" bağımsız değişkeninin daha az belirgin etkisi bulunması, özellikle Liu (2013) ve Alhaisoni (2012) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla tam bir uyum içinde olmayabilir. Bu durum, dil öğrenme stratejileri üzerinde anadilin etkisinin strateji türüne göre değişebileceğini göstermektedir. Hong-Nam ve Leavell (2006) ve Kayaoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalar, sosyal ve duyuşsal stratejilerin kullanımında cinsiyet ve anadil gibi demografik faktörlerin etkili olduğunu ortaya koyarken, bu çalışma da benzer şekilde, anadilin sosyal ve duyuşsal stratejiler üzerinde sınırda anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir. Bu tartışma, dil öğrenme stratejileri üzerindeki anadil etkisinin karmaşıklığını ve bu etkinin strateji türüne göre nasıl değişebileceğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın bulguları ışığında, dil öğretmenlerine ve eğitimcilere, öğrencilerin anadillerini dikkate alarak öğretim stratejilerini kişiselleştirmeleri önerilir. Özellikle anadili İngilizce olmayan öğrencilere yönelik olarak, telafi ve üstbilişsel stratejilerin öğretilmesine ve teşvik edilmesine daha fazla önem verilmesi gerekebilir. Ayrıca, hafıza ve bilişsel stratejilerin kullanımında anadilin daha az belirgin etkisi göz önünde bulundurularak, bu stratejilerin tüm öğrencilere, anadillerinden bağımsız olarak, eşit şekilde öğretilmesi faydalı olabilir.

Hedef Dil

Bu çalışmada, "Hedef Dil" bağımsız değişkeninin dil öğrenme stratejileri tercihi ve kullanımı üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Literatür taraması ve meta-analiz sonuçlarına göre, hedef dilin dil öğrenme stratejileri üzerindeki genel etkisi sınırlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, önceki çalışmaların bulgularıyla kısmen uyumlu olup, dil öğrenme stratejilerinin kullanımında daha çok yeterlilik düzeyi, cinsiyet, motivasyon ve anadil gibi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Hedef dil, dil öğrenme stratejilerinin tercihleri üzerinde direkt ve

belirgin bir etkiye sahip olmaktan ziyade, dil öğrenme sürecindeki diğer faktörlerin etkisiyle birlikte değerlendirilmelidir.

Bu çalışmanın bulguları, hedef dilin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir ve bu, Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), ve Li (2015) gibi önceki çalışmaların odaklandığı diğer faktörlerin (yeterlilik düzeyi, cinsiyet, motivasyon, anadil) daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Ancak, meta-analiz sonuçları ve heterojenlik testleri, hedef dilin etkisinin tamamen göz ardı edilmemesi gerektiğini, çünkü bu etkinin çalışmalara ve öğrenme ortamlarına göre değişebileceğini göstermiştir. Bu durum, hedef dilin etkilerinin öğrenme stratejileri üzerindeki karmaşık ve çok boyutlu doğasını vurgulamakta ve bu etkilerin daha detaylı incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları ışığında, dil öğrenimi üzerine yapılan gelecek çalışmaların, hedef dilin etkilerini daha detaylı bir şekilde incelemesi ve bu etkilerin öğrenme stratejileri üzerinde nasıl farklılaşabileceğini ortaya koyması önem taşımaktadır. Öğretmenler ve eğitimciler için hedef dile özgü stratejiler geliştirmek, dil öğrenme sürecini daha etkili kılabilir ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini destekleyebilir.

Dil Düzeyi

Bu çalışma, dil öğrenme stratejileri üzerine yoğun bir literatür taraması ve meta-analiz yoluyla "Dil Düzeyi" bağımsız değişkeninin etkisini derinlemesine incelemiştir. Bulgular, dil düzeyinin, dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanımı üzerinde genel olarak sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan önceki çalışmalarla kısmen uyumlu olup, bazı durumlarda farklılıklar göstermektedir. Analiz edilen veriler, dil düzeyinin hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, dil düzeyinin, dil öğrenme sürecinde diğer faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gereken bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, dil öğrenme stratejileri üzerindeki dil düzeyinin etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), ve Li (2015) gibi önceki çalışmalarda belirtilen yeterlilik düzeyi, cinsiyet, motivasyon ve anadil gibi faktörlerin dil öğrenme stratejileri üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Ancak, bu çalışmaların çoğunun dil düzeyinin etkisine odaklanmamış olması, bu faktörün öneminin tam olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu çalışmanın meta-

analiz sonuçları, dil düzeyinin dil öğrenme stratejileri üzerindeki doğrudan bir etkisi olmamasına rağmen, dil öğrenme sürecinde diğer faktörlerle karmaşık bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Bu, dil düzeyinin etkilerinin dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda daha detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Literatürde, Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003) ve Li (2015) gibi çalışmalar, dil öğrenme stratejilerinin kullanımında yeterlilik düzeyi, cinsiyet, motivasyon ve anadil gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu çalışmaların çoğu, dil düzeyinin etkisine odaklanmamıştır. Bu çalışmanın bulguları, dil düzeyinin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin, literatürde sıklıkla vurgulanan diğer faktörlere kıyasla daha az belirgin olduğunu ortaya koymaktadır.

Meta-analiz sonuçları, dil düzeyinin hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, dil düzeyinin dil öğrenme stratejileri tercihleri üzerindeki etkisinin genel olarak sınırlı olduğunu ve dil öğrenme sürecinde diğer faktörlerin (örneğin, yeterlilik düzeyi ve motivasyon) daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, dil öğretmenlerine, eğitimcilere ve gelecekteki araştırmacılara, dil düzeyinin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi, özellikle de dil öğrenme sürecinde diğer faktörlerle olan etkileşimlerinin detaylı bir şekilde araştırılması önerilir. Bu, dil öğrenme stratejilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanması için gereklidir.

Örneklem Grubu

Bu araştırma, "Örneklem Grubu" bağımsız değişkeninin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini kapsamlı bir literatür taraması ve meta-analiz yoluyla incelemiştir. Çalışma sonuçları, örneklem grubunun dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanımı üzerindeki etkisinin alanlara göre değişkenlik gösterdiğini göstermiştir. Bu etki, özellikle telafi ve üstbilişsel stratejilerin kullanımında daha belirginken, hafıza, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu bulgular, örneklem grubunun dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin, incelenen strateji alanına bağlı olarak değişken olabileceğini ortaya koymaktadır ve dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan önceki çalışmalarla kısmen uyumludur.

Bu çalışmanın bulguları, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan literatürde, özellikle Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), ve diğerleri tarafından vurgulanan yeterlilik düzeyi, cinsiyet, motivasyon ve anadil gibi faktörlerin önemini teyit ederken, örneklem grubunun etkisinin daha detaylı bir incelemeye tabi tutulması gerektiğini göstermiştir. Örneklem grubunun etkisinin, telafi ve üstbilişsel stratejiler gibi belirli strateji alanlarında daha belirgin olduğu bulunmuş olup, bu, önceki çalışmaların çoğunun göz ardı ettiği bir alanı işaret etmektedir. Bu durum, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda örneklem grubunun potansiyel etkisinin, özellikle farklı strateji alanlarında nasıl değişkenlik gösterdiğini anlamak için daha fazla dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, dil öğretmenleri ve eğitimcilerine, dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ve uygulamasında örneklem grubunun potansiyel etkilerini dikkate almaları önerilir. Özellikle telafi ve üstbilişsel stratejilerin kullanımında örneklem grubunun belirgin etkisi göz önüne alınarak, bu stratejilerin öğretimi ve teşviki konusunda özelleştirilmiş yaklaşımlar geliştirilmelidir.

Cinsiyet

Bu çalışma, dil öğrenme stratejileri üzerinde "Cinsiyet" bağımsız değişkeninin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini mercek altına almış ve literatür taraması ile meta-analiz sonuçları, cinsiyetin dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanımında değişken bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, cinsiyetin özellikle hafıza stratejilerinin kullanımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir, bu da kadın ve erkek öğrencilerin bu stratejileri farklı şekillerde kullanabileceklerini işaret etmektedir. Diğer strateji alanlarında, cinsiyetin etkisi daha az belirgin veya istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan önceki çalışmalarla kısmen uyumlu olup, cinsiyetin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin kompleks ve alanlara bağlı olarak değişken olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki Green ve Oxford (1995), Griffiths (2003), ve diğer çalışmalarda vurgulanan cinsiyetin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini desteklemektedir. Özellikle, bu çalışmalar genellikle kadınların dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığını bulmuş olup, bu çalışma da hafıza stratejileri kullanımında cinsiyetin önemli bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır. Bu, kadın ve erkek öğrenciler arasında hafıza stratejilerinin kullanımı konusunda farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların öğrenme sürecinde

dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler gibi diğer strateji alanlarında cinsiyetin etkisinin daha az belirgin olması, cinsiyetin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin strateji türüne bağlı olarak değişken olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, özellikle hafıza stratejileri kullanımında kadın ve erkek öğrenciler arasındaki potansiyel farklılıklar, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli bir rol oynayabilir. Eğitimciler, cinsiyete özgü öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini tanıyarak, daha etkili ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlayabilirler.

Yaş

Bu araştırma, "Yaş" bağımsız değişkeninin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde incelemiştir. Literatür taraması ve meta-analiz sonuçları, yaşın dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanımı üzerindeki etkisinin strateji türüne bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini göstermektedir. Özellikle, telafi ve üstbilişsel stratejilerin kullanımında yaşın belirgin bir etkisi bulunurken, diğer alanlarda bu etki daha az belirgin veya istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular, yaşın dil öğrenme stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini, ancak bu etkinin strateji türüne göre değişebileceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, Griffiths (2003) ve Gan, Humphreys ve Hamp-Lyons (2004) gibi önceki çalışmaların yaşın dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini vurgulayan sonuçlarıyla uyumludur. Yaşın özellikle telafi ve üstbilişsel stratejiler gibi belirli strateji türlerinin kullanımını etkileyebileceği gözlemlenmiştir. Bu, farklı yaş gruplarının dil öğrenme sürecinde farklı ihtiyaçlara ve tercihlere sahip olabileceğini göstermektedir. Ancak, bu çalışma aynı zamanda, yaşın dil öğrenme stratejilerinin diğer alanları üzerinde daha az belirgin bir etkiye sahip olduğunu da ortaya koymaktadır, bu da yaşın etkisinin strateji türüne bağlı olarak değişken olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, dil öğretmenlerine ve eğitimcilere, dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ve uygulamasında öğrencilerin yaşlarını dikkate almaları önerilir. Özellikle telafi ve üstbilişsel stratejiler gibi yaşın belirgin bir etkiye sahip olduğu strateji alanlarında, yaşa özgü öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi ve uygulanması faydalı olabilir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında, dil öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı ve öğretimi ile ilgili aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- **Hafıza Stratejilerinin Öğretimi:** Dil öğretmenleri, öğrencilere hafıza stratejilerini öğretirken, bu stratejilerin dil materyallerini daha etkili bir şekilde özümsemelerine ve uzun vadeli bellekte saklamalarına nasıl yardımcı olabileceğini vurgulamalıdır. Öğretmenler, öğrencilere görselleştirme ve tekrar gibi hafıza stratejilerini kullanma konusunda rehberlik etmelidir.
- **Bilişsel Stratejilerin Uygulanması:** Dil öğrenme sürecinde bilişsel stratejilerin önemi göz önünde bulundurularak, öğretmenler öğrencilere bilgi işleme, anlama ve bellekte tutma becerilerini geliştirecek etkinlikler sunmalıdır. Öğrencilere metin analizi, özetleme ve kritik düşünme becerilerini geliştirecek görevler verilmelidir.
- **Telafi Stratejilerinin Teşviki:** Öğrencilere, dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmaları için telafi stratejilerinin nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Öğretmenler, öğrencileri hatalarını düzeltmeye ve öğrenme sürecini devam ettirmeye teşvik etmeli, dil pratiği sırasında telafi stratejilerinin kullanımını desteklemelidir.
- **Üstbilişsel Stratejilerin Entegrasyonu:** Dil öğretim programları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlayacak üstbilişsel stratejileri içermelidir. Öğretmenler, öğrencilere hedef belirleme, planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejileri öğretmeli ve bu stratejilerin dil öğrenme hedeflerine ulaşmada nasıl kullanılabileceğini göstermelidir.
- **Duyuşsal Stratejilerin Güçlendirilmesi:** Dil öğrenme sürecinde duyuşsal stratejilerin önemi göz önünde bulundurularak, öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu ve öz-yeterlilik algılarını destekleyecek etkinlikler düzenlemelidir. Öğrencilere, kaygı yönetimi teknikleri öğretilmeli ve dil öğrenme sürecinde olumlu bir tutum geliştirmeleri için teşvik edilmelidir.
- **Sosyal Stratejilerin Kullanımı:** Dil öğrenme sürecinde sosyal stratejilerin etkin kullanımı teşvik edilmelidir. Öğretmenler, öğrencileri grup çalışmalarına, dil değişim programlarına ve sosyal etkileşim gerektiren etkinliklere katılmaya teşvik etmeli, dil pratiği yapmaları için sosyal ortamlar yaratmalıdır.
- **Araştırma ve Geliştirme:** Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, özellikle yaş, cinsiyet, anadil ve hedef dil gibi değişkenlerin etkilerini daha detaylı incelemelidir. Bu araştırmalar, dil öğrenme stratejilerinin seçimi ve uygulanması konusunda öğretmenlere ve dil öğrencilerine daha fazla içgörü sağlayabilir.

Bu öneriler, yabancılara Türkçe öğretimi alanında dil öğrenme stratejilerinin etkin kullanımını ve öğretimini destekleyerek, dil öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine katkıda bulunabilir.



KAYNAKÇA

- Alvarez, G., & Caregnato, S. (2021). Colaboração de subautoria: estudo cientométrico baseado nos artigos brasileiros com agradecimentos na Web of Science. *Informação & Sociedade: Estudos*, [s.l.], v. 31, n. 1. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.E74605>
- Amira Dayana Hanafiah, Farzaana Abdul Kadir, Siti Munirah Kamaruddin, Siti Nur Laily Hussin, & H. Hashim. (2021). Language Learning Strategies Employed by Successful Language Learners. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(6). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i6/10095>
- Anderson, N. J. (2005). L2 strategy research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-772). Lawrence Erlbaum.
- Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Strategy inventory for language learning–ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern Language Journal*, 97(2), 474-489.
- Aulinadia, K., & Susanto, D. A. (2023). The Students' Memory Language Learning Strategy in Mastering English Materials at Vocational School Level.
- Bakioğlu, A., & Göktaş, E. (2018). An educational policymaking method: Meta-analysis. *Journal of Civilization Educational Research*, 1(2), 35-54.
- Bruen, J. (2020). Language learning strategies: A case for cross-curricular collaboration. *Language Learning Journal*, 48(1), 39-52.
- Cao, B., Tang, Q., Lin, H., Han, X., Chen, J., Wang, T., & Sun, L. (2023). Retentive or Forgetful? Diving into the Knowledge Memorizing Mechanism of Language Models.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Cotterall, S. (2008). Autonomy and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 110-120). Cambridge University Press.

- Dąbrowska, M. (2017). Towards strategic self-regulation in second/foreign language learning. Part II. Learning from good language learners.
- Daelemans, W. (1999). Introduction to the Special Issue on Memory-Based Language Processing.
- Dahmash, M. N. (2023). An Investigation of Language Learning Strategies Used by Female Saudi EFL College Students. *Arab World English Journal*, (Th.290). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/th.290>
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford review of education*, 26(3-4), 365-378.
- Dinçer, S. (2014). Uygulamalı meta analiz. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Dio Pramesti, E. A., & Susanto, D. A. (2023). Empowering English language learning through social learning strategies in vocational school.
- Djigunović, J. M. (tarih belirtilmemiş). Beyond language learning strategies: A look at the affective link.
- Dongyu, L., & Du, Wanyi. (2013). The role of language learning strategies in English learning. *Canadian Social Science*, 9(4), 61-66.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dzhagatspanyan, O., & Madinyan, E. (2021). Application of cognitive and metacognitive learning strategies in teaching of economic discourse in the target English language.
- Edison S. Sanguña-Loachamin, Boris E. Vasconez-Torres, Amilcar O. Gonzalez-Diaz, & Gabriela M. Moso-Mena. (2017). Incidencia de las estrategias metodológicas activas en el aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polodelconocimiento*. <https://doi.org/10.23857/PC.V2I8.299>
- Ehrman, M., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Fazeli, S. H. (2012). The Exploring Nature of Methodology in the Current Studies of Language Learning Strategies (LLSs) with Focus on Strategy Inventory for Language Learning

- (SILL) of Rebecca L. Oxford. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 500-507. <https://dx.doi.org/10.4304/JLTR.3.3.500-507>
- Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal*, 88(2), 229-244.
- Gerami, M. H., & Baighlou, S. M. G. (2011). Language learning strategies by EFL university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 828-834.
- Ghorbani Bousari, R., Hassanzadeh, M., & Shapouri, S. (2011). The Status of Knowledge Management' Productions In Web of Science Database during 2000-2010: by Emphasizing on Status of Scientific Productions of Islamic Countries.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational researcher*, 5(10), 3-8.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL quarterly*, 29(2), 261-297.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Cansiz, G. (2015). Strategies for success: Profiling the effective learner of Turkish. *System*, 52, 122-133.
- Griffiths, C., Inceçay, G., & Inceçay, V. (2014). The importance of language learning strategies in language learning success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2626-2630.
- Gunastri, E. S. A., Vianty, M., & Fiftinova, F. (2020). A survey on language learning strategies employed by the sixth semester students of english education study program at three universities in Palembang. *Unpublished Doctoral Dissertation*). Universitas Sriwijaya, Indonesia.

- Hardi, J. (2015). An Overview of Metacognitive Strategies in Young learners' Vocabulary Learning.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Huang, X., & Van Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 287-307.
- Jiang, P., & Wang, H. (2023). Research on English Learning Strategies in Junior High Schools Based on Cognitive Load Theory.
- Jie-hong, L. (tarih belirtilmemiş). A study on the use of language learning strategies employed by college students.
- Kayaoğlu, M. N. (2013). An investigation of the relationship between motivation and metacognitive awareness strategies in learning English as a foreign language. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 297-308.
- Kiruthiga, E., & Christopher, G. (2022). The impact of affective factors in English speaking skills.
- Kohler, D. (2002). The effects of metacognitive language learning strategy training on lower-achieving second language learners.
- Kordi, M., Hozni, A., & Gholampour, M. (2013). The status of knowledge management' productions in web of science database during 2000-2010. *Science Journal of Public Health*, 2(2), 10-15. <https://doi.org/10.14196/SJPAS.V2I2.563>
- Liu, G. (2019). Language Sociality and Its Enlightenment on Foreign Language Teaching. <https://dx.doi.org/10.17507/TPLS.0908.13>.
- Lv, H., & Ma, H. (2019). Performance assessment and major trends in open government data research based on Web of Science data. *Data Technologies and Applications*, 53(4), 484-503. <https://doi.org/10.1108/DTA-10-2017-0078>
- Marefat, H., & Ahmadishirazi, M. (2003). The impact of teaching direct learning strategies on the retention of vocabulary of EFL learners. *The reading matrix*, 3(2).
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Meshcheryakov, B., Ponomareva, V. V., & Shvedovskaya, A. (2022). A Bibliometric Analysis of Scientific Publications on Cultural-Historical Psychology from 2010 to 2020:

- Dynamics, Geography, and Key Ideas. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 188-214. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0412>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Mukhortova, E. A. (2022). Types of Memory and Their Development with Students of a Non-linguistic University in Foreign Language Training.
- Mutar, A. B. (2018). Learning strategies and vocabulary knowledge as predictors of language proficiency. *SAGE Open*, 8(2), 2158244018771604.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Nasrollahi-Mouziraji, A., & Nasrollahi-Mouziraji, A. (2015). Memorization Makes Progress.
- Nazri, N. (2016). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Malaysia. *TESOL International Journal*, 11(1), 1-18.
- Ndimande, B. S. (2019). Decolonizing research in a sub-Saharan African context: Exploring ubuntu as a foundation for research methodology, ethics, and agenda. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(3), 224-242.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Nordin, L., Abdul Razak, N. Z., & Kassim, R. (2020). Direct learning strategies employed in learning English among students of engineering technology.
- Nugaliyadde, A. (2023). Extending Memory for Language Modelling.

- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L., Park, Y., Sung, Y., & Yang, Y. (2014). The language learning strategies of bilingual adults learning additional languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 29-45.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Perea, M. P. (2019). Effective language learning strategies and the high proficiency learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 348-359.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). <http://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Poulisse, N. (1996). The use of compensatory strategies by Dutch learners of English. *Mouton de Gruyter*.
- Pramesti, E. A. D., & Susanto, D. A. (2023). EMPOWERING ENGLISH LANGUAGE LEARNING THROUGH SOCIAL LEARNING STRATEGIES IN VOCATIONAL SCHOOL. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 1(2), 70-83.
- Rahimipour, M. (2014). THE EFFECTS OF COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGIES TRAINING ON ENHANCING VOCABULARY STORAGE OF IRANIAN STUDENTS. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(2), 107.

- Rahmi, M., & Katal, M. (tarih belirtilmemiş). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: An overview. <https://dx.doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.12.019>
- Rao, P. S. (2004). A study of the social and cognitive strategies used by ESL students in higher education. *International Journal of Social Sciences*, 14(3), 338-353.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1998). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Longman.
- Rifa'i, A. (2018). Language learning strategies.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Smala, S. (2020). Metacognitive Awareness in Language Learning Strategies and Strategy Instruction in CLIL Settings. <https://dx.doi.org/10.52598/JPLL/2/2/3>
- S. Huang, S. Chang, W. Chan, K. Chin, Masanori Nagami, & Titima Suthiwan. (2011). IMPLEMENTING LANGUAGE LEARNING STRATEGY TRAINING: ON STUDENTS' ENGLISH PERFORMANCE. *De Gruyter*. <https://doi.org/10.1515/9781614510185.257>
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2018). Cognitive and metacognitive strategies as predictors of language learning outcomes. <http://www.doiserbia.nb.rs/ft.aspx?id=0048-57051800025S>
- Savin-Williams, R. C., Joyner, K., & Rieger, G. (2012). Prevalence and stability of self-reported sexual orientation identity during young adulthood. *Archives of sexual behavior*, 41, 103-110.
- Seyed Hossein Fazeli. (2012). The Exploring Nature of Methodology in the Current Studies of Language Learning Strategies (LLSs) with Focus on Strategy Inventory for Language Learning (SILL) of Rebecca L. Oxford. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 500-507. <https://doi.org/10.4304/JLTR.3.3.500-507>

- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Valencia Robles, J. (2018). Current perspectives of teaching English through affective learning strategies. <https://dx.doi.org/10.18844/gjflt.v8i4.3088>.
- Van Naerssen, M. (1987). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of its parts? *Language Learning*, 37(3), 396-415.
- Velásquez Jaramillo, M. (2021). Developing Aural and Oral Skills of Beginner Learners of English as a Foreign Language Through Explicit Metacognitive Strategies Training. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/download/4270/3927>
- Vidhiya, R., Rajan, R., Ayesha, M., & Parameshwaran, S. (2022). Socio-cultural acquisition of English language through games to the primary level learners of tribal community in Maruthamalai region.
- Wahyuni, S. (2016). An Overview of Strategy in Language Learning. <https://dx.doi.org/10.46244/GEEJ.V2I2.690>
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International.
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 17-39). John Benjamins Publishing Company.
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
- Yao, R., Li, M., & Wu, O. (2021). Compensation learning. [arXiv preprint arXiv:2107.11921]. <https://arxiv.org/abs/2107.11921>
- Yule, G. (2014). *The study of language* (5th ed.). Cambridge University Press.
- Yushko, G. (2021). Personal strategies of language learning in extracurricular activities.

- Zakaria, N., Hashim, H., & Yunus, M. (2019). A review of affective strategy and social strategy in developing students' speaking skills.
- Zavala, G. C., Mayorga, S., & Borja, K. (2018). Estrategias cognitivas de aprendizaje en el desarrollo de la retención del léxico en la memoria a largo plazo en la adquisición de un idioma.
- Zhao, J. (2014). Application of metacognitive strategy training into reading class. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Zhao, J. (2014). Application of metacognitive strategy training into reading class.



EK 1: WOS Veri tabanında Tarama Sonucunda Ulaşılan Akademik Makaleler

No	Makale Adı
1	Abolfazli Khonbi, Z., & Sadeghi, K. (2015). Relationship between Iranian university EFL students' language learning aptitude and language learning strategy use. <i>Journal of Research in Applied Linguistics</i> , 6(2), 36-60.
2	Afshar, H. S., & Bayat, M. (2018). Strategy use, learning styles and L2 achievement of Iranian students of English for academic purposes. <i>Issues in Educational Research</i> , 28(4), 1039-1059.
3	Afshar, H. S., & Movassagh, H. (2017). On the relationship among critical thinking, language learning strategy use and university achievement of Iranian English as a foreign language majors. <i>The Language Learning Journal</i> , 45(3), 382-398. https://doi.org/10.1080/09571736.2014.955224
4	Afshar, H. S., Tofighi, S., & Hamazavi, R. (2016). Iranian EFL learners' emotional intelligence, learning styles, strategy use, and their L2 achievement. <i>Issues in Educational Research</i> , 26(4), 635-652.
5	Ahmadi, A., & Mahmoodi, S. (2012). Language learning strategy use and instruction for the Iranian junior high school EFL learners: A mixed methods approach. <i>Journal of Research in Applied Linguistics</i> , 3(2), 107-134.
6	Akbar, S., Vahdany, F., & Arjmandi, M. (2014). The relationship between gender and learning strategies. <i>Modern Journal of Language Teaching Methods</i> , 4(2), 178.
7	Almusharraf, N., & Bailey, D. R. (2021). A Regression Analysis Approach to Measuring the Influence of Student Characteristics on Language Learning Strategies. <i>International Journal of Instruction</i> , 14(4), 463-482. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14428a
8	Alnujaidi, S. (2018). The relationship between EFL students' perceptual learning styles and their language learning strategies in Saudi Arabia. <i>International Journal of English Linguistics</i> , 9(1), 69. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p69

- 9 Altunay, D. (2014). Language learning strategies used by distance learners of English: A study with a group of Turkish distance learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 291-305.
-
- 10 Alzubi, A. A. F., & Singh, M. K. M. (2017). The use of language learning strategies through smartphones in improving learner autonomy in EFL reading among undergraduates in Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*, 7(6), 59-72.
-
- 11 Amerstorfer, C. M. (2018). Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 497-523. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.7>
-
- 12 Ángel Castillo, M. C. D., & Gallardo Córdova, K. E. (2014). Language Learning Strategies and Academic Success: A Mexican perspective.
-
- 13 Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Strategy inventory for language learning–ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern Language Journal*, 97(2), 474-489. <https://doi.org/10.1111/modl.12025>
-
- 14 Ashraf, T. A. (2022). Gender effect in using strategies for learning English language: A context of Aliya Madrasa education in Bangladesh. *International Journal of Language Education*, 6(4), 386-396. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i4.42053>
-
- 15 Barrios, E. (2015). Spanish pre-service teachers of English: Perceived use of language learning strategies and its relationship with proficiency. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 48-72. <https://doi.org/10.1075/resla.28.1.03bar>
-
- 16 Bessonova, T., & Misbakhova, A. (2019). Kazan philistines students' language learning style and language learning strategies: a gender-based study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(Proceedings of the 6th International Conference on Applied Linguistics Issues (ALI 2019) July 19-20, 2019, Saint Petersburg, Russia), 1317-1327.
-
- 17 Bruen, J. (2020). Language learning strategies for reading comprehension: Assessing the strategy use of young adults at beginners' level taking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university. *The Language Learning Journal*, 48(2), 170-186. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1448432>
-

- 18 Chan, M. L. (2014). Language learning strategies of Macao nursing students: an embedded mixed methods study. *Asian Englishes*, 16(3), 189-208. <https://doi.org/10.1080/13488678.2014.911295>

- 19 Chen, M. L., & Hung, L. M. (2012). Personality type, perceptual style preferences, and strategies for learning English as a foreign language. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(9), 1501-1510. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.9.1501>

- 20 Chen, Y. W., & Chiou, C. P. (2010). Correlators of achievement in English for medical purposes among baccalaureate nursing students. *Journal of Nursing Research*, 18(1), 11-17. <https://doi.org/10.1097/JNR.0b013e3181d1a394>

- 21 Chiang, Y. N., & Villarreal, D. S. (2013). Foreign language learning strategies and consecutive interpreting achievement: An exploratory study on Taiwanese interpreting students. *Meta*, 58(1), 146-164. <https://doi.org/10.7202/1013939ar>

- 22 Danko, M., & Dečman, M. (2019). The strategy inventory for second language learning: Tested, adapted, and validated in the Slovenian higher education context. *ESP Today, Journal of English for Specific Purposes At Tertiary Level*, 7(2), 207-230.

- 23 Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

- 24 El Aouri, Z., & Zerhouni, B. (2017). Motivation and language learning strategies used by Moroccan university EFL science students: A correlational study. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8(2).

- 25 Esmail Nejad, M., Izadpanah, S., Namaziandost, E., & Rahbar, B. (2022). The mediating role of critical thinking abilities in the relationship between English as a foreign language learners' writing performance and their language learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 746445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.746445>

- 26 Fernandez Malpartida, W. M. (2021). Language Learning Strategies, English Proficiency and Online English Instruction Perception during COVID-19 in

-
- 27 Gholami, M., Abdorrahimzadeh, S. J., & Behjat, F. (2014). L2 literacy proficiency and language learning strategy use. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(4), 77.
-
- 28 Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL quarterly*, 29(2), 261-297.
<https://doi.org/10.2307/3587625>
-
- 29 Habók, A., Kong, Y., Ragchaa, J., & Magyar, A. (2021). Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students. *Heliyon*, 7(3).
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06354>
-
- 30 Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2022). English as a foreign language learners' strategy awareness across proficiency levels from the perspective of self-regulated learning metafactors. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1019561.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019561>
-
- 31 Harish, S. (2014). Social strategy use and language learning contexts: A case study of Malayalee undergraduate students in India. *System*, 43, 64-73.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.002>
-
- 32 Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (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, 71-88.
-
- 33 Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155>
-
- 34 Huang, I. C. (2015). Language learner strategies and English proficiency of college freshmen in Taiwan: A mixed-methods study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(4), 737-741. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0242-5>
-
- 35 Iamudom, T., & Tangkiengsirisin, S. (2020). A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies among Thai EFL Learners.
-

-
- 36 Jafarpour Boroujeni, A., Roohani, A., & Sharifi, M. (2014). Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian EFL Learners. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(1), 44-61.
-
- 37 Kafipour, R., Noordin, N., & Pezeshkian, F. (2011). Effects of motivation and gender on the choice of language learning strategies by Iranian postgraduate students. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 19(1), 159-171.
-
- 38 Karlak, M., & Velki, T. (2015). Motivation and learning strategies as predictors of foreign language communicative competence. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 635-658. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1345>
-
- 39 Khalifa, S. (2015). Effect of vocabulary learning strategies on academic achievements of pre-university Libyan EFL learners. *Effect of Vocabulary learning Strategies on Academic Achievements of Pre-University Libyan EFL Learners*, 6(1).
-
- 40 Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-117. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02450.x>
-
- 41 Kovacevic, E. (2019). The Relationship between language learning strategies and lexical complexity measures. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (32), 37-52.
-
- 42 Lancho Perea, L. A. (2021). Changes over time in language learning strategy use by foreign language learners. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 39(2), 129-138. <https://doi.org/10.2989/16073614.2021.1931960>
-
- 43 Li, J. (2005). An empirical study on learning strategies of tertiary-level EFL learners in China. *Journal of Asia TEFL*, 2(1).
-
- 44 Mazloomi, S. (2016). The Impact of Self-Assessment on Efl Learners' lifelong Learning and Language Proficiency. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(2), 395.
-

- 45 McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?. *System*, 37(3), 418-433. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.001>

- 46 Moradi, A., & Saricoban, A. (2012). Motivation and cognitive strategies of Turkish and Iranian learners of English. *Hacettepe University Journal of Education*.

- 47 Muniandy, J., & Shuib, M. (2016). Learning styles, language learning strategies and fields of study among ESL learners. *Malaysian Journal of ELT Research*, 12(1).

- 48 Najafi, K., Sadighi, F., Bagheri, M. S., & Yarmohammadi, L. (2017). Iranian EFL learners' use and preferences of language learning strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(3), 179.

- 49 Najafi, K., Sadighi, F., Bagheri, M. S., & Yarmohammadi, L. (2017). The Relationship between Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence. *International Journal of English Linguistics*, 7(1), 142-152.

- 50 Öztürk, M. (2013). The Effects of Foreign Language Learning Strategies on Student Success. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 111-126.

- 51 Papadopoulou, I., Kantaridou, Z., Platsidou, M., & Gavriilidou, Z. (2018). The SILL revisited in light of the S2R model of language learning. *The Language Learning Journal*, 46(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258721>

- 52 Pašalić, M. (2013). Language learning strategies and progress in EFL of students of Economics and Business. *ESP Today: Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 1(1), 127-138.

- 53 Pawlak, M., & Kiermasz, Z. (2018). The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 427-443. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.10>

- 54 Rabadi, R. I. (2018). The relationship between language learning strategies and vocabulary size among high school ELL students. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 120-134. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p120>

- 55 Radwan, A. A. (2023). From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of EFL Learners During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Asia TEFL*, 20(3), 637-654. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2023.20.3.15.637>
-
- 56 Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 31-60.
-
- 57 Rao, Z., & Huang, L. (2019). Exploring the effects of school context on Chinese students' use of language learning strategies in English learning. *Applied Linguistics Review*, 10(2), 117-136. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
-
- 58 Rianto, A. (2020). A study of language learning strategy use among Indonesian EFL university students. *Register Journal*, 13 (2), 231–256.
-
- 59 Riazi, A., & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL Learners' Pattern of Language Learning Strategy Use. *Online Submission*, 2(1), 103-129.
-
- 60 Sadighi, F., & Kukabi, N. (2006). The relationship between the use of language learning strategies and teaching methods: a case of Iranian EFL learners. *How*, 13(1), 47-63.
-
- 61 Šafranĳ, J., Gojkov-Rajić, A., & Katić, M. (2021). Personality traits and students' employment of metacognitive strategies in foreign language learning and achievement. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(2.), 511-543. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.4119>
-
- 62 Saks, K., & Leijen, Ä. (2018). Adapting the SILL to measure Estonian learners' language learning strategies: the development of an alternative model. *The Language Learning Journal*, 46(5), 634-646. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1448432>
-
- 63 Santana Quintana, C. (2018). Language strategies used by tourism degree students for learning German as a third language. *Circulo de Linguistica Aplicada a la Comunicacion*.
-

- 64 Seifoori, Z. (2014). Discipline and Gender Variation in ESP Learners' Use of Metacognitive Strategies. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(2), 13-34.
-
- 65 Seker, M. (2016). Scenario-based instruction design as a tool to promote self-regulated language learning strategies. *SAGE Open*, 6(4), Article 2158244016684175. <https://doi.org/10.1177/2158244016684175>
-
- 66 Shehadeh, A., & Dwaik, R. (2022). Palestinian language learners' learning strategies: A case study of medical students. *International Journal of Instruction*, 15(2), 659-674. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15239a>
-
- 67 Sung, K. Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550296>
-
- 68 Taheri, H., Sadighi, F., Bagheri, M. S., & Bavali, M. (2020). Investigating the relationship between Iranian EFL learners' use of language learning strategies and foreign language skills achievement. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), Article 1710944. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1710944>
-
- 69 Tang, M., & Tian, J. (2015). Associations between Chinese EFL graduate students' beliefs and language learning strategies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 131-152. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.909774>
-
- 70 Tashakori, H. (2013). The relationship between motivation and language learning strategies in foreign language learning: A cognitive perspective. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 38.
-
- 71 Tieocharoen, W., & Rimkeeratikul, S. (2019). Learning strategies and teaching methods in Thai and Vietnamese universities. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume, 10.
-
- 72 Wei, W. (2017). Can integrated skills tasks change students' learning strategies and materials? *The Language Learning Journal*, 45(3), 336-351. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1028085>
-

- 73 Yang, W. (2018). The deployment of English learning strategies in the CLIL approach: A comparison study of Taiwan and Hong Kong tertiary level contexts. *ESP today*, 6(1), 44-64.
-
- 74 Yeh, H. W. (2021). A study of the relationship between the use of grammar learning strategies and student achievement. *International Journal of Adult Education and Technology (IJAET)*, 12(3), 34-46. <https://doi.org/10.4018/IJAET.2021070103>
-
- 75 Zareva, A. (2013). Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation. *International Journal of English Studies*, 13(1), 69-88.
-
- 76 Zhenhui, R. (2005). Gender, academic major, and Chinese Students' use of language learning strategies: Social and educational perspectives. *Journal of Asia TEFL*, 2(3).
-
- 77 Ziani, M. (2022). Raising Algerian Master's Students' Self-Awareness towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem. *Arab World English Journal*.
-

EK 2: Analyze Dahil Edilmeyip Elenen Makaleler

No	Makale Adı
1	Investigating The Relationship Between Iranian Efl Learners' Use of Language Learning Strategies and Foreign Language Skills Achievement
2	Language Learning Strategies for Reading Comprehension: Assessing the Strategy Use of Young Adults at Beginners' Level Taking Chinese, German, Japanese or Spanish as Foreign Languages at University
4	The Sill Revisited in Light of The S2r Model of Language Learning
5	Factors Influencing Chinese Language Learners' Strategy Use
7	Iranian Efl Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies
12	Associations Between Chinese Efl Graduate Students' Beliefs and Language Learning Strategies
13	Kazan Philistines Students' Language Learning Style and Language Learning Strategies: A Gender-Based Study
15	The Strategy Inventory for Second Language Learning: Tested, Adapted, And Validated in The Slovenian Higher Education Context
19	Changes Over Time in Language Learning Strategy Use by Foreign Language Learners
21	L2 Literacy Proficiency and Language Learning Strategy Use
26	Strategy Inventory for Language Learning-Ell Student Form: Testing for Factorial Validity
31	Adapting The Sill to Measure Estonian Learners' Language Learning Strategies: The Development or an Alternative Model
32	Iranian Efl Learners' Pattern of Language Learning Strategy Use
37	Spanish Pre-Service Teachers of English Perceived Use of Language Learning Strategies and Its Relationship with Proficiency
38	Social Strategy Use and Language Learning Contexts: A Case Study of Malaya Lee Undergraduate Students in India
41	Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis
42	The Effects of Foreign Language Learning Strategies on Student Success
45	A Study of The Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement
46	A Regression Analysis Approach to Measuring the Influence of Student Characteristics on Language Learning Strategies
48	Learning Styles, Language Learning Strategies and Fields of Study Among Esl Learners
55	Iranian Efl Learners' Emotional Intelligence, Learning Styles, Strategy Use, And Their L2 Achievement
56	The Impact of Self-Assessment on Efl Learners' Lifelong Learning and Language Proficiency
57	The Mediating Role of Critical Thinking Abilities In The Relationship Between English as A Foreign Language Learners' Writing Performance and Their Language Learning Strategies
58	Can Integrated Skills Tasks Change Students' Learning Strategies and Materials?
62	Gender, Academic Major, And Chinese Students' Use of Language Learning Strategies: Social and Educational Perspectives
67	Effect Of Vocabulary Learning Strategies on Academic Achievements of Pre-University Libyan Efl Learners
68	The Deployment of English Learning Strategies in The Clil Approach: A Comparison Study of Taiwan and Hong Kong Tertiary Level Contexts

69	Personality Traits and Students' Employment of Metacognitive Strategies In Foreign Language Learning and Achievement
70	Discipline And Gender Variation In Esp Learners' Use of Metacognitive Strategies
71	Strategy Use, Learning Styles and L2 Achievement of Iranian Students of English for Academic Purposes
72	Correlators Of Achievement in English for Medical Purposes Among Baccalaureate Nursing Students
74	Motivation and Learning Strategies as Predictors of Foreign Language Communicative Competence
75	Empirical Study on Learning Strategies of Tertiary-Level Efl Learners in China
76	Motivation and Cognitive Strategies of Turkish and Iranian Learners of English



EK 3: Analize Dahil Edilen Makaleler

No	Makale Adı
3	The Relationship Between Efl Students' Perceptual Learning Styles and Their Language Learning Strategies İn Saudi Arabia
6	Exploring The Effects of School Context on Chinese Students' Use of Language Learning Strategies İn English Learning
8	Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies
9	The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective
10	Relationship Between Iranian University Efl Students' Language Learning Aptitude and Language Learning Strategy Use
11	Language Learning Strategies Used by Distance Learners of English: A Study with a Group of Turkish Distance Learners of Efl
14	The Relationship between Language Learning Strategies and Lexical Complexity Measures
16	The Use of Language Learning Strategies in a Second and Third Language: The Case of Foreign Language Majors
17	Cross-Cultural Differences in Foreign Language Learning Strategy Preferences Among Hungarian, Chinese and Mongolian University Students
18	Language Learning Strategies and Progress in Efl of Students of Economics and Business
20	Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities
22	The Relationship Between Iranian Efl Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies and Their Meta-Knowledge and Tasks of Pragmatic Competence
23	A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an Efl Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean Chinese University Students
24	Motivation and Language Learning Strategies Used by Moroccan University Efl Science Students: A Correlational Study
25	Language Learning Strategies of Multilingual Adults Learning Additional Languages
27	The Use of Language Learning Strategies Through Smartphones İn Improving Learner Autonomy İn Efl Reading Among Undergraduates İn Saudi Arabia
28	A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian Efl University Students
29	On the Relationship among Critical Thinking, Language Learning Strategy Use and University Achievement of Iranian English as a Foreign Language Majors
30	An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian Efl Learners
33	The Relationship between Language Learning Strategies and Vocabulary Size among High School Ell Students
34	Language Learner Strategies and English Proficiency of College Freshmen in Taiwan: A Mixed-Methods Study
35	Personality Type, Perceptual Style Preferences, And Strategies for Learning English as a Foreign Language
36	Past Its Expiry Date? The Sill in Modern Mixed-Methods Strategy Research
39	Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian Efl Learners
40	Using Language Learning Strategies To Improve The Writing Skills of Saudi Efl Students: Will it Really Work?
43	The Relationship between the Use of Language Learning Strategies and Teaching Methods: A Case of Iranian Efl Learners
44	Language Learning Strategies, English Proficiency and Online English Instruction Perception During Covid-19 İn Peru

47	The Relationship Between Gender and Learning Strategies
49	English as a Foreign Language Learners' Strategy Awareness Across Proficiency Levels from The Perspective of Self-Regulated Learning Metafactors
50	Gender Effect in Using Strategies for Learning English Language: A Context of Aliya Madrasa Education in Bangladesh
51	Language Learning Strategies and Academic Success: A Mexican Perspective
52	A Comparison Study of Learner Autonomy and Language Learning Strategies Among Thai Efl Learners
53	Language Learning Strategy Use and Prediction of Foreign Language Proficiency Among Iranian Efl Learners
54	Language Learning Strategies of Macao Nursing Students: An Embedded Mixed Methods Study
59	Strategy Use of Russian Pre-Service Tefl University Students: Using A Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation
60	Language Learning Strategy Use and Instruction for The Iranian Junior High School Efl Learners: A Mixed Methods Approach
61	Foreign Language Learning Strategies and Consecutive Interpreting Achievement: An Exploratory Study on Taiwanese Interpreting Students
63	From Classroom to Computer: Examining the Strategic Shifts of Efl Learners during the Covid-19 Pandemic
64	Palestinian Language Learners' Learning Strategies: A Case Study of Medical Students
65	Effects of Motivation and Gender on the Choice of Language Learning Strategies by Iranian Postgraduate Students
66	Language Strategies Used by Tourism Degree Students for Learning German as a Third Language
73	Raising Algerian Master's Students' Self-Awareness Towards Using Learning Strategies during Online Classes at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem
77	A Closer Look at Learning-Strategies, L2 Proficiency, and Gender

EK 4: Analize Dahil Edilen Çalışmalara Ait N, M, Sd Değerleri

Sıra	Makale No	Genel			Hafıza			Bilişsel			Telif			Üstbiliş			Duyuşsal			Sosyal		
		N	M	Sd	N	M	Sd	N	M	Sd	N	M	Sd	N	M	Sd	N	M	Sd	N	M	Sd
1	77	121	2,8 8	0,6 3	121	2,8 1	0,6 2	121	2,7 9	0,6	121	2,6 9	0,5 4	121	3,1 6	0,6 7	121	2,9 1	0,6 2	121	2,9 1	0,7 1
2	77	129	3,1 2	0,6 9	129	2,9 5	0,6 2	129	3,0 8	0,6 3	129	3,0 2	0,6 8	129	3,4 2	0,7 7	129	3,0 5	0,7 3	129	3,1 7	0,8
3	77	124	3,1 3	0,6 9	124	2,9 3	0,5 8	124	3,2 8	0,5 3	124	2,9 9	0,5 7	124	3,4 5	0,7 6	124	2,8 9	0,8	124	3,2 1	0,8 9
4	77	178	3,1 4	0,7 0	178	3	0,6 2	178	3,0 8	0,6 5	178	2,9 5	0,6 6	178	3,4 5	0,7 1	178	3,1	0,7	178	3,2 3	0,8 4
5	77	196	2,9 6	0,6 8	196	2,8 6	0,5 9	196	3	0,6	196	2,8 5	0,6	196	3,2 5	0,7 2	196	2,8 1	0,7 2	196	2,9 6	0,8 2
6	75	107	2,9 9	0,6 4	107	3,1 8	0,5 4	107	3,1 5	0,6 7	107	3,0 3	0,6 4	107	3,1 2	0,5 7	107	2,7 8	0,6 5	107	2,6 9	0,7 4
7	75	62	2,9 6	0,6 2	62	3,0 2	0,5 1	62	3,1 6	0,6 5	62	3,1 6	0,5 2	62	3,2 4	0,6 2	62	2,5 2	0,6 6	62	2,7 3	0,7 8
8	75	45	3,0 9	0,6 6	45	3,6 8	0,5 9	45	3,1 2	0,6 7	45	3,1 3	0,6 4	45	3,0 2	0,6 8	45	2,9 1	0,6 5	45	2,6 7	0,7 1
9	75	26	2,9 8	0,6 4	26	3,2 1	0,6	26	3,0 4	0,5 9	26	3,2 1	0,6 3	26	2,9 7	0,5 8	26	2,8 6	0,6 8	26	2,6 1	0,7 8
10	75	54	2,9 9	0,6 4	54	3,1 7	0,5 3	54	3,2 7	0,7 3	54	3,0 9	0,5 6	54	3,0 7	0,6 5	54	2,7 1	0,6 4	54	2,7 2	0,7 5
11	75	27	2,9 9	0,6 3	27	3,1 6	0,4 9	27	3,1 8	0,6 9	27	3,0 6	0,5 3	27	3,0 5	0,7 2	27	2,7 7	0,6 3	27	2,7 4	0,7
12	73	103	3,1 0	0,5 7	103	2,9 9	0,5 1	103	3,0 5	0,4 9	103	3,3 5	0,5 4	103	2,9 8	0,5 8	103	3,0 8	0,5 9	103	3,2 2	0,7 1
13	66	60	3,2 6	0,4 4	60	3,1 3	0,5	60	3,3 1	0,2 9	60	3,2 6	0,3 7	60	3,5 5	0,3 2	60	3,0 6	0,8 4	60	3,3 3	0,2 6
14	65	73	3,2 1	0,6 4	73	3,1 7	0,6 4	73	3,3 6	0,5 5	73	3,5 4	0,6 3	73	3,4 9	0,6 1	73	2,6 9	0,6 9	73	3,0 3	0,7 3
15	64	154	3,6 6	0,3 9	154	3,2 2	0,3 4	154	3,4 4	0,3 7	154	3,6 7	0,3 9	154	4,0 8	0,4 3	154	4,0 1	0,4 3	154	3,5 5	0,3 8
16	63	128	3,2 9	0,6 3	128	3,2 5	0,5 2	128	3,4 8	0,6	128	3,4 5	0,6 1	128	3,7 9	0,6 6	128	2,9 6	0,7 8	128	2,8 3	0,6
17	63	99	3,3 5	0,6 2	99	3,3	0,5	99	3,5 2	0,6 1	99	3,4 3	0,5 6	99	3,9 3	0,6 3	99	3,0 7	0,8 1	99	2,8 5	0,6 3
18	63	29	3,1 1	0,5 9	29	3,1	0,5 5	29	3,3 4	0,5 3	29	3,5 4	0,7 7	29	3,3 3	0,6 7	29	2,5 9	0,5 1	29	2,7 8	0,5 3
19	63	52	3,1 3	0,6 6	52	3,0 8	0,5 4	52	3,2 1	0,5 7	52	3,3 3	0,6 8	52	3,6 9	0,7	52	2,7 9	0,8 4	52	2,6 6	0,6 2
20	63	76	3,4 1	0,5 8	76	3,3 7	0,4 7	76	3,6 6	0,5 5	76	3,5 1	0,5 5	76	3,8 7	0,6 4	76	3,0 9	0,7 1	76	2,9 4	0,5 7
21	63	16	2,9 2	0,7 7	16	3,0 5	0,7 1	16	3,1 2	0,7 6	16	3,0 6	0,5 2	16	3,1 9	0,9 4	16	2,5 8	0,8 3	16	2,5 4	0,8 6
22	63	34	3,3 3	0,5 4	34	3,2 7	0,5 3	34	3,5 6	0,4 9	34	3,3 7	0,4 3	34	3,9 4	0,4 2	34	3,0 1	0,8 4	34	2,8 1	0,5 2
23	63	78	3,3 5	0,6 1	78	3,2 8	0,4 7	78	3,5 2	0,5 9	78	3,5 6	0,6 7	78	3,8 4	0,6 3	78	3,0 2	0,7 2	78	2,9 9	0,5 6
24	61	105	3,1 8	0,5 5	105	2,9 8	0,4 8	105	2,9 8	0,4 6	105	3,4 8	0,5 2	105	3,2 6	0,6 2	105	3,1 8	0,6	105	3,2 7	0,6 4
25	60	57	2,9 3	0,6 3	57	2,9 3	0,5 8	57	2,7 4	0,4 6	57	2,9 5	0,8 2	57	3	0,5 8	57	3,1	0,7 1	57	2,8 4	0,6
26	59	23	3,3 7	0,5 4	23	3,2 2	0,4 9	23	3,5 3	0,4 9	23	3,4 8	0,6	23	3,6 6	0,6 6	23	2,9 4	0,4 6	23	3,4 1	0,5 3
27	59	38	3,5 3	0,5 4	38	3,2 3	0,5 4	38	3,7 6	0,4 6	38	3,5 8	0,5 4	38	3,9 3	0,5 7	38	2,9 7	0,5	38	3,7 9	0,5 7
28	54	208	2,6 7	0,6 2	208	2,3 3	0,5 2	208	2,8 2	0,6	208	3,0 7	0,6 1	208	2,7 5	0,6 5	208	2,3 7	0,5 8	208	2,7 4	0,7 3
29	53	100	3,5 8	0,6 5	100	3,3 6	0,6 9	100	3,7 3	0,6 2	100	3,9 3	0,5 7	100	3,8 1	0,6 2	100	3,1 2	0,6 7	100	3,5 4	0,7 4
30	53	100	3,4 2	0,7 1	100	2,8 3	0,8 2	100	3,9 5	0,5 5	100	3,7 1	0,5 3	100	3,5 3	0,7 4	100	2,8 3	0,7 8	100	3,7 6	0,8
31	52	112	3,1 3	1,3 7	112	2,9 6	1,3 7	112	3,1 5	1,3	112	3,0 3	1,3 5	112	3,8 8	1,2 8	112	2,7 7	1,4 7	112	3,0 8	1,4 3
32	51	128	3,2 5	0,6 2	128	2,9 3	0,5 8	128	3,4 3	0,6 9	128	3,1 3	0,6 3	128	3,6 5	0,7 3	128	2,7 3	0,6 4	128	3,5 4	0,5 7
33	50	399	2,8 5	0,8 0	399	2,6 5	0,8 8	399	2,9 8	0,7 1	399	2,6 9	0,7 5	399	2,9 4	0,7 3	399	3,0 2	0,8 4	399	2,7 9	0,8 8
34	50	966	3,4 5	0,7 5	966	3,2 6	0,8 9	966	3,5 1	0,6 7	966	3,0 2	0,7 1	966	3,6 1	0,6 8	966	3,9 9	0,6	966	3,4 2	0,8 8
35	49	50	3,1 6	0,7 1	50	3,2 2	0,5 8	50	3,2 5	0,5 4	50	3,2 3	0,7 4	50	3,2 5	0,7 6	50	2,8 7	0,9 4	50	3,1 6	0,7 1
36	49	25	3,1 2	0,7 3	25	3,1 4	0,6 1	25	3,2 5	0,6 2	25	3,3 1	0,6 8	25	3,1 7	0,7 3	25	2,8 7	1,0 3	25	2,9 9	0,6 9
37	49	25	3,1 3	0,7 1	25	3,3 3	0,5 3	25	3,2 5	0,4 5	25	3,1 5	0,8	25	3,3 3	0,8	25	2,8 7	0,8 5	25	2,8 7	0,8 5
38	47	60	3,3 7	0,5 4	60	3,2 4	0,4 4	60	3,5 1	0,4 1	60	3,3 1	0,6 2	60	3,7 2	0,5 2	60	3,1 1	0,5 3	60	3,3 6	0,7
39	44	50	3,2 5	0,5 7	50	3,1 5	0,5	50	3,2 1	0,5 2	50	3,1 5	0,6 1	50	3,5 1	0,6	50	3,2 6	0,5 5	50	3,2 4	0,6 4
40	44	23	3,2 4	0,5 5	23	3,0 3	0,4	23	3,2 1	0,4 4	23	3,2 1	0,5 4	23	3,5	0,6 8	23	3,2 1	0,5 3	23	3,3	0,6 8

41	44	27	3,2 2	0,6 0	27	3	0,6	27	3,2 1	0,6	27	3,0 9	0,6 8	27	3,5 1	0,5 3	27	3,3 1	0,5 7	27	3,1 8	0,5 9
42	44	23	3,7 9	0,4 6	23	3,3 8	0,4	23	3,8 2	0,4 2	23	3,9 3	0,5 6	23	4,2 5	0,3 9	23	3,6 6	0,4 8	23	3,7 2	0,4 9
43	44	27	3,2 5	0,6 3	27	2,8 8	0,6	27	3,1 5	0,6 5	27	3,2 6	0,5 7	27	3,3 5	0,6 5	27	3,4 8	0,6 9	27	3,4 5	0,6 4
44	44	50	3,5 2	0,5 5	50	3,1 3	0,5	50	3,4 6	0,5 4	50	3,6 0	0,5 7	50	3,8 2	0,5 2	50	3,5 7	0,5 9	50	3,5 9	0,5 7
45	43	120	3,4 0	0,4 4	120	3,1 2	0,3 6	120	3,3 8	0,1 9	120	3,2 7	0,6 4	120	3,9 9	0,3	120	3 2	0,5 2	120	3,6 5	0,6 2
46	43	120	3,3 4	0,3 3	120	2,9 9	0,2 8	120	3,4 9	0,1 8	120	3,1 8	0,3 1	120	3,9 4	0,3	120	2,9 4	0,4 1	120	3,5 6	0,5 7
47	40	165	3,3 3	0,7 2	165	3,0 8	0,6 6	165	3,4 2	0,6 7	165	3,4 2	0,7 7	165	3,5 0	0,8	165	3,0 4	0,7 4	165	3,5 4	0,7 7
48	40	71	3,2 4	0,7 2	71	2,8 8	0,6 4	71	3,3 5	0,6 9	71	3,4 1	0,7 4	71	3,4 3	0,7 9	71	2,8 9	0,6 8	71	3,4 6	0,7 5
49	40	94	3,4 3	0,7 3	94	3,2 8	0,6 7	94	3,4 8	0,6 5	94	3,4 3	0,7 9	94	3,5 6	0,7 7	94	3,1 8	0,7 2	94	3,6 2	0,7 8
50	39	194	3,0 0	0,6 5	194	2,8 5	0,5 5	194	2,8 8	0,6 1	194	2,8 7	0,6 5	194	3,2 7	0,6 7	194	2,9 4	0,6 6	194	3,1 7	0,7 6
51	39	184	3,2 0	0,6 5	184	2,9 7	0,5 4	184	3,1 9	0,5 2	184	3,1 6	0,6 6	184	3,5 8	0,6 8	184	2,9 3	0,7 4	184	3,3 7	0,7 7
52	39	378	3,1 0	0,6 5	378	2,9 1	0,5 5	378	3,0 4	0,5 7	378	3,0 2	0,6 6	378	3,4 3	0,6 8	378	2,9 4	0,7 4	378	3,2 7	0,7 7
53	39	194	3,0 2	0,6 4	194	2,8 7	0,5 7	194	2,9 5	0,5 6	194	2,9 5	0,6 4	194	3,3 7	0,6	194	2,8 6	0,6 8	194	3,2 3	0,7 1
54	39	184	3,1 7	0,6 7	184	2,9 5	0,5 2	184	3,1 2	0,6 1	184	3,0 8	0,6 8	184	3,5 5	0,7	184	3 1	0,7 1	184	3,3 3	0,8 2
55	36	116	3,5 8	0,5 5	116	3,4 2	0,5 4	116	3,4 5	0,6 5	116	3,7 4	0,4 6	116	3,8 7	0,4 8	116	3,4 2	0,5 6	116	3,5 8	0,6 3
56	35	124	2,4 2	0,8 0	124	2,3 1	0,6 7	124	2,3 9	0,7 7	124	2,9 3	0,8 2	124	2,3 4	0,8	124	2,2 1	0,8	124	2,3 5	0,8 7
57	35	240	2,7 3	0,7 8	240	2,5 3	0,6 8	240	2,6 8	0,7 2	240	3,2 8	0,8	240	2,6 7	0,8	240	2,6 4	0,7 6	240	2,6 8	0,8 6
58	35	244	2,6 9	0,8 0	244	2,5 2	0,6 9	244	2,6 2	0,7 5	244	3,1 8	0,8 1	244	2,6 2	0,8 5	244	2,5 4	0,8	244	2,6 7	0,8 7
59	35	120	2,4 9	0,7 9	120	2,3 2	0,6 6	120	2,5 5	0,7 5	120	2,9 4	0,8 1	120	2,4 5	0,8	120	2,3 9	0,7 9	120	2,3 6	0,8 5
60	35	323	2,6 2	0,8 0	323	2,4 6	0,6 9	323	2,5 8	0,7 6	323	3,1 1	0,8	323	2,5 4	0,8 6	323	2,5 9	0,7 9	323	2,5 4	0,8 8
61	35	41	2,6 4	0,7 9	41	2,4 1	0,6 5	41	2,6 1	0,6 6	41	2,9 9	0,9 3	41	2,6 2	0,7 9	41	2,4 3	0,8 6	41	2,7 8	0,8 5
62	35	224	2,6 8	0,8 0	224	2,5 5	0,7 6	224	2,6 5	0,7 6	224	3,0 9	0,8 1	224	2,6 3	0,8 6	224	2,5 3	0,7 5	224	2,6 5	0,9 1
63	35	140	2,5 5	0,7 9	140	2,3 7	0,6 6	140	2,4 8	0,7 3	140	3,1 3	0,8 1	140	2,4 2	0,8 4	140	2,4 3	0,8 7	140	2,4 4	0,8 1
64	35	364	2,6 0	0,7 9	364	2,4 3	0,6 8	364	2,5 6	0,7 4	364	3,0 7	0,8 2	364	2,5 3	0,8 4	364	2,4 6	0,8 0	364	2,5 6	0,8 6
65	34	220	3,3 6	0,7 4	220	3,1 2	0,6 8	220	3,3 7	0,5 9	220	3,4 2	0,9 2	220	3,7 2	0,7 8	220	3,4 1	0,6 9	220	3,1 6	0,8
66	33	103	2,6 6	0,7 8	103	2,3 5	0,6 9	103	2,7 1	0,8	103	3,0 7	0,9 2	103	2,7 1	0,8	103	2,3 1	0,8 1	103	2,8 4	0,6 7
67	33	103	3,3 8	0,6 3	103	3,1 3	0,6	103	3,4 1	0,5 8	103	3,7 4	0,5 8	103	3,3 9	0,6 8	103	3,0 7	0,6 2	103	3,5 2	0,7 4
68	30	53	3,0 2	0,6 7	53	2,7 9	0,6 3	53	2,9 8	0,5 3	53	3,0 1	0,5 7	53	3,2 5	0,8 4	53	3,2 1	0,7 2	53	2,8 6	0,7 5
69	30	90	3,4 2	0,6 6	90	3,2 7	0,5	90	3,4 1	0,4 2	90	3,3 1	0,9 6	90	3,8 5	0,6	90	3,5 5	0,6	90	3,2 2	0,7 5
70	30	53	3,7 1	0,6 9	53	3,4 5	0,6 7	53	3,7 5	0,4 1	53	3,9 5	0,9 3	53	4,1 4	0,5 9	53	3,5 1	0,7 2	53	3,4 5	0,7 9
71	30	196	3,3 8	0,6 7	196	3,1 5	0,6 2	196	3,3 8	0,4 5	196	3,4 2	0,8 2	196	3,7 3	0,6 9	196	3,4 2	0,6 8	196	3,1 8	0,7 6
72	28	182	3,8 0	0,5 2	182	3,8 2	0,4 4	182	3,6 7	0,4 7	182	3,2 8	0,6 2	182	4,0 9	0,4 8	182	3,8 9	0,5 6	182	4,0 3	0,5 3
73	28	147	3,6 7	0,5 5	147	3,6 6	0,4 6	147	3,5 5	0,5 3	147	3,2 3	0,6 1	147	3,9 5	0,5 7	147	3,7 1	0,6 1	147	3,9 2	0,5 3
74	28	174	3,8 0	0,5 1	174	3,8 2	0,4 3	174	3,7 6	0,4	174	3,2 5	0,6 3	174	4,1 2	0,4 7	174	3,8 7	0,5 7	174	4,0 3	0,5 2
75	28	155	3,6 7	0,5 6	155	3,6 7	0,4 8	155	3,5 2	0,5 4	155	3,2 7	0,6 1	155	3,9 2	0,5 6	155	3,7 3	0,6	155	3,9 1	0,5 4
76	28	246	3,7 3	0,5 4	246	3,7 3	0,4 6	246	3,6 2	0,5 2	246	3,2 5	0,6 2	246	4,0 4	0,5 2	246	3,7 9	0,6	246	3,9 6	0,5 3
77	28	83	3,7 6	0,5 2	83	3,8 2	0,4 4	83	3,6 2	0,4 5	83	3,2 9	0,5 8	83	3,9 7	0,5 5	83	3,8 5	0,5 6	83	4,0 2	0,5 3
78	28	329	3,7 5	0,5 3	329	3,7 8	0,4 5	329	3,6 2	0,4 9	329	3,2 7	0,6 0	329	4,0 1	0,5 4	329	3,8 2	0,5 8	329	3,9 9	0,5 3
79	27	32	3,0 5	0,7 3	32	2,7 7	0,6 5	32	3 7	0,6	32	3,1 1	0,7 5	32	3,1 8	0,7 2	32	3,0 2	0,7 6	32	3,2 2	0,8 3
80	25	105	3,3 7	0,9 1	105	3,1 2	0,8 5	105	3,4 5	0,8 4	105	3,0 7	0,8 7	105	4,0 1	0,8 2	105	2,7 6	1,1 7	105	3,4 5	1,0 4
81	24	228	3,1 5	0,6 5	228	2,9 9	0,6	228	3,3 1	0,5 9	228	3,3 9	0,5 7	228	3,3 1	0,7	228	2,8 7	0,6 8	228	3,0 4	0,7 7
82	23	428	2,8 8	0,6 8	428	2,7 5	0,6 3	428	2,9 9	0,6	428	3,2 7	0,6 4	428	3,0 1	0,7 1	428	2,5 7	0,6 6	428	2,6 9	0,8 3
83	23	420	3,1 1	0,5 9	420	2,9 3	0,6 2	420	3,1 5	0,4 9	420	3,2 5	0,5 8	420	3,3 8	0,5	420	3,0 6	0,6 1	420	3,0 3	0,6 5
84	23	848	3,0 0	0,6 3	848	2,8 4	0,6 3	848	3,0 7	0,5 5	848	3,2 4	0,6 1	848	3,1 6	0,6 5	848	2,8 2	0,6 4	848	2,8 6	0,7 4
85	22	120	3,3 1	0,9 1	120	3,3 5	0,8	120	3,5 8	0,8 1	120	2,9 4	1,0 1	120	3,5 9	0,9 1	120	2,7 7	0,8 8	120	3,6 5	1,0 3
86	20	116	3,5 2	0,5 9	116	3,2 7	0,5	116	3,3 9	0,4 5	116	3,4 2	0,8 2	116	3,6 5	0,6 6	116	3,6 5	0,4 8	116	3,7 9	0,5 7

87	20	174	3,4 6	0,5 8	174	3,3 5	0,4 7	174	3,5	0,4 1	174	3,2 6	0,6	174	3,7 2	0,6 9	174	3,3 9	0,6 8	174	3,5 6	0,6 3
88	18	61	3,3 0	0,5 8	61	3,0 1	0,5 7	61	3,4 5	0,5 2	61	3,6 5	0,4 5	61	3,5 1	0,5 9	61	2,9 2	0,6 9	61	3,3 1	0,6 7
89	18	16	3,5 4	0,5 3	16	3,1 9	0,5 4	16	3,7 6	0,3 8	16	3,7 4	0,3 8	16	3,6 9	0,5 2	16	3,2 1	0,6 5	16	3,6 3	0,6 9
90	18	7	3,4 8	0,4 9	7	3,0 7	0,4 5	7	3,6 5	0,4 5	7	3,6 4	0,5 4	7	3,6 2	0,4 3	7	3,1 2	0,5 9	7	3,7 9	0,5 1
91	18	7	3,6 5	0,5 5	7	3,2 3	0,5 8	7	3,8 5	0,4 9	7	3,7 9	0,4 3	7	3,7 6	0,5 3	7	3,2 9	0,7 2	7	3,9 9	0,5 5
92	17	197	3,0 1	0,6 8	197	2,9 5	0,5 4	197	3,1 4	0,6 3	197	3,1 1	0,6 2	197	3,2 8	0,8 3	197	2,4 9	0,6 2	197	3,0 8	0,8 6
93	17	200	3,0 8	0,6 2	200	2,9 8	0,5 6	200	3,1 3	0,5 6	200	3,1 3	0,5 8	200	3,1 6	0,6 6	200	3,0 3	0,6 5	200	3,1 2	0,7 2
94	17	122	3,0 9	0,7 7	122	3,0 3	0,6 7	122	2,9 2	0,7 2	122	3,0 2	0,7 8	122	3,2 8	0,8 1	122	3,2 3	0,7 7	122	3,0 6	0,8 5
95	17	519	3,0 6	0,6 9	519	2,9 9	0,5 9	519	3,0 5	0,6 4	519	3,0 8	0,6 6	519	3,2 4	0,7 7	519	2,9 2	0,6 8	519	3,0 9	0,8 0
96	16	52	3,4 3	0,4 1	52	3,0 6	0,3 5	52	3,7 6	0,2 8	52	3,4 5	0,3 8	52	3,7 4	0,4 8	52	2,7 9	0,4 5	52	3,7 6	0,5 1
97	16	55	3,0 1	0,6 2	55	2,9 4	0,4 4	55	3,0 2	0,5 3	55	3,2 6	0,5 7	55	2,9 5	0,8 4	55	2,7 2	0,4 5	55	3,1 9	0,8 9
98	16	107	3,2 2	0,5 1	107	3,0 0	0,4 0	107	3,3 9	0,4 1	107	3,3 6	0,4 8	107	3,3 5	0,6 6	107	2,7 6	0,4 5	107	3,4 8	0,7 0
99	14	152	3,2 8	0,6 1	152	2,9 2	0,6	152	3,5 7	0,4 7	152	3,3 8	0,6 6	152	3,6 2	0,6 7	152	2,6 3	0,6 5	152	3,5 3	0,6 2
100	11	63	2,9 3	1,2 9	63	2,8 7	1,1	63	3,0 8	1,3	63	3,1 4	1,3 1	63	3,1 8	1,2 6	63	2,2 6	1,3 2	63	3,1 3	1,3 5
101	10	24	2,9 8	0,4 6	24	2,9 1	0,3 8	24	2,8 9	0,3 8	24	3,1 9	0,4 9	24	3,3 3	0,5 1	24	2,6 9	0,5 1	24	2,9 6	0,5
102	10	24	3,6 2	0,4 7	24	3,2 2	0,4 4	24	3,7 4	0,4 4	24	3,6 5	0,4 4	24	4,1 2	0,3 8	24	3,2 7	0,6 3	24	3,6 9	0,4 9
103	10	48	3,3 0	0,4 7	48	3,0 7	0,4 1	48	3,3 2	0,4 1	48	3,3 8	0,4 7	48	3,7 3	0,4 5	48	2,9 8	0,5 7	48	3,3 3	0,5 0
104	9	102	3,1 4	0,7 4	102	3	0,7	102	3,2 2	0,7 1	102	3,6 5	0,8 1	102	3,1 2	0,6 9	102	2,8 1	0,7	102	3,0 6	0,8 4
105	8	125	2,8 3	0,5 5	125	2,6 6	0,5 4	125	2,8 5	0,4 5	125	2,8 3	0,5 4	125	3,1 1	0,5 8	125	2,5 3	0,6 3	125	3	0,5 6
106	8	125	2,6 4	0,3 8	125	2,5 5	0,3 3	125	2,6 4	0,2 8	125	2,6 6	0,4	125	3	0,3 8	125	2,3 3	0,4 2	125	2,6 6	0,4 8
107	8	125	3,0 3	0,4 3	125	3	0,4 2	125	3	0,3 7	125	3,1 6	0,3 9	125	3,3 3	0,4 1	125	2,5 9	0,5	125	3,1 6	0,4
108	8	125	3,5 7	0,2 0	125	3,3 3	0,1 4	125	3,3 5	0,1 4	125	3,5 5	0,2 7	125	3,5 5	0,2	125	3,5 2	0,2	125	4,1 6	0,2 5
109	6	120	3,3 2	0,9 1	120	3,3 5	0,8	120	3,5 8	0,8 1	120	2,9 4	1,0 2	120	3,6 2	0,9	120	2,7 8	0,8 9	120	3,6 5	1,0 4
110	3	155	2,9 9	0,8 2	155	1,6 3	0,7 2	155	3,2 2	1,0 7	155	3,1 8	0,6 8	155	4,4 8	0,7 5	155	1,7 6	0,7 5	155	3,6 6	0,9 4

EK 5: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL)

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (SILL)					
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 yanlışlarını 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

ÖZGEÇMİŞ

