

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Senem Büşra YILDIZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ EKTEM

Konya-2019

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Senem Büşra YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ EKTEM

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü




BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem Büşra YILDIZ
	Numarası	168301031009
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.

08/08/2019




Senem Büşra YILDIZ

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem Büşra YILDIZ
	Numarası	168301031009
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ EKTEM
	Tezin Adı	Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 10/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ EKTEM	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt AYDOĞMUŞ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE	

TEŞEKKÜR

Yapmış olduğum bu çalışmada ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen, gece gündüz demeden değerli tecrübesi ile yardımına koşan ve bana güvenen, her daim örnek aldığım tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Işıl Sönmez Ektem'e, yoğun tempolarına rağmen tez jürisi olarak davetimizi kabul edip, çalışmamı titizlikle inceleyen ve görüşleriyle çalışmamı bir adım ileriye taşıyan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Serçe ve Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Aydoğmuş'a, sorularımı hiçbir zaman yanıtsız bırakmayarak tavsiyeleriyle bana yol gösteren değerli arkadaşım Arş. Gör. Dildar Özaslan'a, bugünlere gelmeme vesile olan ve hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez yazarken de beni destekleyen sevgili annem Nebiye Yıldız'a, veri toplama aşamasından tez savunmasına kadar hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan, engin bilgisi ve tecrübesiyle çalışmama katkıda bulunan sevgili babam Necip Yıldız'a teşekkür ediyorum.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem Büşra YILDIZ
	Numarası	168301031009
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ EKTEM
	Tezin Adı	Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve kullanılan dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya'nın Çumra ilçesinde 569 öğrenci ile yürütülmüştür. Oxford (1990)'un geliştirdiği, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile Bümen ve Yanar (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, dil öğrenme stratejilerinin ortaöğretim öğrencileri tarafından orta düzeyde kullanıldığı, dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete ve okul türüne göre farklılık gösterdiği, sınıf düzeyinin dil öğrenme stratejisi kullanımını etkilemediği, İngilizce not ortalamasının ise dil öğrenme stratejileri kullanımını etkilediği görülmüştür. Dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyi ve İngilizce öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dinlemeye ve okumaya yönelik öz yeterlik inançlarının orta düzeyde, İngilizce konuşmaya ve yazmaya yönelik öz yeterlik inançlarının ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: İngilizce, dil öğrenme stratejileri, öz yeterlik, ortaöğretim öğrencileri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem Büşra YILDIZ
	Numarası	168301031009
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ EKTEM
	Tezin İngilizce Adı	The Examination of Language Learning Strategies of Secondary Students in Terms of Various Variables

SUMMARY

In this study, it was aimed to examine the language learning strategies of secondary school students according to various variables and to reveal the relationship between language learning strategies and self-efficacy beliefs. The research was conducted with 569 students in Çumra, Konya in 2018-2019 academic year. The Strategy Inventory for Language Learning developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007) and Self-Efficacy Belief Scale for English developed by Bümen and Yanar (2012) were used as data collection tools. In the light of the findings, it was seen that language learning strategies were used at secondary level by secondary school students, language learning strategies differed according to gender and type of school, class level did not affect the use of language learning strategies, and English grade point average affected the use of language learning strategies. It was found that there was a positive relationship between the level of use of language learning strategies and English self-efficacy belief, and the self-efficacy beliefs of secondary school students for listening and reading in English were medium and self-efficacy beliefs for speaking and writing in English were low.

Keywords: English, language learning skills, self-efficacy, secondary education

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASIii
TEZ KABUL FORMU	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Öğrenme Stratejileri.....	7
2.2. Dil Öğrenme Stratejisi Kavramı	8
2.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	9
2.3.1. O'Malley'in (1985) Sınıflandırması	11
2.3.2. Rubin'in (1987) Sınıflandırması	12
2.3.3. Oxford'un (1990) Sınıflandırması	12

2.4. Öz Yeterlik Kavramı.....	17
2.5. Öz Yeterlik İnancının Oluşumu.....	18
2.5. Yabancı Dil ve Öz Yeterlik İnancı	20
2.6. İlgili Araştırmalar	21
2.6.1. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	22
2.6.2. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	24
2.6.3. Öz Yeterlik İnancı ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	26
2.6.4. Öz Yeterlik İnancı ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	27
III. BÖLÜM.....	30
3. YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) [Strategy Inventory for Language Learning].....	32
3.3.2. İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	35
3.4. Verilerin Toplanması	36
3.5. Verilerin Analizi	37
IV. BÖLÜM.....	39
4. BULGULAR.....	39
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	39
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	41
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	42
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	44
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	47
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular	48

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	52
V. BÖLÜM	55
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	55
5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	55
5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	55
5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	56
5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	56
5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	58
5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	59
5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	61
5.8. Öneriler	61
KAYNAKÇA	63
EKLER	75

KISALTMALAR

AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi

ÇPAL: Çok Programlı Anadolu Lisesi

DÖS: Dil Öğrenme Stratejileri

DÖSE: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. DÖS Sınıflandırmaları.....	10
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	31
Tablo 3.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları.....	34
Tablo 4.1: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Düzeyleri	39
Tablo 4.2: Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeylerinin Alt Stratejilere Göre İncelenmesi	40
Tablo 4.3: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin t-Testi Sonuçları	41
Tablo 4.4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin t-Testi Sonuçları	42
Tablo 4.5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları	43
Tablo 4.6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin ANOVA Sonuçları	43
Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımının Lise Türüne Göre Dağılımına İlişkin ANOVA Sonuçları	45
Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Dönem Sonu Not Ortalamasına Göre İncelenmesi.....	48
Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi	49
Tablo 4.10: Ortaöğretim Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi.....	50
Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi.....	51
Tablo 4.12: Ortaöğretim Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi.....	52
Tablo 4.13: Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Korelasyon Sonuçları	53

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dil, bireylerin düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için ses veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır (TDK, 2019). Hayatımızda dilin yeri büyüktür. İnsanlar, duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla karşılındakilere aktarırlar. Teknolojinin de gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla beraber ulaşılmaz sanılan mesafeler kısalmış, farklı toplumlarla iletişim ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda, sağlıklı bir iletişim kurabilmek adına yabancı dil bilmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Etkileşime geçilen kültürler arttıkça farklı dillerin de öğrenilmesi gerekmiştir. Öğrenilmesi gereken dil sayısı arttıkça yaşanan güçlüklerin en aza indirilmesi amacıyla sanattan teknolojiye, ekonomiden ticarete kadar birçok alanda İngilizce ortak dil haline dönüşmüş ve bu da İngilizcenin önemini artırmıştır. Ülkemizde 1997-1998 yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformuyla İngilizce dördüncü sınıftan itibaren zorunlu hale gelmiştir. 25.06.2012'de Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 69 numaralı kararıyla ilkokul ve ortaokulların ders programında yapılan değişiklik ile 2013-2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilkokul 2. sınıfta İngilizce eğitime başlanılmıştır (Gözüm, 2018).

Dil öğrenme sürecinin merkezinde bulunan bireyin öğrenme etkinliği birçok etkiye açıktır. Bu süreç çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan, birey sürecin getirilerine farklı tepkilere verebilmekte, fizyolojik, duyuşsal, sosyal ve bilişsel farklılıklara göre uyarıcıyı algılamak, bilgiyi belirli aşamalardan geçirdikten sonra öğrenmeyi tamamlamaktadır (Cesur, 2008). Dil hakkında yazılanlar incelendiğinde, dil öğrenen bireylerin birbirlerinden farklı oldukları, sonuç olarak öğrenme süreçlerinin de farklılaştığı görülmektedir. Bireylerin İngilizce öğrenme isteği ve hızı

değişkenlik gösterir. Bazı öğrenenler süreci hızla geçirmesine rağmen diğerleri yavaş ilerlemekte, öğrenmeleri etkili olamamaktadır. Kişisel farklılıklar, ana dilin ediniminde önem arz ettiği gibi yabancı dilin öğrenme sürecinde de önem taşımaktadır. Bireylerin ana dillerini öğrenme sürecinde edindiği yaşantı ve kazanımlarla yabancı bir dili öğrenme sürecinde deneyimlenenler aynı değildir. Bunu; bireylerin dil öğrenme motivasyonu ve ihtiyacı, öğrenme stilleri, kullandığı dil öğrenme stratejileri, deneyimleri, sosyal çevresi ve cinsiyeti gibi değişkenlerin etkisiyle açıklayabiliriz. Ayrıca, zeka, dile olan yatkınlık, öğrenenin motivasyonu, öğrenenin dile olan yaklaşımı gibi bireysel özellikleri de bu süreçte büyük rol oynamaktadır. Bunlara ek olarak, bireyin yabancı dil kaygısı, bireyin dil öğrenmeye yönelik motivasyonu, tutumu, öz yeterlik inancı gibi farklılıklar da sayılabilir. Bu gibi bireysel farklılıklar eğitim sürecinde göz önünde bulundurulmalı ve bu üç değişkene göre eğitim planlanmalıdır (Çimen, 2011). Bunlara bağlı olarak, yapılan araştırmalarda bireylerin özelliklerine ve öğrenme tercihlerine sıklıkla yer verilmiştir. Oxford (1990) tarafından “dil öğrenmenin daha pratik, daha keyifli, daha kolay, öğrenen birey tarafından yön verilen, belirli hareket tarzı” olarak ve Cohen (1998) tarafından ise “bireyler tarafından farkında olunarak seçilen öğrenme durumları” şeklinde tanımlanan dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme sürecini etkileyen tercihlerden biri olarak birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde Ada (2011), Günak (2010), Çakır (2012) ve Padem (2012)’in DÖS üzerinde yaptığı çalışmalar ile, yurtdışında Ian ve Oxford (2003), Riazi ve Rahimi (2003), Khalil (2005) ile Naeeni, Maarof ve Salehi (2011)’in DÖS üzerinde yaptığı araştırmalar bunlara örnek verilebilir.

Dil öğrenme stratejileri kullanılırken, bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve bu sürecin ilerleyişini kontrol altında tutması önemlidir. Bu durumun, bireyin öz yeterlik inancı ile bağlantılı olduğu söylenebilir (Gözüm, 2018). Öz yeterlik kavramı Bandura (1986) tarafından “istenen performansı göstermek adına ihtiyaç duyulan faaliyetlerin planlanıp başarılı olarak gerçekleştirmeye yönelik kişisel yargı” olarak tanımlanırken, Pajares (1997) tarafından ise, belirli bir görev yapılırken, yeteneklerin duruma özel değerlendirilmesi olarak ifade edilirken, Senemoğlu (2005) ise öz yeterliği “bireyin farklı durumlarda karşılaştığı güçlüklerle

baş etme kapasitesine ilişkin kendini algılayışı ve başarmaya yönelik inancı” şeklinde ifade etmiştir. Özetlemek gerekirse, öz yeterlik kavramı, bireyin bir işi yapmak için ihtiyaç duyduğu becerileri taşıdığına yönelik algısıdır.

Öz yeterlik algısının yüksek olması, bireyin başarısını pozitif yönde etkilemektedir (Büyükduman, 2006). Çünkü öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, faaliyetlere aktif şekilde katılarak konuya olan ilgilerini canlı tutarlar (Pajares ve Schunk, 2001). Kendilerine hedef belirleyip o doğrultuda yürürler. Öz yeterlik inancı düşük olan bireylerin ise motivasyonları düşüktür. Yapılan etkinliklerde başarılı olmaya dair inançları zayıftır ve bu nedenle yeterince iyi bir performans ortaya koyamazlar (Duman, 2007).

Dil öğrenme stratejileri ve öz yeterlik algısı üzerinde yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Günak (2010)’ın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileriyle, Demirel (2012)’in Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencileriyle, İpek (2012)’in Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık öğrencileriyle, Kürüm (2012)’ün Kara Harp Okulu öğrencileriyle, Padem (2012)’in Düzce Üniversitesi hazırlık öğrencileriyle, Özmen ve Gülleroğlu (2013)’nun Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle ve Coşkun (2017)’un Bitlis Eren Üniversitesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmalar buna örnek gösterilebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançları hakkında alanyazında yer alan çalışmaların, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilenlere kıyasla az sayıda olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, ortaöğretim öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek alana katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve kullanılan dil öğrenme stratejileri ile öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. “Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ne düzeydedir ve çeşitli

değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir? Hangi düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, İngilizce dönem sonu not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
7. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek veriler, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde ne tür stratejiler kullandığının ve bu stratejilerin öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarıyla arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle, öğrencilerin sıklıkla kullandığı dil öğrenme stratejilerinde sürekliliğin sağlanması ve geri planda kalan stratejilere de dikkat çekilmesi açısından önemlidir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerine ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiye bakılarak, İngilizce öğrenme sürecinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi sağlanabilir. Çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretmenleri ve dil eğitimi yapan kurumlarla paylaşılarak İngilizce öğreniminde yaşanan birtakım sorunların çözümüne ışık tutabilir. Özellikle farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi, öğrencilerin haftalık görülen İngilizce ders saati, İngilizce

altyapısı, okulların fiziksel durumu vb. gibi etkenler de göz önünde bulundurulduğunda, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından öğrencilerin benzer ya da farklı yönlerini ortaya koyma açısından önemlidir. Böylece öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik farkındalıklarının artması, öğretmenlerin ise dil öğrenme sürecini etkileyen stratejilerin kullanılmasını sağlayan aktiviteler geliştirerek, bu süreci daha verimli hale getirmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra, ülkemizde ilkokuldan üniversiteye kadar zorunlu ders olarak okutulan İngilizceye büyük bir önem verilmektedir. Buna rağmen öğrencilerin hala İngilizceye hâkim olmadığı ve İngilizceyi aktif şekilde kullanmadıkları görülmektedir (Akalın ve Zengin, 2007; Bayraktaroğlu, 2014; Parker, 2012). Düşük öz yeterlik algısının yanında (Raooft, Tan ve Chan, 2012) öğrenme stratejilerinin kullanımı (Ocak ve Baysal, 2016; Yang ve Wang, 2015) gibi dil öğreniminde etkili olan diğer değişkenler de buna neden olmaktadır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik algılarının iyileştirilmesine fayda sağlayabilecek bulgular elde edilebilir. Eğitim alanında yer alan her araştırmada olduğu üzere, bu araştırmadan elde edilen bulgular da alanyazına katkıda bulunabilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada, öğrencilerin; ölçme araçlarına gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtır şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Konya'nın Çumra ilçesinde bulunan, Çumra Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Çumra Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çumra Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Çumra Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Mustafa Akdemir Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrenciler ile,
- Araştırma, öğrencilere uygulanacak olan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ve "İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği" ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Strateji: Bir hedefe ulaşmak için izlenen yol ya da bir planın uygulamaya konulmasıdır (Açıköz, 2000).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenilen konuyu belleğe yerleştirme ve geri getirme işlemlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir (Senemoğlu, 2013).

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenciler tarafından dil öğrenme sürecinde bilinçli veya farkında olmadan kullanılan özel metot ve uygulamaları ifade eder (Padem, 2012) Dil öğrenme stratejilerinin seçimi öğrenilen öğrenene, konuya ve becerilere göre değişiklik göstermekte ve aynı anda birkaç strateji işe koşulabilmektedir (Cesur, 2008)

Öz Yeterlik: Bireyin belli bir performans göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin algısıdır (Bandura, 1997).

II. BÖLÜM

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme Stratejileri

Strateji, genel anlamda amaca ulaşmak veya bir şeyi elde için izlenen yol ya da geliştirilen bir planın uygulamaya konulmasıdır (Açıkgöz, 2005). Strateji kavramının bu bağlamdaki kullanımı olan öğrenme stratejileri ise bir bireyin ya da öğrenenin öğrenme sürecinde uğraştığı düşünce, davranışlar ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullandığı planlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel ve Koşar, 2001). Buradan hareketle, öğrenme stratejileri, bireyin kendi başına öğrenmek için izlediği yol ve yöntemler olarak ele alınabilir. Bu yöntemler, öğrenen birey tarafından öğrenme esnasında bilgi işleme sürecini etkileyen davranış ve düşüncelerdir (Özer, 1998). Weinstein ve Mayer de (1986) öğrenme stratejilerinden, öğrenme sırasında gösterilen bilgiyi elde etme, belleğe kodlama ve gerek duyulduğunda yeniden o bilgiye ulaşma sürecini etkileyen düşünce ve davranışlar olarak söz etmiştir. Dikbaş'a (2008) göre, öğrenme stratejileriyle ilgili tanımların çoğunda şu özellikler vurgulanmaktadır:

- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Öğrenme stratejilerini bireyin kendine göre seçmesine olanak tanır,
- Bilginin kodlanmasına yardımcı olarak, hatırlamayı kolaylaştırır.

Öğrenme stratejilerinin, bilişsel psikolojide yer alan bilgiyi işleme modelindeki temel ilkelere dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da aktif konuma getirecek araçlar ya da teknikler olarak işlev gördüğü söylenebilir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Yine bilişsel psikolojide yer aldığı üzere, öğrencilerin başarıları kendi öğrenme süreçlerini kontrol edip yönetmeleriyle ve nasıl öğrendiklerinin farkında olmalarıyla ilişkilidir. Buna göre, bireylerin iyi bir öğrenci olmaları için belli bir planı izlemeleri gerekli görülmektedir. İzlenen bu planları, eğitim psikolojisi "strateji" olarak adlandırır (Weinstein ve Meyer, 1986; akt. Senemoğlu, 2013). Tüm

öğrenme süreçlerinde izlenen stratejiler olduğu gibi, yabancı dil öğrenme sürecinde de stratejilerin varlığından söz edilebilir.

2.2. Dil Öğrenme Stratejisi Kavramı

Öğrenme stratejilerinin yanı sıra, dil öğrenme stratejileri üzerine de yapılmış birçok tanım vardır. Özellikle son yıllarda, yabancı dil bilmenin öneminin artmasıyla, bu konuya olan ilgi de artmış ve bir dili etkin şekilde öğrenip, yabancı dilde başarılı olmak adına neler yapılabileceği odak noktası olmuştur. Oxford'a (1999) göre, dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin dil öğrenme becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli başlı davranış, teknik ya da etkinliklerdir. O'Malley ve Chamot (1990) ise dil öğrenme stratejilerini "bireylerin yeni bilgileri öğrenme, anlama veya saklamasına yardımcı olan davranış ve düşünceler; iletişime yönelik becerileri geliştirmede ihtiyaç duyulan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar" şeklinde açıklamışlardır.

Oxford (2011)'a göre dil öğrenme stratejilerinin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme daha hızlı ve kolay geçirilen bir süreç durumuna gelir,
- Bireyin sadece bilişsel veya üst-bilişsel özelliklerini değil, bütün özelliklerini tümüyle yansıtır,
- Bilinçli bir şekilde kullanılır ve bilinçliliğin dört ögesini içerisinde barındırır: niyet, çaba, farkındalık ve dikkat (Schmidt, 1995),
- Özel yöntem gerektiren durumlarda ve farklı amaçlarda görülebilir, farklı içeriklerde uygulamaya konulabilir,
- Çoğunlukla diğer strateji türleri ile bağdaştırılabilir; örneğin, bireysel ya da takım çalışması içeren stratejilerde,
- Mevcut öğrenme durumuna ya da ortamına uyarlanabilir ve uygulanabilirken, diğer alanlara da aktarılabilir.

Macaro (2006)'ya göre öğrenme stratejilerinin özellikleri şöyle sıralanır:

- Stratejiler motor davranışlar değil, bilinçli zihinsel aktiviteler ve çalışan bellekte devam eden etkinliklerdir.
- Stratejilerin öğrenmeyi aktif olarak etkilemesi için gruplandırılarak kullanılmaları önem taşır. Üstbilişsel stratejiler duyuşsal stratejileri içerir.
- Stratejiler, sınıf içindeki öğrenme görevinin üstesinden gelebilmeyi ya da öğrencinin öğrenme amaçlarını merkeze alır.
- Stratejiler görev veya durum odaklı olabilirken başka olaylara da aktarılabirler.

Cesur'un (2008) Lesserd-Clouston (1997)'dan aktardıklarına göre ise dil öğrenme stratejilerinin özellikleri;

- Dil öğrenme stratejileri öğrenenler tarafından gerçekleştirilir.
- Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin kendi adımlarıdır.
- Dil öğrenme stratejileri, dil edinimi ve dil becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Dil öğrenme stratejileri gözle görülebilen (teknikler, davranışlar vb.) ya da görülmeyen (zihinsel etkinlikler, düşünceler) öğeleri kapsayabilir.
- Dil öğrenme stratejileri hafıza ve bilgiyle ilgilidir (Kelime bilgisi, dilbilgisi kuralları gibi).

Özetlenecek olursa, dil öğrenme stratejileri, yabancı bir dili bilinçli bir şekilde öğrenen bireyin attığı adımlardır. Buradan, öğrenen bireyin yalnızca bir öğrenme stratejisine sahip olamayacağı söylenebilir. Öğrenen, tek veya daha fazla stratejiye sahip olarak başarılı olabilir. Dil öğrenme stratejilerini kullanarak yabancı bir dili öğrenen bireyler, hedefine süreci verimli şekilde geçirerek amacına ulaşabilir.

2.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejilerinin birçok araştırmacı tarafından sınıflara ayrılması gibi, dil öğrenme stratejileri de bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. Bu bölümde sıklıkla karşılaştığımız çıkan, en fazla kabul gören O' Malley (1985), Rubin (1987) ve Oxford (1990)'un yapmış olduğu dil öğrenme stratejileri sınıflandırmaları ele alınacaktır. Bunların yanı sıra, farklı araştırmacıların yapmış olduğu sınıflandırmalar da aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2.1. DÖS Sınıflandırmaları

Araştırma	Dil Öğrenme Stratejileri
Stern (1975)	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif planlama • Akademik öğrenme • Sosyal öğrenme • Duyuşsal stratejiler • Anlam arama • Alıştırma • Doğal iletişim • Neyin nasıl yapılacağını dair teknikler • Özyönetim • Yabancı dili bir sistem şeklinde kavrama
Naiman, Fröhlich ve Todesco (1975)	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif etkinlik yaklaşımı • Dilin bir sistem olarak öğrenilmesi • Dilin iletişim ve etkileşim aracı olarak öğrenilmesi • Duyguların kontrolü • Yabancı dil öğrenme sürecinin takibi
O'Malley ve Chamot, (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Üst-Bilişsel Stratejiler • Bilişsel Stratejiler • Sosyo-duyuşsal Stratejiler
Rubin (1981)	<p><i>Doğrudan Stratejiler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Açıklama/Doğrulama • Kontrol etme • Ezberleme • Tahmin yürütme • Çıkarım temelli sorgulama • Alıştırma <p><i>Dolaylı Stratejiler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alıştırma olanakları • İletişim
Oxford (1990)	<p><i>Doğrudan Stratejiler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bellek Stratejileri • Bilişsel Stratejiler • Telafi Stratejileri <p><i>Dolaylı Stratejiler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Üst-bilişsel Stratejiler • Duyuşsal Stratejiler • Sosyal Stratejiler
Pintrich ve Garcia (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişsel Stratejiler • Üst-bilişsel Stratejiler • Kaynak Yönetimi

Cohen (1998; 2011)	<p><i>Dil Kullanım Stratejileri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hatırlama Stratejileri • Tekrar Stratejileri • Telafi Stratejileri • İletişim Stratejileri
Yang (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • İşlevsel Alıştırma Stratejileri • Bilişsel-Bellek Stratejileri • Üst-bilişsel Stratejiler • Resmi/Konuşma dili Stratejileri • Sosyal Stratejiler • Telafi Stratejileri
Schmidt ve Watanabe (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişsel Stratejiler • Sosyal Stratejiler • Çalışma Stratejileri • Baş etme Stratejileri •

2.3.1. O'Malley'in (1985) Sınıflandırması

O'Malley (1985), dil öğrenme stratejilerini, Üst-bilişsel, Bilişsel, Sosyo-Duyuşsal Stratejiler olmak üzere üç ayrı başlık altında toplamıştır.

Üst-bilişsel (meta-cognition) stratejiler, öğrenmeyi planlı hale getirirken, öğrenme süreci üzerine düşünmeyi, öğrenenin ürününü ya da edindiği bilgiyi kontrol etmesini ve öğrenme sonrasında bireyin bu etkinliği ve elde edilen bilgiyi değerlendirmesini gerektirir. Üst biliş stratejilerine ileri düzenleyiciler, seçici algı, fonksiyonel planlama, dikkat yönlendirme, öz-denetim ve takip, öz-değerlendirme örnek olarak verilebilir.

Bilişsel stratejiler, çoğunlukla belirli bir öğrenme kaynağının doğrudan yol göstermesiyle alakalıdır. Tekrar yapma, çeviri, gruplandırma aktiviteleri, not alma, çıkarımda bulunma, işitsel temsil, anahtar kelimeler belirleme gibi durumlar bilişsel stratejilere örnektir. Sahip olunan bilgiyi bir sonraki öğrenmede kullanmak, tekrarlar yaparak kalıcılığı artırmak, yeni edinilen bilgiyle önceki öğrenmeler arasında bağ kurmak, bilişsel stratejilerin kullanıldığına işaret eder.

Sosyo-duyuşsal stratejiler ise, bireyler arasındaki ilişkiler, uzlaşma, yardımlaşma ve sosyal etkinlerle ilgilidir. İş birliğı, ortak fikir yürütme ve karara varma, izin isteme, soru sorma; belli başlı sosyo-duyuşsal stratejiler olarak sıralanabilir (Aydemir, 2007). Öğrencinin; öğretmeninden dönüt alması, öğretmenine anlamadığı yerleri sorması ve açıklama beklemesi bu stratejilerle bağlantılıdır.

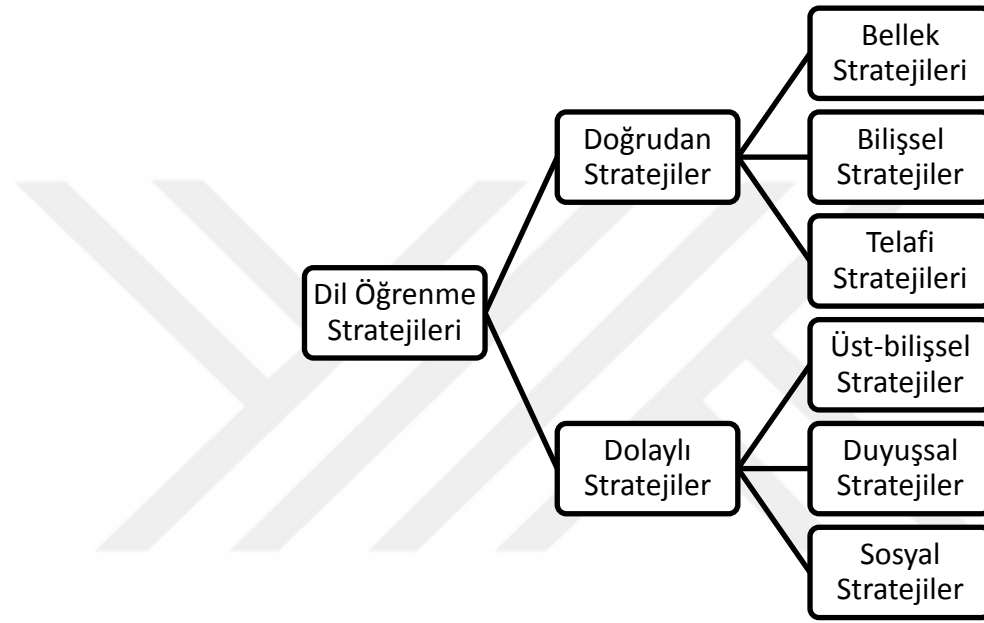
2.3.2. Rubin'in (1987) Sınıflandırması

Rubin'in yabancı dil öğreniminde başarılı olanların dil öğrenme stratejileri üzerine araştırmaları 1977 yılında başlamıştır. Rubin'e (1977), dili iyi öğrenenlerin diğerlerinden farklı bir şey yaptığını ortaya çıkarmak adına, dil öğrenme sınıflarında gözlem yaparak, ses kayıtları alarak, öğrenciler hakkında rapor tutarak ve günlükleri analiz ederek dil öğrenme stratejileri çalışmalarını yürütmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, başarılı öğrencilerin dil öğrenme sürecinde neler yaptığını belirlemiştir. Yapılanlar incelendiğinde, dil öğrenme başarısı daha düşük olan öğrencilerin bu uygulamalar sayesinde başarılı olabileceğini öne sürmüştür. Sonuç olarak, dil öğrenme stratejilerini, doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak ikiye ayırmıştır. Bu stratejileri sosyal, iletişim ve öğrenme stratejileri olarak üç ana başlık altında toplamıştır (Hismanoğlu, 2000). Rubin'in sınıflandırmasına göre, dil öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler; bireylerin açıklama yapmaları; belli ifadeler ve kalıplara yönelik örnekler istemeleri, tahminde ve çıkarımda bulunmaları, tümdengelimden yararlanmaları, alıştırmaya yaparak yeni kelimeleri ve yapıları cümle içinde kullanmaları, edinilen bilgiyi hafızada tutmak için ezberlemeleri, bireyin kendini gözlemlemesi ve hatalarını fark ederek düzeltmesidir. Dil öğrenmeye dolaylı yönden katkı sağlayan stratejiler ise, iletişim stratejileri ve sosyal stratejilerdir. Bireylerin birbiriyle iletişime geçmesi, mesajların alınıp iletilmesi, ana dili İngilizce olan konuşmacılarla pratik yaparak öğrenme sürecine katkıda bulunulması bu stratejilerin kullanımına örnek verilebilir

2.3.3. Oxford'un (1990) Sınıflandırması

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini; doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki temel gruba ayırırken, bu stratejilerin amacının iletişimde yetkinlik kazanmak

olduğunu belirterek, doğrudan ve dolaylı stratejileri de altı alt grupta incelemiştir. Oxford'un sınıflandırmasında, bireylerin öğrenmelerine katkı sağlayan stratejiler üst biliş, bireyin duyuşsal ihtiyaçlarıyla alakalı olan stratejiler duyuşsal, bireyler arasında dil kullanımıyla iletişim kurmayı sağlayan stratejiler ise sosyal stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Şekil 1'de dil öğrenme stratejilerinin Oxford (1990) tarafından sınıflandırılması verilmiştir.



Şekil 2.1. Oxford'dun (1990) Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Oxford (1990), hedef dili doğrudan etkileyen dil öğrenme stratejilerini 'doğrudan stratejiler' olarak adlandırmıştır. **Doğrudan stratejiler**, 'bellek stratejileri' (memory strategies), 'bilişsel stratejiler' (cognitive strategies) ve 'telafi stratejileri' (compensation strategies) olmak üzere üç farklı gruba ayrılmaktadır. Doğrudan stratejilerin tamamı, yabancı dil öğrenim süreciyle doğrudan ilişkilidir (Oxford, 1990: 37). Bu stratejiler direkt olarak öğrenilen dili hedefler ve öğrenim için, alma, tutma, depolama ve gerektiğinde geri getirme gibi öğrenme süreci için gerekli zihinsel aktiviteleri içerir.

Bellek Stratejileri: Bu stratejilerin görevi, yeni öğrenilen bilgileri hafızada tutmak ve gerek duyulduğunda yeniden düzenlemeye yardımcı olmaktır (Oxford, 1990: 37). Oxford, doğrudan stratejilerin alt gruplarından biri olan bellek stratejilerini, zihinsel ilişkiler kurmak, ses ve görseller kullanmak, kapsamlı bir şekilde üzerinden geçmek ve uygulama yapmak olmak üzere dört strateji grubuna ayırmıştır.

- Zihinsel ilişkiler kurma
- Ses ve görsellere başvurma
- Kapsamlı gözden geçirme
- Uygulama yapma

Bilişsel Stratejiler: Öğrencilerin, öğrendikleri ve edindikleri bilgilerden anlam çıkarmak için kullandıkları, hedef dili farklı yollar deneyerek kullanmalarını sağlayan zihinsel stratejilerdir. Oxford (1990), doğrudan stratejilerin alt gruplarından biri olan bilişsel stratejileri, dört alt grupta incelemiştir.

- Pratik yapma, tekrar etme
- Mesaj alıp verme
- Analiz edip, analizin ardından sonuç çıkarma
- Özet çıkarmak veya not almak

Telafl Stratejileri: Bu stratejiler, yabancı dil öğrenenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve kendilerini eksik hissettikleri konuların telafisinde başvurulan stratejilerdir. Önemli olan, konu ile ilgili önceki bilgilerden yola çıkarak, telafiye ihtiyaç duyulan konu ile ilgili mantıklı çıkarımlar yapabilmektir. Ayrıca Oxford (1990), telafi stratejilerinin özellikle başlangıç ve orta seviyelerdeki öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu stratejiler;

- Bir tahminde bulunma, çıkarımlar yapma
- Yardım isteyerek ya da anadile başvurarak, yazma ve konuşma esnasında sınırlılıkların üstesinden gelme

Bahsi geçen bu stratejilerin “doğrudan stratejiler” olarak adlandırılmasının sebebi, hedef dili öğrenmeye doğrudan katkı sağlamalarıdır.

Dolaylı Öğrenme Stratejileri: Oxford (1990), dil öğrenmeye doğrudan etki etmeyen fakat destekleyen ve bu sürece katkıda bulunan stratejileri dolaylı öğrenme stratejileri olarak isimlendirmiştir. Bu stratejiler, bireylerin dil öğrenme sürecini yönetmesine, bu süreci kontrol altında tutarken aynı zamanda başkalarıyla da iletişim kurmalarına yardımcı olur. Üst biliş (*metacognitive*), sosyal (social) ve duyuşsal (affective) stratejiler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Üst Biliş Stratejileri: Bu stratejiler; öğrenenlerin, öğrenme sürecini planlamasını, düzenlemesini ve öğrendikleri bilgileri değerlendirmelerini içerir. Şu şekilde detaylandırılabilir:

- Önceden bilinen/edinilen konular ile yeni öğrenilenler arasında ilişki kurma
- Öğrenmeyi düzenleme ve planlama, dil öğrenme sürecinin nasıl olduğunu öğrenme çalışma
- Kendini gözlemleyerek öğrenmeyi değerlendirme, hataları tekrarlamamaya çalışma

Sosyal Stratejiler: Bu stratejiler iletişimi etkili hale getirmek için kullanılırken, başkalarıyla etkileşim haline geçen öğrencinin, öğrenme sürecini destekler. Soru sormak, ricada bulunmak, anadili İngilizce olan veya İngilizcesi iyi olan bir konuşmacıyla pratik yapmak, farklı kültürlerden bireylerle empati yapmak gibi stratejileri kapsar. Bunlar;

- Soru sormak, karşısındaki konuşmacıdan yeniden söylemesini, açıklama yapmasını istemek,
- İşbirliğinde bulunmak, çevresindeki bireylerle birlikte çalışmak,
- Empati kurmak, öğrenilen dilin ve kültürünün farklı olduğunu bilmek ve olumlu duygular geliştirmek, diğer kültürlere saygı duymak şeklinde açıklanabilir (Gözüm, 2018).

Duyuşsal Stratejiler: Öğrencilerin duygularıyla alakalı olan bu stratejiler, öğrenme süreci sırasında hissedilen kaygıyı, endişeyi azaltma, bireyi öğrenme konusunda cesaretlendirme ve duygularını kontrol edebilme gibi stratejilerden oluşur. Bireyin dil öğrenimine aktif şekilde katılmasını sağlamak için ihtiyaç duyduğu özgüveni ve çabayı artıran bu stratejiler;

- Rahatlama ve cesaretlendirme tekniklerine başvurarak endişenin minimuma indirilmesi,
- Bireyin, belli bir hedefe ulaştığında kendini ödüllendirmesi ve pozitif ifadelerle kendi kendini cesaretlendirmesi,
- Duyguların farkında olunması ve kontrol edilmesi, sürecin yarattığı değişimlerin ve etkinin bilincinde olunması şeklinde açıklanabilir (Gözüm, 2018).

Sonuç olarak, dil öğrenme sürecinde, bireyin başarısı, öğrenme yöntemlerinin farkında olmasına ve bu yöntemleri hedefine ulaşabilmek için nasıl kullanacağına bağlıdır. Bu süreçte ihtiyaç duyulan stratejiler, bilgiyi işlemeye yönelik geliştirilen davranışlardır. Birçok tanımı bulunan strateji kavramı, esasen, öğrenmeyi kolaylaştırması, bireysel olarak seçilmesi ve bilginin hatırlanmak üzere kodlanmaya yardımcı olmasıyla bilinir. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmalar 1975’li yıllarda Rubin ile başlamıştır. Ardından yapılan çalışmalarla dil öğrenme stratejileri sınıflandırılmıştır. O’Malley (1990), Oxford (1990), Rubin (1987) ve Stern (1992), dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarla alanyazına katkıda bulunmuşlardır. Oxford (1990)’un sınıflandırmasına göre, dil öğrenme stratejileri; doğrudan stratejiler ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. Doğrudan stratejileri, bellek, bilişsel, telafi stratejileri, dolaylı stratejileri ise üst bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejiler olarak alt stratejilere ayırmıştır. Hem bireylerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine yönelik hem de dil öğrenme strateji seçimlerine etki ettiği düşünülen cinsiyet, yaş, kültür farklılıkları, motivasyon, bireyin tutum ve inançları üzerine birçok araştırma (Günak, 2010, Demirel, 2012, Padem, 2012, Coşkun, 2017, Oğuz, 2019) yapılmıştır. Bu farklılıklardan biri olarak kabul edilen öz yeterliğin ise diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi, İngilizce öğreniminde de etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Açıkel,

2011; Tılfarlıoğlu ve ifti, 2011). Bu nedenle, öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle öz yeterlik kavramının da ilişkili olduğu öne sürülebilir.

2.4. z Yeterlik Kavramı

Başarıyı olumlu veya olumsuz etkileyen bireysel farklılıklardan biri olan öz yeterlik kavramı, ilk olarak Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Kişilerin sahip oldukları yetenekleri etkili kullanabilmek için öncelikle kendilerine zgven duymaları gerektiğini savunan bir bakış açısıdır (Pajares ve Kranzler, 1995). Bandura (1986)'ya göre öz yeterlik, kişinin bir performansı gerçekleştirme kapasitesine olan inancıdır ve bireylerin düşüncelerinin, hislerinin, motivasyon araçlarının ve davranışlarının belirleyicisidir. Pajares (1997)'e göre ise öz yeterliği bireyin belirli bir görevi gerçekleştirebilmek için kendi yeteneklerini o göreve uygun şekilde ayarlaması iken, Senemoğlu (2005) z yeterlikten, kişinin farklı etkinliklerle baş edebilmesi ve bu etkinlikleri başaraması yeteneğine ilişkin inancı olarak söz etmektedir.

Zimmerman (2000)'a göre öz yeterlik düzeyi, belli bir aktivitenin zorluk derecesine göre değişmesi, bireyin tüm hayatına genellenebilir olması ve aktiviteden aktiviteye aktarılabilirliği ile ilgilidir. Pajares ve Schunk (2001)'a göre ise kişinin başarılarını artıran yüksek öz yeterlik inancı, konuya olan ilgiyi ve dolayısıyla başarıyı da beraberinde getirir. Aksi takdirde düşük öz yeterlik inancı kişilerde motivasyonu olumsuz etkiler ve yapılan etkinliklerde kişilerin yeteneklerine uygun performans gsterememelerine neden olur.

İlhan ve Yıldırım (2010)'a göre öz yeterlik kişinin yetenekli olması değil, kendi kapasitesine güvenmesidir. z yeterliği düşük olan birey, bir sorunla baş etme yeteneğine sahip olsa bile bu yeteneği uygulamaya dkemez. Kişinin z yeterlik inancı özeldir ve genelleme yapılamaz. Bireyin belirli bir alana dair yüksek öz yeterlik inancı, diğer alanlarda da yüksek seviyede olacağı anlamına gelmez. Diğer yandan öz yeterlik, bireyde o alanla ilgili istekli çalışma, başarıya güdülenme, çaba ve zaman harcama gibi bazı sonuçları dolaylı olarak da olsa ortaya çıkarabilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Bandura (1989), öz yeterliği bireyin aktif olma temelinde olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı, kişinin taşıdığı yüksek bir öz yeterlik inancının, başarıya, gelişime ve becerilerin çeşitlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterliği düşük ve yüksek olanlar arasındaki en belirgin fark; öz yeterlik inancı güçlü olan kişilerin başarısızlıkla geçirdiği deneyimlerden sonra hızla başa dönüp, bu deneyimi yeniden gerçekleştirmede ısrar etmeleridir. Bundan hareketle, öz yeterlik kavramının bireylerin kendini gerçekleştirebilme potansiyelleri üzerinde hayati önem taşıdığını ve çeşitli yeteneklere sahip bireylerin kişisel öz yeterlik inançları ile farklı durumlarda düşük, orta veya yüksek performanslar gösterebileceğini söylemiştir.

2.5. Öz Yeterlik İnancının Oluşumu

Bandura (1977, 1988, 1994)'ya öz yeterlik algısının dört temel kaynağı vardır. Bunlar; geçmiş yaşantılar, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ile fiziksel ve duygusal durumdur.

2.4.1. Geçmiş Yaşantılar

Bireyin bizzat tecrübe ettiği yaşantılar, güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturmanın en etkili yoludur. Bireyin kapasitesine ve becerilerine ilişkin en doğru kaynak kişinin deneyimleridir. Yaşantılar sayesinde öz yeterlik inancı oluşturan bireyler, var olan şartları kabullenmeyerek, bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme araçlarını kullanarak değişen hayat şartlarını kontrol etmeye çalışırlar.

Bandura (1977)'ya göre geçmiş yaşantılar, öz yeterlik inancının oluşmasında en önemli kaynaktır, çünkü kişinin kendi tecrübelerine dayanmaktadır. Başarı kişinin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilerken, üst üste gelen başarısızlıklar bireyin kendi yeteneklerine ilişkin inancını olumsuz yönde etkilemekte, öz yeterliği aşağı çekmektedir. Bu başarısızlıkların nedeni ne olursa olsun, öz yeterlik inancını azaltır. Bunlardan ders çıkararak güçlü bir öz yeterlik geliştiren bireyler, kaybetmekten ya da yenilgiye uğramaktan etkilenmeyerek kendine dair olan yargılarını değiştirmez. Kimi zaman başarısızlıklar, öz yeterlik inancının artmasını da sağlayabilir. Başarısızlık nedenini dışarıda değil de takip edilen stratejilere bağlayan bireylerin, daha iyi bir

strateji sayesinde durumun seyrini değiştirebileceğine olan inançları yüksektir. Yüksek bir öz yeterlik inancı için, bireyin çeşitli zorluklarla karşılaşması ve onlarla baş etmesi gerekir (Bandura, 1977; 1986; 1997).

2.4.2. Rol Modeller Tarafından Oluşan Dolaylı Deneyimler

Bireyde öz yeterlik inancının oluşmasını ve artmasını sağlayan diğer bir yol da kişinin kendisi ile denk olan birini gözlemlemesidir. Rol modelin başarısını gözlemleyen kişiler, aynı performansı kendinin de sergileyebileceğine inanırken, rol modelin başarısızlığı karşısında da öz yeterlik inancında düşüş yaşayabilir, kendisinin de aynı durumla karşılaştığında başarısız olacağına inanır.

2.4.3. Sosyal İkna

Kişinin sözel olarak ikna edilmesi, öz yeterliğin oluşmasına ve artmasına etki eden bir başka yoldur. Sözel ikna, tek başına öz yeterliği artırmada en etkili yöntem olmasa da, bireylerin başarıya ulaşacağına dair ikna edilmeleri, inançlarını artırır ve daha çok çaba harcamalarını, hedeflerine odaklanmalarını sağlar. Olumlu iknalar, öz yeterliği artırırken, olumsuz iknalar tam tersi etki yaratabilir. Bir bireyin öz yeterlik inancını olumsuz söylemlerle azaltmak, olumlu yargılarla güçlendirmekten daha basittir (Pajares, 2007). İkna eden kişinin özellikleri de sözel iknada önemli bir unsurdur. İkna eden kişi güvenilir ve o konunun uzmanıysa, ikna daha etkili olmaktadır (Bandura, 1977).

2.4.4. Bireyin Fiziksel ve Duygusal Durumu

Bireylerin öz yeterlik inançları belirlenirken, fiziksel ve duygusal durumları da göz önünde bulundurulur. Bir hedefe ulaşmak için gerekli olan fiziksel ve duygusal kapasiteyi taşıdığına inanan bireylerin, öz yeterlik algısı yüksektir. Fiziksel durumu iyileştirmek, stres gibi olumsuz duygulardan uzak durmak, öz yeterlik inancını arttırmanın yollarından bazılarıdır. Bunun yanı sıra, ruh hali de bireylerin öz yeterlikle ilgili kararlarında etkili olmaktadır. Pozitif bir ruh hali kişilerin öz yeterliğini arttırırken, karamsar bir ruh hali ise azaltmaktadır (Kavanagh, Bower, 1985'den aktaran Bandura 1997). Bandura (1997)' ya göre, fizyolojik ve duyuşsal

durumlar iyi bir şekilde geliştirilir ve olumsuz duyuşsal durumlar azaltılırsa, kişilerin öz yeterlik inançları da artış gösterebilir.

2.5. Yabancı Dil ve Öz Yeterlik İnancı

Dil öğrenme sürecinde, eğitimcilerin; bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaları, her bireyin hedefine farklı yolları kullanarak ulaşabileceğini bilmeleri gerekmektedir. Dil öğrenme sürecini etkileyen en önemli özellikler, öğrenme tarzı, cinsiyet, yaş, yetenek, motivasyon ve öz yeterliktir (Oxford ve Ehrman, 1992). Gözlemlenen bu farklılıklar, dil öğrenme sürecini doğrudan etkilediği için, geçmişten günümüze hep ilgi duyulan bir konu olmuştur.

Bu bireysel farklılıklardan biri olan öz yeterlik, kişiden kişiye hatta durumdan duruma değişiklik gösterebilir. Bu nedenle Bandura (1986) farklı durumlarda öz yeterlik ölçümleri için farklı ölçmelerin şart olduğunu belirtmiştir. Bundan hareketle, yabancı dil öğrenimi diğer öğrenme durumlarından ayrı tutulduğu için, öğrencilerin öz yeterliklerini nasıl geliştirdikleri ve yabancı dil öğrenme bağlamlarında onların öz yeterlik inançlarını nelerin belirlediğine daha fazla yoğunlaşılması gerekmektedir (Raooft, Tan ve Chan, 2012).

Öz yeterlik inancının yabancı dil öğrenmedeki rolüne yönelik araştırmalar kısmen az olmasına rağmen, son yıllarda bu konuda yapılan çalışma sayısı gittikçe artmaktadır. Yanar (2008), Tılfarlıoğlu ve Çiftçi (2011), Alishah ve Dolmacı (2013) ile Karafil (2015)'in İngilizceye dair öz yeterlik inancı üzerine yaptığı çalışmalar buna örnek olarak verilebilir. Yabancı dil öğrenimi alanında, araştırmalar genellikle öz yeterlik inançlarının, öğrenme stratejileri, performans ve yabancı dil kaygısı gibi sınırlı sayıda değişkenle arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Doğan, 2016).

Öğrenenlerin, öz yeterlik inançları olumlu yönde geliştikçe, akademik başarıları da olumlu yönde etkilenecektir. Fakat Bandura (1986)'ya göre kişi güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olsa da ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriyi taşııyorsa, başarması oldukça güçtür. Bu nedenle de öz yeterlik inancını, ilk olarak gerekli bilgi ve becerinin ne derece iyi kazanıldığı belirlemektedir. Başarılı yaşantılar, öz yeterlik

inancı gelişmesinde olumlu rol üstlenirken; üst üste karşılaşılan başarısızlıklar, bireyin öz yeterlik inancının düşmesine yol açabilmektedir (Büyükduman, 2006).

Kişilerin yabancı dil öğrenimindeki öz yeterlik inancını, bildiklerinin miktarından daha çok bu bildikleriyle gerçekleştirebileceği okuma, konuşma, dinleme ve yazma etkinlikleri belirlemektedir. Kişinin bu beceriler hakkında sahip olduğu yeterlik algısı, bu konudaki öz yeterlik inancıyla doğrudan bağlantılıdır (Büyükduman, 2006).

Öz yeterlilik konusunda birçok alanda araştırma bulunsa da Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarını içeren çalışmaların sayısı yeterli değildir (Bümen ve Yanar, 2012). Genel anlamda, yabancı dil ile ilgili öz yeterlik inancı araştırmalarının; motivasyon, başarı, dil öğrenme stratejisi kullanımı gibi değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı ortadadır. Kaşık (2014), Doğan (2016), Uslu (2016), Şanlı (2016) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar öz yeterlik inancının öğrencilerin dil öğrenme sürecini farklı açılardan etkilediğini ortaya koymuştur.

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili geçmişte yapılan çalışmalar, öğretmen ve öğretmeyi merkeze alırken, son yıllarda öğrenciler ve öğrenmeye odaklanan bir değişim yaşanmıştır. Geçmiş araştırmalar neticesinde, araştırmacılar daha başarılı olan öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stratejilerini saptayarak, nispeten başarısız öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini verimli hale getirmeye çalışmışlardır. Dil öğrenen bireylerin dil öğrenme strateji seçimleri üzerinde, cinsiyet, yaş, kültürel farklılık, motivasyon, öz yeterlik gibi değişkenlerin etkili olduğu ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımının bireylerin akademik başarılarının artmasına katkı sağladığı elde edilenler arasındadır. Böylece kişilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin ve bunların öz yeterlikle ilişkisinin belirlenmesinin, kişilerin yabancı dil öğrenme sürecine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik inancını konu alan araştırmalar derlenmiştir.

2.6.1. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Aydemir (2007) “İngilizce Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında 9.sınıf öğrencilerine kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerinde fark oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Veri toplama araçları olarak Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi ve Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan grubun, kelime öğrenme stratejileri eğitimi almayan gruptan istatistiksel olarak anlamlı ölçüde başarılı olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda, kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu görülmüştür.

Günak (2010) “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ikinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları ve Öğrenme Stratejileri: Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Almancanın Yöntem ve Öğretimi Alanına Bir Katkı” adlı çalışmasında ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve öğrenme motivasyonunu araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme motivasyonu ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu iki öğenin öğrenci başarısında doğrudan etkili olduğu, öğrenilen ilk yabancı dil İngilizcenin ikinci yabancı dil olan Almancayı desteklediği, öğrenme motivasyonu kaynaklarının genel olarak ortak olduğu, her öğrencinin kendine ait bir öğrenme stratejisinin olduğu ve öğretmenlerinde bu iki dildeki yetkinlikleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme motivasyonu hakkındaki bilgilerinin Almanca öğretimine pozitif yönde katkı yapabileceği ortaya çıkmıştır.

Ada (2011)’nın “Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışması, Edirne’deki özel ilköğretim okullarında okuyan 8.sınıf öğrencilerinin İngilizceye dair öğrenme stratejilerini bulmayı hedeflemiştir. Çalışmada cinsiyetin, dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etkisi olduğu bulunmuş ve kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık

kullandıkları bilgisi elde edilmiştir. Ayrıca, başarılı ve orta başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmalarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Demirel'in (2012) "Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri" adlı çalışmasında Erciyes Üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda okuyan 702 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde sahip oldukları, dil öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıkları görülmüştür. Çalışmaya göre, dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyi arttıkça akademik başarıda artmaktadır.

İpek'in (2012) "Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarıları" isimli çalışması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde hazırlık okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıkları, bu stratejilerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Öğrencilerin çoğunlukla sosyal stratejileri kullandıklarını, en az ise hafıza stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Bunun yanında, başarılı öğrencilerin en çok üst bilişsel ve yerine getirme stratejilerini kullandıkları gözlenmiştir.

Ocak ve Baysal (2016) Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve dil öğrenme stratejilerine göre öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olup olmadığını konu alan bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark vardır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz yeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özmen ve Gülleroğlu (2013) yürüttükleri araştırmayla, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, lise türü ve İngilizce dersi akademik başarıları değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde; bellek stratejilerini en üst

düzye ve sıklıkla kullandıkları görölmektedir. Kız öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımını arasında istatistiksel olarak farklılık yoktur. Araştırmanın bulguları, daha başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını işaret etmektedir.

Padem'in (2012) yürüttüğü çalışmada amaç üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini; cinsiyet, LYS puan türü ve anadil açısından incelemektir. Araştırma Düzce Üniversitesi'nde hazırlık okuyan 461 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan sonuçlarına göre, öğrencilerin stratejileri orta düzeyde kullandıkları görölmüştür. Öğrencilerin, en fazla sosyal stratejilerden faydalandıkları, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin strateji kullanımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark görölmezken, bellek stratejilerini kız öğrencilerin, telafi stratejilerini ise erkek öğrenciler daha sık kullandığı görölmüştür.

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımını ile yurt içinde yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil öğreniminde stratejileri orta düzeyde kullandıkları görölmektedir. Ayrıca kız öğrenciler, dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Strateji kullanım düzeyi arttıkça akademik başarıda da artış gözlenmektedir.

2.6.2. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Riazi ve Rahimi (2003) yaptığı araştırmada İran üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda İranlı üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını; en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin üst-biliş stratejileri olduğunu; bunun ardından bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerin geldiğini; en az kullanılan stratejilerin ise bellek ve sosyal stratejiler olduğunu görmüşlerdir.

Ian ve Oxford (2003)'un Tayvanlı ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dil öğrenme stratejisi kullanımını ile dil yeterlilik düzeyleri, cinsiyet ve motivasyon farklılıkları arasındaki

ilişkiye bakmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık elde edilirken, kızların erkeklerden daha sık strateji kullandığı, İngilizceden hoşlanma düzeyi ile strateji kullanılması arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

El-Dip (2004) Kuveytli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini, cinsiyet, dil seviyesi ve kültür gibi değişkenleri inceleyerek belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Dil seviyesi düşük öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha sık kullandıkları görülürken, strateji kullanımının kültürel ortamdan etkilendiği de belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmacı, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin öğrenme stresini ve kaygısını azaltmak için duyuşsal stratejilere daha sık başvurduklarını vurgulamıştır.

Khalil (2005)'in Filistin'deki üniversite ve lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini araştırdığı çalışması, 194 lise ve 184 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dil yeterliği ve cinsiyetin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini etkilediği bulunurken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık dil öğrenme stratejilerini kullandığı saptanmıştır.

Naeeni, Maarof ve Salehi (2011), Malezyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırırken, cinsiyet ve çalışma yılı farklılığının dil öğrenme stratejilerini etkileyip etkilemediği konusu üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma yılıyla öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, cinsiyetin ise strateji kullanımına herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmalar, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretimindeki önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırmalarda, genel olarak kız öğrencilerin dil stratejilerini erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları vurgulanmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi arttıkça yabancı dil

başarısında da artış gözlemlendiği için, yabancı dil öğrencilerine strateji öğretimi yapılmasının gerekliliği açıkça görülmektedir.

2.6.3. Öz Yeterlik İnancı ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Büyükduman (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öz yeterlik algıları ve öğretmenlik öz yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığına bakmıştır. Bunun yanında, mezun olunan okul türü, cinsiyet gibi değişkenlerin, öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı ile İngilizce öz yeterlik algısı arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Adayların İngilizce öz yeterlik algısı yükseldikçe, öğretmenlik öz yeterlik algısının düşmekte olduğu görülmektedir.

Duman (2007) bir İngilizce öz yeterlik ölçeği geliştirmiş, öz yeterlik algısının başarıyı, cinsiyet ve farklı düzeylere göre yordama özelliğini araştırmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında orta öğrenim öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı görülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında ise öğrencilerin, öz yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerde öz yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Hancı-Yanar (2008) yaptığı araştırmada, yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil öz yeterlik algılarını karşılaştırılmış ve bu grupların tutumlarıyla öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlarına göre hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş, İngilizceye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik puanları, almayanlardan daha yüksek çıkmıştır.

Alcı ve Yüksel (2012) İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin öz yeterlik ve biliş üstü farkındalıklarının akademik becerileri ne kadar yordadığı, sınıflara göre öz yeterlik

ve biliş üstü farkındalıkta değişim olup olmadığına dair incelemeler yapmıştır. Analiz sonuçları öz yeterlik, biliş üstü ve akademik başarının ilişkili olduğunu gösterirken, akademik performansı yordayan değişkenin sadece biliş üstü farkındalık olduğunu görülmüştür.

Behjoo (2013) tarafından İngilizce öğretmen adayları ile yürütölen araştırmada, öğrencilerin öz yeterlik, akademik, sorunları çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil başarısı ve bu üç değişken anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Sonuçlara göre cinsiyet; öz yeterlik, akademik öz yeterlik ve problem çözme becerileri açısından bir yordama ögesi değildir. Başarısı yüksek olan öğrencilerle başarısı düşük olan öğrenciler arasında öz yeterlik, akademik öz yeterlik ve problem çözme becerileri bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kaşık (2014), üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve tutumun İngilizce yazma başarısıyla olan ilişkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin çeşitli özelliklerinin (cinsiyet, yaş, lise türü, bölüm ve hazırlık sınıfının) öz yeterlik inançları, tutum ve İngilizce yazma başarılarına olan etkisini incelemiştir. Bulgulara göre, öz yeterlik inancı, tutum ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır. Diğer yandan, cinsiyet ve hazırlık okumanın, öz yeterlik ve yazma başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkmıştır.

2.6.4. Öz Yeterlik İnancı ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Anaydubalu (2010) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin öz yeterliği, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışma sonucunda, öz yeterlik ve yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak yabancı dil kaygısıyla öz yeterlik arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ghonsooly ve Elahi (2010) yabancı dil öğrencilerin okuma becerilerine yönelik öz yeterlik inançları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında, öz yeterlik ve kaygının yabancı dil öğrenimini etkileyen duyuşsal faktörlerin arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Araştırmaya,

İngiliz Edebiyatı bölümünde okuyan 150 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların okumaya yönelik öz yeterlik inançları ile okuma kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, öz yeterlik inançları yüksek olan katılımcıların düşük olanlara göre okuma aktivitelerinde daha başarılı oldukları da elde edilen bulgular arasındadır.

Bonyadi, Nikou ve Shahbaz (2012)'ın 130 üniversite öğrencisi ile yabancı dil öğrencilerini öz yeterlik algıları ve dil öğrenimine yönelik strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi bulmak için yaptığı çalışmada, yabancı dil öğrencileri tarafından en çok üst-biliş stratejilerinin kullanıldığı ve öz yeterlik algısı ile dil öğrenimi stratejilerinin kullanımı arasında üst-biliş stratejileri dışında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, cinsiyetin öz yeterlik algısı veya strateji kullanımını etkileyen bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Amwazir, Perpisa ve Ikhsan (2013) üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri ve İngilizce konuşma sınıflarında öz yeterliği harekete geçiren süreçler üzerinde çalışmışlardır. Sonuçlara göre, öğrencilerin öz yeterlikleri genel anlamda yüksek çıkmıştır. Seçim yapma sürecinin, öğrencilerin öz yeterliğini etkileyen en önemli süreç olduğu, bunu sırasıyla bilişsel süreç ve motivasyonel süreçlerin izlediği sonucuna varılmıştır. Öz yeterliği yüksek öğrencilerin iyi bir çevre tercihi ve düzenleme yeteneğine sahip olduğu, öz yeterliği düşük öğrencilerin ise konuşma sırasında tedirgin oldukları ve kendilerini iyi hissetmedikleri tespit edilmiştir.

Yailagh, Birgani, Boostani ve Hajiyakhchali (2013) tarafından 230 kız lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlik ve başarı hedefleriyle biliş üstü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçları öz-yeterlik ve başarı hedefleriyle biliş üstü becerileri arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi de öz-yeterlik ve başarı hedeflerinin biliş üstü faktörlerini yordamada önemli rolü oynadığını göstermiştir.

Todaka'nın (2017) Japon üniversite öğrencilerinin İngilizce dinleme becerileri öz yeterlikleri üzerinde yaptığı araştırmaya göre, İngilizce dinleme becerileri ile öz yeterlikleri arasında pozitif korelasyon olduğu ve İngilizce derslerinde öğrencilerin

hedeflerinin belli olduğu sürece İngilizce z yeterlik seviyelerinde artış olduğu saptanmıştır.

z yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar yabancı dil eğitimi açısından incelendiğinde öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin dil öğrenimi sırasında problem yaşadıkları görülmektedir. İngilizce seviyesinin, öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. İngilizce seviyeleri iyi düzeyde olan öğrencilerin, öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu gözlemlenmektedir. z yeterlik inancı yüksek olan ğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri bilinirken, yüksek öz yeterlik inancının öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği de elde edilen sonuçlardan biridir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından inceleneceği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ölçmek ve betimlemek için kullanılan bir araştırma modeli olan ilişkisel tarama modelinde, araştırmacılar değişkenleri manipüle etme ya da kontrol etme girişiminde bulunmaz, ilişkisel istatistikler kullanarak her bir kişiye ait iki ya da daha fazla değişkeni ilişkilendirirler (Creswell, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Konya ili Çumra ilçesi sınırları içerisinde 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Konya ili Çumra ilçesinde yer alan MEB'e bağlı 13 resmi ortaöğretim kurumu arasından oransız biçimde random olarak seçilen 7 devlet okulunda öğrenim gören 569 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili sayısal veriler ve demografik bilgiler Tablo 3.1 'de verilmiştir:

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	289	50,8
	Erkek	280	49,2
Sınıf düzeyi	9. Sınıf	158	27,77
	10. Sınıf	150	26,36
	11. Sınıf	114	20,03
	12. Sınıf	147	25,83
Okul türü	Anadolu Lisesi	169	29,7
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (İHL)	157	27,6
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	171	30,05
	Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL)	72	12,65
Anne eğitim durumu	Okumaz-yazmaz	13	2,28
	Sadece okur-yazar	9	1,58
	İlkokul	315	55,36
	Ortaokul	151	26,54
	Lise	75	13,18
	Üniversite	6	1,05
Baba eğitim durumu	Okumaz-yazmaz	4	0,7
	Sadece okur-yazar	6	1,05
	İlkokul	215	37,78
	Ortaokul	141	24,78
	Lise	160	28,11
	Üniversite	43	7,55
İngilizce dönem sonu not ortalaması	90-100 arası	128	22,49
	80-89 arası	122	21,44
	70-79 arası	125	21,97
	60-69 arası	66	11,6
	50-59 arası	70	12,3
	40-49 arası	43	7,56
	30-39 arası	14	2,46
	20-29 arası	1	0,17
Toplam		569	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunun %50,8’i kız öğrencilerden, %49,2’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %27,7’si 9. sınıf, %26,36’sı 10. sınıf, %20,03’ü 11. sınıf, %25,83’ü 12. sınıf

düzeyinde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 29,7'si Anadolu Lisesinde, %27,6'sı Anadolu İmam Hatip Lisesinde, %30,05'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, %12,65'i ise Çok Programlı Anadolu Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerden %2,28'inin annesi okuma yazma bilmezken, %1,58'sinin annesi yalnızca okur-yazar, %55,36'sı ilkokul mezunu, %26,54'ü ortaokul mezunu, %13,18'i lise mezunu ve %1,05'inin annesi ise üniversite mezunudur. Öğrencilerden %0,7'sinin babası okuma yazma bilmezken, %1,05'i sadece okur-yazar, %37,78'i ilkokul mezunu, %24,78'i ortaokul mezunu, %28,11'i lise mezunu, %7,55'inin babası ise üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %22,49'unun İngilizce dönem sonu not ortalaması 90-100 arasında, %21,44'ünün not ortalaması 80-89, %21,97'sinin not ortalaması 79-70, %11,6'sının not ortalaması 69-60, %12,3'ünün not ortalaması 59-50, %7,56'sının not ortalaması 49-40, %2,46'sının not ortalaması 39-30 ve %0,17'sinin not ortalaması ise 20-29 arasındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan, öğrencilerin sahip olduğu dil öğrenme stratejileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen; Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için de Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce “Öz yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü gibi değişkenler hazırlanan kişisel bilgi formuyla elde edilirken, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İngilizce 1. Dönem sonu not ortalamaları ise sınıf rehber öğretmenlerinden e-Okul yardımıyla bilgi alınarak ölçeklere eklenmiştir.

3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) [Strategy Inventory for Language Learning]

Dil öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve sınıflanmasında ortak bir kanıya varılmış olmasa da literatürde kabul gören ölçme aracı Oxford (1990)'un geliştirdiği Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) olmuştur (Griffiths, 2004). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanan DÖSE (Oxford,1990) birçok araştırmada

(Ehrman ve Oxford, 1990; Yang, 2003; Ian ve Oxford, 2003; El-Dip, 2004; Leung ve Kim, 2004; Cesur, 2008; Padem; 2012;) kullanılmıştır.

Oxford (1990) tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilmiş 50 maddelik bir ölçek olup alt boyutları şu şekilde ele alınmıştır (Oxford, 1990):

1. Bellek stratejileri: Gruplandırma, görsellerden faydalanma, tekrar ve gözden geçirme çalışmaları (9 madde) (1-9)
2. Bilişsel stratejiler: Sorgulama, analiz etme, özetleme ve pratik yapma (14 madde) (10-23)
3. Telafi stratejileri: Okuma etkinliğinde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme ve vücut dilini, jest ve mimikleri kullanma (6 madde) (24-29)
4. Üst-bilişsel stratejiler: Dikkatini verme, bilinçli olarak alıştırma olanağı yaratma, dil etkinliklerini planlama, öz-değerlendirme ve denetleme (9 madde) (30-38)
5. Duyuşsal (duygusal ve motivasyonla ilgili) stratejiler: Kaygıyı azaltma, kendi kendini öğrenmeye teşvik etme ve kendini ödüllendirme (6 madde) (39-44)
6. Sosyal stratejiler: Soru sorma, öğrendiği yabancı dili ana dil olarak konuşan insanlarla iş birliği yapma ve yabancı dilin kültürel özelliklerinin farkında olma (6 madde) (45-50)

Oxford (1990)'a göre dil öğrenme stratejilerinin temel ve alt boyutları Tablo 3.2'de verilmiştir:

Tablo 3.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Madde No	Toplam Madde
Doğrudan Stratejiler	Bellek Stratejileri		
	1- Zihinsel ilişkiler kurmak		
	2- Ses ve görsellere başvurmamak	1-9	9
	3- Kapsamlı gözden geçirmek		
	4- Uygulama yapmak		
	Bilişsel Stratejiler		
	1- Pratik yapma, tekrar etmek		
	2- Mesajı alıp göndermek	10-23	14
	3-Analiz edip ardından sonuç çıkarmak		
	4- Hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı kullanmak		
Dolaylı Stratejiler	Telafi Stratejileri		
	1-Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak	24-29	6
	2-Yazarken ve konuşurken zorlukları aşmak		
	Üst-biliş Stratejileri		
	1- Öğrenmeyi merkezileştirmek	30-38	9
	2- Öğrenmeyi düzenleme ve planlama		
	3- Öğrenmeyi değerlendirmek		
	Duyuşsal Stratejiler		
	1- Kaygıyı azaltmak	39-44	6
	2- Kendini cesaretlendirmek		
3-Duygulara hâkim olmak ve kontrol etmek			
Sosyal Stratejiler			
1-Sorular sormak ve ricada bulunmak	45-50	6	
2- İş birliği yapmak			
3- Empati kurmak			

Dil öğrenme stratejileri envanteri, Türkçeye Cesur ve Fer tarafından (2007) uyarlanmıştır. Daha sonra farklı araştırmacılar da (Asmalı, 2014; Demirel, 2009) Türkçeye uyarlasa da bu araştırmada literatürde (Aslan, 2009; Baş, 2014; Cesur, 2008; Hamamcı, 2012; Kılıç ve Padem, 2014) çoğunlukla tercih edilen Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan envanter kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde (1= Hiçbir zaman doğru değil, 2= Nadiren doğru, 3= Bazen doğru, 4= Sık sık doğru, 5= Her zaman doğru) Türkçeye uyarlanan envanter yedi üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda öğrenim gören 768 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Envanterin tümü için iç tutarlık katsayısı .92 bulunurken, alt boyutlarının madde-toplam korelasyon katsayıları ise .27-.62 arasında değişmektedir. Envanterin dış güvenilirliği için yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .67-.82 arasındadır. DÖSE'nin 47 ve 50'şer maddelik versiyonlarının iç tutarlık katsayılarının (Cronbach alfa = .92) aynı değeri taşıdığı, 50 maddelik envanterin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut hâliyle kullanılmasında sakınca olmayacağı kanısına varılmıştır (Cesur ve Fer, 2007). Olumsuz madde bulunmayan bu envanterde, hiçbir madde tersten puanlanmamıştır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 50 iken en yüksek puan 250'dir. Oxford ve Burry-Stock (1995), DÖSE'nin güvenilir ve geçerli olmasının yanı sıra kullanışlı olduğunu da belirtmiştir.

Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan DÖSE'ye, farklı araştırmacılar tarafından faktör analizi yapılmıştır (örneğin Aslan, 2009). Bunun yanında, Türkçeye Demirel (2009) tarafından uyarlanan DÖSE'ye de doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve Oxford (1990) tarafından bulunan altı alt boyut bu analizde de elde edilmiştir. Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan DÖSE'nin araştırmada kullanılabilmesi için ilgili araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır (Bkz., EK-3).

3.2.2. İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği, 34 maddeden oluşan, 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Okuma, yazma, dinleme

ve konuşma olmak üzere toplam dört alt ölçeğe sahiptir. Alt ölçeklerin yanında, ölçekten genel bir öz yeterlik puanı almak da mümkündür.

Yanar ve Bümen (2012) ölçek geliştirme çalışması kapsamında, ilgili literatür üzerinde çalışmış ve dört boyutu kapsayacak şekilde toplam 64 madde hazırlamıştır. Hazırlanan maddeler, değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler neticesinde madde sayısı 47'ye indirilmiş, bir deneme formu oluşturulmuş ve bu form Anadolu Liselerinin 11. sınıfına devam eden 296 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda 13 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin son hali elde edilmiştir. Ölçekteki 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA= 0.044 ve SRMR=0.046 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa katsayısı.97'dir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmada, dil becerileri ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulmadığından dolayı alt ölçekler ayrıca değerlendirmeye tabi tutulmamış, sadece genel öz yeterlik puanlarına bakılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi sınıf ortamında yapılmıştır. Ölçekler, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan onayın ardından Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle belirlenen okullarda uygulanmıştır. Uygulama araştırmacının belirlediği ders saatlerinde, okul idarecilerine bilgi verilerek sınıf ortamında toplu biçimde uygulanmıştır. Ölçekler gönüllülük esası çerçevesinde yalnızca isteyen öğrencilere verilmiştir. Gerekli açıklamaların yapıldıktan sonra, öğrencilerin ölçeği tamamlamaları için 20 dakikanın yeterli olduğu görülmüştür. Veri toplama işlemi 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı ikinci dönem başında bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Uygulamaların ardından tüm ölçekler incelenmiş ve toplam 600 öğrenciye ulaşıldığı görülmüştür. Ölçekleri yanlış ya da eksik doldurduğu tespit edilen 31 öğrenci çalışmadan çıkartılmış ve 569 öğrencinin sağladığı veriler, araştırmanın kaynağını oluşturmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce, ortaöğretim öğrencilerinin ölçeklere verdikleri yanıtların normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiş, normallik varsayımlarını karşıladığından verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıklarını belirlemek için düzeyler arası ranj bulunarak alınan en yüksek puan ile en düşük puanın farkı 3'e bölünmüş ve strateji kullanım düzeyleri "düşük-orta-yüksek" olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t-testi yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla Varyans Analizi yani ANOVA testi yapılmıştır. Ancak ANOVA analizinin önemli ön koşullarından biri de varyans homojenliğidir. Bu bağlamda yapılan Levene testi sonucuna göre altı boyutta da bu şartın yerine geldiği görülmektedir.

Varyans homojenliğinin sağlanması için Levene testi sonucunda p değerinin anlamsız olması gerekmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde bellek stratejileri için p değerinin .243, bilişsel stratejiler için .916, telafi stratejileri için .442, üst bilişsel stratejiler için .884, duyuşsal stratejiler için .621 ve sosyal stratejiler için .129 olduğu ve her değer p>.05'den büyük olduğu yani anlamsız olduğu görülmektedir. Bu durumda varyans homojenliğinin sağlandığı söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla varyans analizi yani ANOVA testi yapılmıştır. Ancak ANOVA analizinin önemli ön koşullarından biri de varyans homojenliğidir. Bu bağlamda okul türüne göre dil öğrenme stratejileri kullanımına ilişkin Levene testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde üst bilişsel stratejiler alt boyutu haricinde bu şartın yerine geldiği görülmektedir. Varyans homojenliğinin sağlanması için Levene testi sonucunda p değerinin anlamsız olması gerekmektedir. Bellek stratejileri için p değerinin .972,

bilişsel stratejiler için .329, telafi stratejileri için .141, üst bilişsel stratejiler için .047, duyuşsal stratejiler için .345 ve sosyal stratejiler için .624 olduğu ve üst bilişsel stratejiler haricinde her değerin $p > .05$ 'den büyük olduğu yani anlamsız olduğu görölmektedir. Bu durumda varyans homojenliğinin üst bilişsel stratejiler haricinde sağlandığı söylenebilir.

Dil öğrenme stratejilerinin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dönem sonu not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılarak yorumlanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda ise hem dil öğrenme stratejileri hem de dil öğrenme stratejilerinin her bir alt boyutu ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenecek ve yorumlanacaktır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir? Hangi düzeyde kullanmaktadırlar?” sorusuna cevap aramak için öncelikle öğrencilerin strateji toplam puanları hesaplanmış, daha sonra bu puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoride belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla strateji ölçeğinden alınan en yüksek puan 230 olup en düşük puan 50 olarak bulunmuştur. Düzeyler arası ranjın belirlenmesi için alınan en yüksek puan ile en düşük puanın farkı 3’e bölünmüş ve buna göre “50-110 aralığı düşük düzey, 111-170 aralığı orta düzey ve 171-230 aralığındaki öğrenciler yüksek düzeyde dil öğrenme stratejileri kullanmaktadır” şeklinde kategorize edilmiştir. Aşağıdaki tabloda her bir alt strateji ve genel strateji toplamı için en üst değer ile en alt değer tespit edilmiştir. Araştırmada bu düzeyler düşük, orta ve yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre oluşturulan tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.1: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Düzeyleri

Düzeı	Kişı Sayısı	Yüzde	Toplam Yüzde
Düşük Düzey	131	23,0	23,0
Orta Düzey	333	58,5	58,5
Yüksek Düzey	105	18,5	18,5
Toplam	569	100,0	100,0

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencilerinin %23 lük kesimi düşük düzeyde, %58,5’lik kısmı orta düzeyde ve %18,5’lik kısmı da yüksek düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri alt stratejilere göre incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2: Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeylerinin Alt Stratejilere Göre İncelenmesi

Stratejiler	Düzeıı	Sayı	% Toplam	Yığılmalı Toplam
Bellek Stratejileri	Düşük	154	27,1	27,1
	Orta	322	56,6	83,7
	Yüksek	93	16,3	100
	Toplam	569	100	
Bilişsel Stratejiler	Düşük	188	33	33
	Orta	312	54,8	87,9
	Yüksek	69	12,1	100
	Toplam	569	100	
Telafi Stratejileri	Düşük	150	26,4	26,4
	Orta	306	53,8	80,1
	Yüksek	113	19,9	100
	Toplam	569	100	
Üst Bilişsel Stratejiler	Düşük	209	36,7	36,7
	Orta	243	42,7	79,4
	Yüksek	117	20,6	100
	Toplam	569	100	
Duyuşsal Stratejiler	Düşük	233	40,9	40,9
	Orta	284	49,9	90,9
	Yüksek	52	9,1	100
	Toplam	569	100	
Sosyal Stratejiler	Düşük	192	33,7	33,7
	Orta	294	51,7	85,4
	Yüksek	83	14,6	100
	Toplam	569	100	
Strateji Genel	Düşük	131	23	23
	Orta	333	58,5	81,5
	Yüksek	105	18,5	100
	Toplam	569	100	

Tablo 4.2 incelendiğinde, bellek stratejilerinin; ortaöğretim öğrencilerinin %27,1’i tarafından düşük düzeyde, %56,6’sı tarafından orta düzeyde ve %16,3’ü

tarafından yüksek düzeyde kullanıldığı, bilişsel stratejilerin ortaöğretim öğrencilerinin %33'ü tarafından düşük düzeyde, %54,8'i tarafından orta düzeyde ve %12,1'i tarafından yüksek düzeyde kullanıldığı, telafi stratejilerinin ortaöğretim öğrencilerinin %26,4'ü tarafından düşük düzeyde, %53,8'i tarafından orta düzeyde ve %19,9'u tarafından yüksek düzeyde kullanıldığı, üst-bilişsel stratejilerin ortaöğretim öğrencilerinin %36,7'si tarafından düşük düzeyde, %42,7'si tarafından orta düzeyde ve %20,6'sı tarafından yüksek düzeyde kullanıldığı, duyuşsal stratejilerin ortaöğretim öğrencilerinin %40,9'u tarafından düşük düzeyde, %49,9'u tarafından orta düzeyde ve %9,1'i tarafından yüksek düzeyde kullanıldığı, sosyal stratejilerin ise ortaöğretim öğrencilerinin %33,7'si tarafından düşük düzeyde, %51,7'si tarafından orta düzeyde ve %14,6'sı tarafından yüksek düzeyde kullanıldığı görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Dil öğrenme stratejileri, ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.3: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	S.S.	t	p
Dil Öğrenme Stratejileri	Erkek	280	131,8214	36,94795	4,29	,00
	Kız	289	144,7024	34,50525		

Tablo 4.3 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerinin puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{567} = 4,29$, $p > .05$). Bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu bulgular doğrultusunda cinsiyetin ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin t-Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet	N	X	S.s.	t	p
Bellek Stratejileri	Erkek	280	24,18	6,98	-6,028	.00
	Kız	289	27,67	6,79		
Bilişsel Stratejiler	Erkek	280	35,66	11,06	-2,068	.03
	Kız	289	37,51	10,36		
Telafi Stratejileri	Erkek	280	17,01	5,59	-3,879	.00
	Kız	289	18,77	5,21		
Üst Bilişsel Stratejileri	Erkek	280	23,70	9,06	-3,846	.00
	Kız	289	26,64	9,16		
Duyuşsal Stratejiler	Erkek	280	15,16	5,16	-3,28	.00
	Kız	289	16,53	4,83		
Sosyal Stratejiler	Erkek	280	16,08	5,52	-3,326	.00
	Kız	289	17,55	5,00		

Tablo 4.4 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin bellek stratejileri ($t_{569} = -6,028$, $p < .05$), bilişsel stratejiler ($t_{569} = -2,068$, $p < .05$), telafi stratejileri ($t_{569} = -3,879$, $p < .05$), üst bilişsel stratejileri ($t_{569} = -3,846$, $p < .05$), duyuşsal stratejiler ($t_{569} = -3,280$, $p < .05$), ve sosyal stratejiler ($t_{569} = -3,326$, $p < .05$), puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyetin ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Dil öğrenme stratejileri, ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	F	p
9. Sınıf	158	137,0506	37,96341		
10. Sınıf	150	135,1533	36,14080		
11. Sınıf	114	143,6491	34,87956	1,282	,280
12. Sınıf	147	138,9524	35,49577		
Total	569	138,3638	36,27384		

Tablo 4.5 incelendiğinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir ($F_{565}=1,28$, $p>.05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf düzeyinin ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Stratejiler	Sınıf	n	X	s	F	p
Bellek Stratejileri	9. sınıf	158	25,8924	7,20543	1.472	.221
	10. sınıf	150	25,0533	7,00507		
	11. sınıf	114	26,807	7,56316		
	12. sınıf	147	26,2925	6,66437		
	Toplam	569	25,9578	7,10001		
Bilişsel Stratejiler	9. sınıf	158	36,443	11,0589	.309	.819
	10. sınıf	150	36,04	10,88801		
	11. sınıf	114	37,2368	10,38745		
	12. sınıf	147	36,8639	10,61444		
	Toplam	569	36,6046	10,74791		
Telafi Stratejileri	9. sınıf	158	17,3987	5,49457	.852	.466
	10. sınıf	150	17,8267	5,73199		

	11. sınıf	114	18,3246	5,14824		
	12. sınıf	147	18,2245	5,41282		
	Toplam	569	17,9104	5,46829		
Üst Bilişsel Stratejileri	9. sınıf	158	24,9114	9,20079		
	10. sınıf	150	24,16	8,93382		
	11. sınıf	114	27,0175	9,41001	.176	.090
	12. sınıf	147	25,1497	9,29675		
	Toplam	569	25,1968	9,22718		
Duyuşsal Stratejiler	9. sınıf	158	15,7468	5,18319		
	10. sınıf	150	15,66	5,20045		
	11. sınıf	114	16,4825	5,07856	.724	.538
	12. sınıf	147	15,7143	4,70354		
	Toplam	569	15,8629	5,04335		
Sosyal Stratejiler	9. sınıf	158	16,6582	5,45482		
	10. sınıf	150	16,4133	5,77798		
	11. sınıf	114	17,7807	5,13147	1.612	.185
	12. sınıf	147	16,7075	4,72564		
	Toplam	569	16,8313	5,3104		

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda her bir strateji için aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (Bellek Strateji: $F_{565}=1.472$, $p>.05$; Bilişsel Strateji: $F_{565}=.309$, $p>.05$; Telafi Strateji: $F_{565}=.852$, $p>.05$; Üst Bilişsel Strateji: $F_{565}=.176$, $p>.05$; Duyuşsal Strateji: $F_{565}=.724$, $p>.05$ ve Sosyal Strateji: $F_{565}=1.612$, $p>.05$). Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf düzeylerinin farklı dil öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Dil öğrenme stratejileri, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımının Lise Türüne Göre Dağılımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Stratejiler	Sınıf	n	X	s.	F	p	Anlamlı Fark
Bellek Stratejileri	Anadolu L.	169	28,2071	7,17293	8.718	.000	A-B
	Anadolu İHL	157	25,4459	6,92394			A-C
	Mes. Tek. And. L.	171	24,6842	6,83716			A-D
	Çok Prog. And. L.	72	24,8194	6,81408			
	Toplam	569	25,9578	7,10001			
Bilişsel Stratejiler	Anadolu L.	169	40,213	10,64423	10.950	.000	A-B
	Anadolu İHL	157	35,8981	9,58042			A-C
	Mes. Tek. And. L.	171	35,2749	10,78509			A-D
	Çok Prog. And. L.	72	32,8333	11,18475			
	Toplam	569	36,6046	10,74791			
Telafi Stratejileri	Anadolu L.	169	19,1834	4,99006	4.899	.002	A-C
	Anadolu İHL	157	17,707	5,36401			
	Mes. Tek. And. L.	171	17,0117	5,58147			
	Çok Prog. And. L.	72	17,5	6,03511			
	Toplam	569	17,9104	5,46829			
Üst Bilişsel Stratejileri	Anadolu L.	169	28,0178	9,29508	10.367	.000	
	Anadolu İHL	157	25,5414	8,85386			
	Mes. Tek. And. L.	171	23,0117	8,28747			
	Çok Prog. And. L.	72	23,0139	10,22079			
	Toplam	569	25,1968	9,22718			
Duyuşsal Stratejiler	Anadolu L.	169	17,2249	4,90715	7.391	.000	A-C
	Anadolu İHL	157	15,7261	4,69398			A-D
	Mes. Tek. And. L.	171	15,2982	5,00223			
	Çok Prog. And. L.	72	14,3056	5,5224			
	Toplam	569	15,8629	5,04335			

	Anadolu L.	169	18,0592	5,19352				A-C
	Anadolu İHL	157	16,879	5,54972				A-D
Sosyal Stratejiler	Mes. Tek. And. L.	171	16,2105	4,96364	5.888	.001		
	Çok Prog. And. L.	72	15,3194	5,31759				
	Toplam	569	16,8313	5,3104				
A: Anadolu L.		B: AİHL		C: Mes. Tek. And. L.		D: Çok Prog. And. L.		

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan Bellek stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=8.718$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin AİHL öğrencilerine göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre okul türlerinin öğrencilerin bellek stratejilerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan bilişsel stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=10.950$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu İHL öğrencilerine göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL Öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre okul türlerinin öğrencilerin bilişsel stratejilerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan telafi stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=4.899$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu

belirlemek için yapılan karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve sadece, Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre okul türlerinin öğrencilerin telafi stratejilerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan duyuşsal stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=7.391$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre okul türlerinin öğrencilerin duyuşsal stratejilerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan sosyal stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=5.888$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre okul türlerinin öğrencilerin duyuşsal stratejilerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Dil öğrenme stratejileri, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dönem sonu not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Dönem Sonu Not Ortalamasına Göre İncelenmesi

Notu	n	X	Ss	F	p
A:90-100	128	148,5313	35,16574		
B: 80-90	122	140,4918	34,21088		A-F
C:70-80	125	142,144	37,07092		A-G
D:60-70	66	129,7424	32,45509	8,	0,000
E:50-60	70	136,2857	36,1483	436	B-G
F:40-50	43	123,7442	33,44369		C-G
G:30-40	15	92,3333	27,95064		D-G
Toplam	569	138,3638	36,27384		E-G

A: 90-100 B:80-90 C:70-80 D:60-70 E:50-60 F:40-50 G:30-40

Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce dönem sonu not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{5,62}=8.436$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış, puan ortalaması 40 ve altında olanlar öğrenciler ile 50 ve üzeri not alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüş ve bu farkın 40 ve altında not alan öğrencilerin aleyhine olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca 90 ve üzeri not alan öğrenciler ile 40-50 arası not alan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuş bu farkın 90 ve üzeri not alan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranırken, ölçekte yer alan her bir maddenin

gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Her zaman doğru” (5), “Sık sık doğru”(4), “Bazen doğru” (3), “Nadiren doğru” (2), “Hiçbir zaman doğru değil” (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerler şu şekilde belirlenmiştir: Her zaman doğru: 4.21-5.00; Sık sık doğru: 3.41-4.20; Bazen doğru: 2.61-3.40; Nadiren doğru: 1.81-2.60; Hiçbir zaman doğru değil: 1.00-1.80. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Madde No	Okuma	\bar{X}	Ss
1.	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	2,888	1,175
2.	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	2,487	1,132
3.	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	3,192	1,242
4.	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	2,787	1,243
5.	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	3,151	1,230
6.	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	3,025	1,197
7.	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	2,824	1,225
8.	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	3,128	1,359
	Toplam	2,935	1,225

Tablo 4.9’deki öğrencilerin İngilizce okuma öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.”(\bar{X} =3.19) ve “İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim” (\bar{X} =3.15) maddelerine belirtirken, en düşük “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim” (\bar{X} =2.48) maddesine belirtmişlerdir. Bu alt boyuttaki tüm maddelere öğrencilerin “bazen doğru” düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde; İngilizce okuma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde, öğrencilerin “bazen doğru” (\bar{X} =2.93) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre,

öğrencilerin İngilizce okuma öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ve okuma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.10: Ortaöğretim Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Madde No	Yazma	\bar{X}	Ss
1.	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	2,018	1,130
2.	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	2,172	1,170
3.	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	2,649	1,320
4.	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	2,392	1,213
5.	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	2,875	1,303
6.	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	2,520	1,242
7.	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	2,529	1,194
8.	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	2,615	1,299
9.	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	2,692	1,250
10.	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	3,197	1,337
	Toplam	2,566	1,246

Tablo 4.10'daki öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.” ($\bar{X} = 3.19$) şeklinde belirtirken, en düşük “İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.” ($\bar{X} = 2.01$) maddesine belirtmişlerdir. Bu alt boyuttaki tüm maddelere öğrencilerin “nadiren doğru” düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde; İngilizce yazma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde, öğrencilerin “bazen doğru” ($\bar{X} = 2.56$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre,

öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olmadığı ve yazma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Madde No	Dinleme	\bar{X}	Ss
1.	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	2,835	1,139
2.	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	2,468	1,167
3.	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	2,659	1,155
4.	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	2,863	1,183
5.	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	2,796	1,180
6.	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	2,642	1,205
7.	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	2,649	1,200
8.	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	2,657	1,169
9.	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	3,023	1,272
10.	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	3,153	1,328
	Toplam	2,774	1,200

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dinleme alt boyutu öz yeterlik inancı maddelerinden “İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.” ($\bar{X}=3.15$) maddesine en yüksek düzeyde görüş belirtirken en düşük “Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.” ($\bar{X}=2.46$) maddesine görüş belirtmişlerdir. Diğer maddelere ilişkin öğrencilerin de “bazen doğru” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Toplam aritmetik ortalamaya baktığımızda, öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterlik inançlarının “bazen doğru” ($\bar{X} =2.77$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin İngilizce

dinleme öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ve kendilerini İngilizce dinleme konusunda yeterli görmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.12: Ortaöğretim Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Madde No	Konuşma	\bar{X}	Ss
1.	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim.	2,404	1,308
2.	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim.	2,320	1,179
3.	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	2,353	1,163
4.	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim	2,891	1,156
5.	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	2,775	1,240
6.	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	2,294	1,216
	Toplam	2,506	1,210

Tablo 4.12’de öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; en yüksek düzeyde görüşü “İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim” (\bar{X} =2.86) maddesine belirtirken, en düşük “Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.” (\bar{X} =2.29) maddesine belirtmişlerdir. Öğrenciler maddelerin çoğunluğuna “nadiren doğru” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra İngilizce konuşma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde, öğrencilerin katılım düzeylerinin “nadiren doğru” (\bar{X} =2.50) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

sorusuna yanıt aramak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda hem dil öğrenme stratejileri hem de dil öğrenme stratejilerinin her bir alt boyutu ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre (Bellek Stratejisi: $r=.602$ $p>.05$; Bilişsel Strateji: Pillai's Trace=.121, $F_{(5-569)}=.692$, $p>.05$; Telafi Stratejisi: Pillai's Trace=.121, $F_{(5-569)}=.745$, $p>.05$; Üst Bilişsel Strateji: Pillai's Trace=.121, $F_{(5-569)}=.523$, $p>.05$; Duyuşsal Strateji: Pillai's Trace=.121, $F_{(5-569)}=.575$, $p>.05$ ve Sosyal Strateji: Pillai's Trace=.121, $F_{(5-569)}=.898$, $p>.05$)

Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi görmek için yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 4.13: Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

Dil Öğrenme Stratejileri	Öz Yeterlik Algıları
Bellek Stratejileri	,602**
Bilişsel Stratejileri	,735**
Telafi Stratejileri	,556**
Üst Bilişsel Stratejiler	,729**
Duyuşsal Stratejiler	,652**
Sosyal Stratejiler	,674**
Dil Öğrenme Stratejileri Toplamı	,794**

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r=.794$, $p<.01$). Dil öğrenme stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin olarak her bir strateji ile öz yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki sırası ile en düşükten en yükseğe doğru sıralanacak olursa bellek stratejileri telafi stratejileri ($r=.556$, $p<.01$), bellek stratejileri ($r=.602$, $p<.01$), duyuşsal stratejiler ($r=.652$, $p<.01$), sosyal stratejiler ($r=.674$, $p<.01$), üst bilişsel stratejiler ($r=.729$, $p<.01$), ve bilişsel strateji ($r=.735$, $p<.01$) şeklindedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin dil

öğrenme strateji puanlarının artması durumunda öz yeterlik algılarının da artacağı söylenebilir.



V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve İngilizce öz yeterlik inancı değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar tartışılmış ve bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin %23 lük kesimi düşük düzeyde, %58,5'lik kısmı orta düzeyde ve %18,5'lik kısmının da yüksek düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandığını gösteren bu bulgu, literatürdeki birçok araştırmayı doğrular niteliktedir (Wong, 2011; Riazi, 2007; Hiçyılmaz, 2006; Yalçın, 2006 ve Bekleyen, 2006). Bu sonuç, ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmamasından, okullarda dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılmamasından, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenirken zorlanmalarından ya da öğrencilerin İngilizceyi yalnızca bir ders olarak görmesinden ve sınavlara yönelik çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerinin puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{567} = 4,29, p > .05$). Bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu bulgular doğrultusunda cinsiyetin ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, alanyazındaki birçok araştırmanın sonuçlarıyla (Cesur, 2008; Özdemir, 2004; Öztürkmen, 2006; Yalçın, 2006; Ian ve Oxford, 2003) aynı yöndedir.

Bununla birlikte Phakti (2003), Wherton (2003) ve Tercanlıoğlu (2004)'nin elde ettiği sonuçlara göre, erkek öğrenciler daha fazla strateji kullanmaktadır. Fakat Jenks, (2004), Çubukçu, (2008), Uygur, (2010), Çimen, (2011), Mengi, (2011) ve Behjoo, (2013)'nin yürüttüğü araştırmalarda ise cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu araştırmaya katılan kız öğrencilerin daha çok dil öğrenme stratejisi kullanmasının nedeni olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok gelecek kaygısı taşıması, dil öğrenmeye daha çok ilgi duymaları, gibi sebeplerden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Sharifi ve Salashour (2013) dil öğrenme stratejilerinin kadınlar tarafından daha sık kullanılmasının nedenlerini; kadınların yabancı dilde pratik yapmak için daha istekli olmalarına ve kadınların kendi öğrenme ihtiyaçlarının daha fazla farkında olmaları şeklinde açıklarken, Khalil (2005) ise kadınların dil öğrenme stratejilerini erkeklere göre daha fazla kullanmalarını, kadınların genellikle planlama ve yönetme becerilerinde erkeklerden daha iyi olmalarına bağlamıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir ($F_{565}=1,28, p>.05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf düzeyinin ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bunun aksine, Süt (2013) ise “Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında dil öğrenme stratejilerinin bellek alt boyutunda 9.sınıf öğrencileri lehine, bilişsel, üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal alt boyutlarında ise yine 9. ve 11. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur.

5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi yani ANOVA testi yapılmıştır. Bellek stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir

farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=8.718$, $p<.05$). Anadolu Lisesi öğrencilerinin AIHL öğrencilerine göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bilişsel stratejilerin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=10.950$, $p<.05$). Anadolu Lisesi öğrencilerinin AIHL öğrencilerine göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL öğrencilerine göre bilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan telafi stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=4.899$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve sadece, Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre okul türlerinin öğrencilerin telafi stratejilerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan duyuşsal stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=7.391$, $p<.05$). Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinden olan sosyal stratejilerinin lise türlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{565}=5.888$, $p<.05$). Anadolu Lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ÇPAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde

farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul türlerinin öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi, duyuşsal ve sosyal dil öğrenme stratejilerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Okul türüne göre dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyinin değişmesi, öğrencilerin haftalık gördüğü İngilizce ders saati sayısı ile ilişkilendirilebilir. Anadolu Lisesi öğrencileri 9.sınıftan 12.sınıfa kadar haftada 4 saat İngilizce dersi alırken; diğer okul türlerinde 12.sınıfa doğru azalan İngilizce ders saati dil öğrenme stratejilerinin kullanımını etkilemiş olabilir. İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri 9.sınıfta haftalık 5 saat İngilizce dersi alırken, bu sayı 10,11 ve 12. sınıfta haftalık 2 saate düşmektedir (MEB, 2018). Bu durumun farklı okullarda okuyan öğrencilerin İngilizceye olan ilgisini, İngilizceye verdikleri önemi etkilediği söylenebilir. İngilizcenin yanında birçok mesleki alan dersi de gören İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, ders saati az olan İngilizceye yalnızca sınava çalışma odaklı yaklaşmış olabilirler. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin geleceğe yönelik kaygıları ve hedefleri de değişkenlik göstereceğinden, yabancı dilin öneminin vurgulanmadığı okullarda dil öğrenme stratejileri daha az kullanılmakta olabilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Dil öğrenme stratejilerinin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dönem sonu not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan analizlerde, puan ortalaması 40 ve altında olanlar öğrenciler ile 50 ve üzeri not alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüş ve bu farkın 40 ve altındaki öğrencilerin aleyhine olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca 90 ve üzeri not alan öğrenciler ile 40-50 arası not alan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuş bu farkın 90 ve üzeri not alan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Gözüm (2018) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılarak, benzer bulgular elde edilmiştir. İngilizceye önem veren ve çalışarak notlarını yüksek tutan öğrencilerin aynı zamanda dil öğrenme

stratejilerinden de faydalandığı, bunun not ortalamasına etki etmiş olabileceği söylenebilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerin öz yeterlik algılarının ne düzey olduğu bulunurken, ölçekte yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Her zaman doğru” (5), “Sık sık doğru”(4), “Bazen doğru” (3), “Nadiren doğru” (2), “Hiçbir zaman doğru değil” (1)” dereceleri kullanılmıştır. İngilizce öz yeterlik inancı, dört temel beceri açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Bunlardan ilki olan okumada, İngilizce okuma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde, öğrencilerin “bazen doğru” (\bar{X} =2.93) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler, en yüksek düzeyde görüşü “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.”(\bar{X} =3.19) ve “İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim” (\bar{X} =3.15) maddelerine belirtirken, en düşük “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.” maddesinde yanıt vermişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce okuma öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ve okuma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin yeterince İngilizce kitap okumamasından, kelime bilgilerinin zayıf olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Temel becerilerden ikincisi olan yazmada, öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; en yüksek düzeyde görüşün “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.” (\bar{X} =3.19) maddesine, en düşük görüşün ise “İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.” (\bar{X} =2.01) maddesine belirtildiği görülmektedir. Bu alt boyuttaki tüm maddelere öğrencilerin “nadiren doğru” düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde; İngilizce yazma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde, öğrencilerin “bazen doğru” (\bar{X} =2.56) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olmadığı ve yazma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu duruma, İngilizce okumaya yönelik öz yeterlik inancı sonucuyla benzer olarak, öğrencilerin yeterince okuma yapmaması ve dolayısıyla

kelime dağarcıklarının gelişmemesi sebebiyle yazarken zorlanmaları, gereken kelimeleri bulamayarak düzgün bir metin ortaya koyamamalarından kaynaklanması neden olarak gösterilebilir.

Temel becerilerden üçüncü olan dinlemede öğrencilerin öz yeterlik inançları incelendiğinde, öğrenciler, İngilizce dinleme alt boyutu öz yeterlik inancı maddelerinden “İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.” (\bar{X} =3.15) maddesine en yüksek düzeyde görüş belirtirken, en düşük “Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.” (\bar{X} =2.46) maddesine görüş belirtmişlerdir. Diğer maddelere ilişkin öğrencilerin de “bazen doğru” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Toplam aritmetik ortalamaya baktığımızda, öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterlik inançlarının “bazen doğru” (\bar{X} =2.77) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ve kendilerini İngilizce dinleme konusunda yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin yeterince İngilizce dinleme yapmamalarından ve günlük hayatlarında İngilizce konuşmalara maruz kalmadıklarından dinleme becerilerinin zayıf olması şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun üstesinden gelebilmek için olabildiğince fazla İngilizce girdisi alınarak, İngilizce şarkılar dinlenerek ya da İngilizce dizi-film izlenebilir ve dinleme eksikliği kısmen de olsa giderilebilir.

Temel becerilerden sonuncusu olan konuşmada öğrencilerin öz yeterlik inançları incelendiğinde, en yüksek düzeyde görüşü “İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim” (\bar{X} =2.86) maddesine belirtirken, en düşük “Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.” (\bar{X} =2.29) maddesine belirtmişlerdir. Öğrenciler maddelerin çoğunluğuna “nadiren doğru” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra İngilizce konuşma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde, öğrencilerin katılım düzeylerinin “nadiren doğru” (\bar{X} =2.50) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bu da yine konuşma becerisinin gelişmemesinden ve öz yeterliğin düşük olmasının sebeplerine benzer olarak, öğrencilerin günlük hayatlarında İngilizce iletişim kurma

ihtiyaçlarının olmaması, İngilizceyi öğrenmek ve kullanmak için ekstra çaba sarf etmeleri gerekmesi, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için gerekli ve yeterli şartların sağlanmamasından, İngilizce iletişimi yalnızca okulda İngilizce öğretmeniyile ve ders sırasında kurmalarından kaynaklanıyor olabilir. Düşük öz yeterliğin artması için, öğrencilerin İngilizce konusundaki yetkinliklerinin artması, İngilizce öğrenme sürecinde aktif olmaları ve İngilizceye konuşmaya yönelik istekli olmaları önerilebilir.

5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi görmek için yapılan korelasyon analizine göre, bir strateji ile öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme strateji puanlarının artması durumunda öz yeterlik algılarının da artacağı söylenebilir. Gahungu, (2007), Thompson ve Rubin, (1993), Cohen, Weaver ve Li, (1996), Bremner, (1999) ile Kojic-Sabo ve Lightbown, (1999)'un yaptığı araştırmalar da incelendiğinde bu sonucu destekleyen bulguların olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Zuo ve Wang (2014)'ın da belirttiği gibi, İngilizceyi öğrenirken inisiyatif alan ve gündelik hayatta iletişim kurmaya istekli olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının da yüksek olması ve bu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaları olabilir. İngilizceye ilgi duyan, İngilizceyi öğrenmeye çalışan ve ders dışında da bunun için çaba gösteren öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden faydalandığı, İngilizce öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

5.8. Öneriler

1. Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve İngilizceye yönelik öz yeterlik algıları incelenmiştir. Dil öğrenme süreci kısa bir zaman diliminde gerçekleşmediğinden, dil öğrenme stratejilerine ve öz yeterlik inancına ilişkin boylamsal çalışmalar yapılabilir.
2. Dil öğrenme stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkisi ve bu stratejileri kullanma gerekliliği konusunda öğretmenler bilinçlendirilebilir. Öğretmenler, dil öğrenme

stratejilerinin öğretimi konusunda hem lisans eğitiminde hem de mesleğe atıldıktan sonra hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilebilir.

3. Dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ve kullanımı konusunda çalışmalar yapılarak öğrenciler bu stratejileri kullanmaya istekli hale getirilebilir.
4. Bu araştırmada akademik başarı ölçütü olarak öğrencilerin 1.dönem İngilizce not ortalaması temel alınmıştır. Bunun yerine standart bir test uygulanarak farklı okullardaki öğrencilerin tek bir ölçüt üzerinden değerlendirilmesi sağlanabilir.
5. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin seçimlerini daha doğru şekilde anlayabilmek adına öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınabilir.
6. Bu araştırmada anadili Türkçe olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin de dil öğrenme stratejileri incelenip Türk öğrencilerle aralarındaki farklar ya da benzerlikler bulunarak farklı bir çalışma ortaya koyulabilir.
7. İngilizce öğretim programları tasarlanırken öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algı düzeyini yükseltmek için iletişime yönelik, öğrenciye dersi sevdirecek ve aktif şekilde katılmasını sağlayacak etkinlikler planlanabilir.
8. Öz yeterlik algısı yüksek ve düşük öğrenciler eşleşerek veya grup çalışmalarlarıyla birbirlerine model olarak İngilizce öğrenme isteği artırılabilir.
9. Bu çalışma yalnızca ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz yeterlik algıları üzerinde durmaktadır. Diğer kademeleri de içine alan daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
10. Bu araştırma yalnızca MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında yürütülmüştür. Özel okullar da dahil edilerek yapılacak bir çalışmayla farklı sonuçlara ulaşılarak alanyazına katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Açıkkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ada, S. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1). <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/46/46> Erişim Tarihi: 05.06.2019

Alishah, A.R., ve Dolmacı, M. (2013). The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 873-881.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 11.

Alcı, B. ve Yüksel, G. (2012). An examination into self-efficacy, metacognition and academic performance of pre-service ELT students: Prediction and difference. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.

Amwazir, R., Perpisa, L. ve Ikhsan, M. K. (2013). Students’ self-efficacy in speaking class at the first year English Department students of Stkip PGRI Suatera Barat in academic year 2012/2013. *Journal Mahasiswa Bahasa Inqgris Genap*, 2(2), 1-7.

Anaydubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198.

Asmalı, M. (2014). Büyük beş kişilik özellikleri ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(32), 1-18.

Aydemir, U. V. (2007) *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Self Efficacy: *Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Başbay, A ve Gözüm, E. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarıları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 12-29.

Bayraktaroğlu, S. (2014). *Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dille Eğitim Yanılgısı. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Ne Olmalı?* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Behjoo, B.M. (2013). *The Relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Dil Dergisi*, 132, 28-37.

Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.

Burry-Stock, J. A. (1995), Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning. *System*, 23(2), 153-175.

Bümen, N. T. ve Yanar, B. H. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.

Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.

Chamot, A. U., ve Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1), 13-22.

Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40(1), 155-187.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.

Cohen, A. D., Weaver, S. J., and Li, T. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Çubukçu, F. (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile öz yeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 148-158.

Demirel, M. (2009). The validity and reliability study of Turkish version of strategy inventory for language learners. *World Applied Sciences Journal*, 7 (6), 708-714.

Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 141-153.

Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

El-Dip, M. A. B. (2004). Language learning strategies in kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1), 85-95.

Elahi, M. ve Ghonsooly B. (2010). Learners' Self-efficacy in Reading and its relation to Foreign Language Reading Anxiety and Reading Achievement. https://elt.tabrizu.ac.ir/article_626_0.html Erişim Tarihi: 14.06.2019.

Ehrman, M. ve Oxford, R (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.

Gahungu, O.N. (2007). The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Northern Arizona University, ABD.

Günak, D. B. (2010). *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve öğrenme stratejileri Türkiye' de ikinci yabancı dil Almancanın yöntem ve öğretimi alanına bir katkı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Green, J. M. ve Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.

Griffiths, C. (2004). *Language learning strategies: Theory and research*. Research Paper Series, 1. Centre for Research in International Education. https://www.researchgate.net/publication/268413776_Language_Learning_Strategies_Theory_and_Research. Erişim Tarihi: 08.06.2019.

Goh, C., ve Foong, K. P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.

Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencileriyle, Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme*

Stratejilerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hismanoğlu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching, *The Internet TESL Journal*, 6,8.

Ian, R. and Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.

İpek, Ö. F. (2012). *Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve akademik başarıları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Jenks, C. J. (2004). The effects of age, sex, and language proficiency on the self-efficacy of English language learners. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 1.

Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 108-117.

Karafil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kashefian-Naeeni, S., Maarof, N., ve Salehi, H. (2011). Malaysian ESL Learners' Use of Language Learning Strategies. *International Conference on Humanities, Society and Culture*, 20. IACSIT Press, Singapore.

Kaşık, İ. (2014). *The relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.), Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kojic-Sabo, I. and Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.

Kürüm, E. Y. (2012). *The impact of strategy based instruction on improving the foreign language proficiency level of the 3rd grade students at the Turkish Military Academy*, (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 327-328.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., ve Todesco, A. (1978). *The good second language learner* (Research in Education Series No.7). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

MEB (2018). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf. Erişim tarihi: 15.07.2019.

Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Nyikos, M. ve Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.

Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 91-110.

O' Malley, J. M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. and Kupper, J. (1985). Learning strategies applications with students of esl. *TESOL Quarterly*. 19, 557-584.

O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Oxford, R. L. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practise. *TESL Canada Journal*, 9(2), 30–49.

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme, Hakan, A. (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özer, B. (2002). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri*, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 1 (1), 17-32.

Özdemir, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özmen, D. T. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables. *Education and Science*, 38(169), 30-40.

Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Padem, S. (2012). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in l2 reading. *Language Learning*. 53(4), 649-702.

Pajares, F. ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.

Pajares, F. (1997). *Assessing self efficacy beliefs and academic success: The case for specificity and correspondence*. New York: Paper present.

Pajares, F. ve Schunk, D. (2002). Development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Ed.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94. doi: 10.9779/PUJE563.

Raooft, S., Tan, B.H., ve Chan, S.H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. https://www.researchgate.net/publication/272688666_Self-efficacy_in_SecondForeign_Language_Learning_Contexts. Erişim Tarihi: 09.06.2019

Riazi, A. ve Rahimi, M. (2003). Iranian EFL learners’ pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*. 2(1), 103- 129.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.

Salahshour, F., Sharifi, M., ve Salahshour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643.

Senemoğlu, N., (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretmen kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretmen kuramdan uygulamaya*, 23. Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi.

Schmidt, R., ve Watanabe, Y. (2001). Motivation, Strategy Use and Pedagogical Preferences. In Z. Dörnyei and Schmidt, R., (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23, pp. 313-352). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Schmitt, N. (2005). *Focus on Vocabulary: Mastering the Academic Word List*. White Plains, NY: Pearson Education.

Süt, F. Z. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

şanlı, B. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısını yordayan faktörler (Karabük Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Tercanlioğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues In Educational Research*, 14(2), 181-193.

Thompson, I., and Rubin, J. (1993). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 3, 154-172.

Tılfarlıoğlu, F. T. ve Çiftçi, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (a case study). *Theory*

and Practice in Language Studies, 1(10), 1284-1294.
<http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>. Erişim Tarihi: 15.07.2019.

Todaka, Y. (2017). Self-efficacy of english listening skills in Japanese college EFL learners: quantitative and qualitative analyses, *European Journal of English Language Teaching*, 2(1), 93-119.

Türk Dil Kurumu. (2019). www.tdk.gov.tr. Erişim Tarihi: 10.06.2019.

Uslu, M. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde İngilizce Ders Başarısını Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Weinstein, C. E. ve Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies. handbook of research on teaching*. In M. C. Wittock Eds. New York: Macmillan Company.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203–243.

Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of preparatory class students studying at Gazi University*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yang, N. D. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *IRAL, International Review Of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 293-325.

Yang, P., ve Wang, A. (2015). Investigating the relationship among language learning strategies, english self-efficacy and explicit strategy instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 35-62.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 278, 29-36.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation*. San Diego: Academic Press.

Zuo, H., ve Wang, C. (2014). Understanding sources of self-efficacy of Chinese students learning English in an American institution. *Multicultural Learning and Teaching*, 11(1), doi: 10.1515/mlt-2014-0005.

EKLER

Ek 1: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) Kullanma İzni

Senem Büşra YILDIZ

sbyildiz@kho.edu.tr

10.12.2018

Sayın Fer,

Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezimde izninizle Türkçeye uyarladığınız Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden yararlanmak istiyorum.

İyi çalışmalar.

Senem Büşra YILDIZ

Instructor

National Defense University

Turkish Military Academy

Ankara/TURKEY

Prof. Dr. Seval FER

sevalfer@hacettepe.edu.tr

12.12.2018

Sayın Yıldız,

Envanteri kaynak göstererek kullanmanızdan mutluluk duyarım. İyi çalışmalar dilekleriyle.

Prof. Dr. Seval FER

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Beytepe Kampüsü-ANKARA

Ek 2: İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Kullanma İzni

Senem Büşra YILDIZ

sbyildiz@kho.edu.tr

11.12.2018

Sayın Bümen,

Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezimde izninizle hazırlamış olduğunuz İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinden yararlanmak istiyorum.

İyi çalışmalar.

Senem Büşra YILDIZ

Instructor

National Defense University

Turkish Military Academy

Ankara/TURKEY

Prof. Dr. Nilay T. BÜMEN

nilay.bumen@ege.edu.tr

12.12.2018

Merhabalar,

Ölçeği tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar.



Prof. Dr. Nilay T. BÜMEN

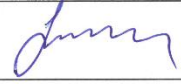
Ege Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim ABD

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

Adı Soyadı:	Senem Büşra YILDIZ	İmza:	
Doğum Yeri:	Cide		
Doğum Tarihi:	26.12.1994		
Medeni Durumu:	Bekar		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Baltacı İ.Ö.O.		Kastamonu	2000-2005
Ortaöğretim	Hürriyet İ.Ö.O.		Konya	2005-2008
Lise	Çumra Anadolu Lisesi		Konya	2008-2012
Lisans	Gazi Üniversitesi	İngiliz Dili Eğitimi	Ankara	2012-2016
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Konya	2016-2019
İş Deneyimi:	Mustafa Akdemir Çok Programlı Anadolu Lisesi - İngilizce Öğretmeni (2016-2017) Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu – Öğretim Görevlisi (2017- halen)			
E-posta:	sbildiz@kho.edu.tr			
Adres	Kara Harp Okulu Devlet Mah. Dikmen Cad. Bakanlıklar / Çankaya / ANKARA			