



Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Sciences

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 52, Haziran 2021, s. 287-312

ISSN: 2149-0821 Doi Number:<http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.51327>

Öğr. Gör. Dr. Yusuf Ziya AYHAN

Pamukkale Üniversitesi, yzayhan@pau.edu.tr

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARI VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŐKI

Özet

Bu araştırmanın amacı Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleriyle akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrenciler; örneklemini ise bu öğrencilerin hazırlık, 1. 2. 3. ve 4. sınıflardan rastgele seçilen 300 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler; “bellek, bilişsel, telafi, duyuşsal ve sosyal” stratejileri orta düzeyde “bilişsel” stratejileri yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları da yüksek düzeydedir. Cinsiyetin, mezun olunan lise türünün, öğrenim görülen sınıfın ve ailenin gelir düzeyinin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenim stratejileri kullanımlarıyla akademik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Üniversite öğrencisi, dil öğrenme stratejileri, strateji tercihleri, akademik öz-yeterlik.

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES USES OF THE UNIVERSITY STUDENTS AND THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BELIEFS OF THE ACADEMIC SELF-EFFICACY

Abstract

The purpose of this research is to determine the using level of the language learning strategies and the strategy preferences and the relationship between the beliefs of the academic self-efficacy of the students who study at Pamukkale University Letters and Science Faculty English Language and Literature Department. The study was carried out as a relational survey model. The population of the research consists of 300 randomly selected students from preparatory, first, second, third and fourth classes. Descriptive statistics, independent sample t test, one way ANOVA and correlation analysis were used in data analysis. The results of the research has shown that the students use in language learning “Memory, Cognitive, Compensation, Affective and Social” strategies at the medium level and they use “Meta-cognitive” strategies at high level. Students’ self-efficacy levels are high. It has been found that the students’ sex, graduated high-school programme, the classroom and the family’s level of income doesn’t create a significant difference on the students’ use of language learning strategies. Furthermore, there is a significant positive relationship between the students’ self-efficacy levels and their language learning strategies.

Keywords: university student, language learning strategies, strategy preferences, academic self-efficacy.

Giriş

Yabancı dil öğrenmeye duyulan ilgi ve gereksinim gitgide artmaktadır. Günümüz insanı için artık tek bir yabancı dilin yeterli olmadığı, birden çok yabancı dil öğrenilmesinin bir zorunluluk olduğu üzerinde durulmaktadır. 2001 yılını Avrupa Diller Yılı ilan eden Avrupa Konseyi, Avrupa’da konuşulan dillerin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam için ne kadar değerli olduğu ve bu dillerden en az iki ya da üçünü kullanmada yeterli olmanın ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır (Uslu ve Özek 2004). Kelly (1969) yabancı dil öğretiminin çok eskilere uzanan bir tarihçesi olduğunu belirtmiştir. Bu uzun geçmişin birikimi yanında yabancı dil öğretiminin ağırlığı 20. yüzyılda daha da artmış durumdadır. Çünkü karmaşık iletişim ağı içinde evrenin küçülmesi günümüzde yabancı dilin önemini daha da belirginleştirmiştir. Tek bir toplumda bile iki ve çok dillilikten söz edilen bir konumda, bir değil birkaç yabancı dil öğrenmek akademik ya da meslek yaşamında çoğu zaman bir önkoşul gibi görülmektedir. Öte yandan bu kaçınılmaz zorunluluk yabancı dil öğretimine her zamankinden daha yoğun ve bilinçli bir biçimde eğilmeyi gerektirmektedir (Kocaman 1983).

Dil öğretimi dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve kültür gibi diğer alanlarla yakın ilişkisi olan disiplinlerarası bir alandır. Bu alanların tarih boyunca yabancı dil öğretimi süreci üzerinde büyük etkileri olmuştur. Son otuz - kırk yılda, yabancı / ikinci dil eğitimi alanında öğretim kavramıyla ilişkili önemli bir kavramın geliştiğini görüyoruz. Bu kavram öğrenenlere daha etkili öğrenenler olma konusunda yardımcı olarak öğrenen-merkezli eğitim felsefesinin

işleyişini kolaylaştırmaktadır. (Sadeghy & Mansouri 2014). Bu kavram “öğrenmeyi öğrenme” dir. Ayrıca öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştiren öğrenenlerin sınıfıçi öğrenme fırsatlarını daha etkili kullanacaklarına ve sınıf dışında da dil öğrenme sürecinde daha donanımlı olacaklarına inanılmaktadır (Sadeghy & Mansouri 2014). Öğrenmeyi öğrenme kavramı da öğrenme stratejileri kavramıyla çok yakından ilişkilidir. İkisi de öğrenenin bireysel özellikleri ve becerileri ölçüsünde öğrenme ve öğretme sürecine aktif katılımını gerektiren önemli kavramlardır.

Dil öğrenenler daha etkili iletişim kurabilmek için çeşitli stratejiler kullanırlar (Scarcella & Oxford 1992, akt. Razi, 2012) ve dil öğrenme stratejileri öğrencilerin yeterlilik ve özgüvenlerini geliştirmeye yardımcı olarak yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenimi için büyük önem taşırlar (Oxford 1990). Başlangıçta, öncü strateji araştırmacısı Rubin (1975: 43, akt. Razi, 2012), bu stratejileri öğrenenin bilgiyi elde etmede kullanabileceği teknik ve araçlar olarak tanımlamıştır. Daha sonra Weinstein ve Mayer’s (1986) ve O’Malley ve Chamot (1990) bu stratejileri davranışlarla ilişkilendirmişlerdir. Bununla birlikte, Oxford (1990: 8, akt. Razi, 2012) tanımı; “öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, öz denetimli, etkili ve yeni durumlara transfer edilebilir hale getirmek için kullanılan belirli hareketler” şeklinde düzenleyerek “öğrencinin bilgiyi edinimi, depolaması, geri çağırımı ve kullanmasına yardımcı işlemler” olarak genişletmiştir.

Dil öğrenme stratejileri, DÖS öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları yöntem davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Bu stratejiler yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Hamamcı 2012).

Öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemlerini sağlayan teknikleri içerir (Erden, Akman, 1996: 155). Shunk ve Zimmerman (2003) ise, öğrenme stratejilerinin bilgiyi seçme ve örgütleme, yeni bilgiyi zihindeki bilgiyle ilişkilendirme, öğrenme materyalini inceleme, materyalin anlamlılığını ve anlamlı öğrenme iklimini artırma gibi etkinlikleri içerdiğini savunmaktadırlar.

Her bireyin birbirinden farklı zihinsel ve fiziksel özelliklere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bireysel farklılıklar öğrenme ve öğretme sürecini planlamada önemli rol oynar ve bize bu süreci yapılandırmada rehberlik ederler. Bireylerin her türlü öğrenme faaliyetinde belli özellikleri ön plana çıkar ve öğrenmelerini bu özelliklerine göre gerçekleştirirler.

Bazı öğrenciler yabancı dili diğer öğrencilere göre daha hızlı ve etkili bir biçimde öğrenmektedirler. Bunun nedeni bu öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel, duygusal, sosyokültürel açıdan farklı yeterliliklere sahip olmalarıdır. Öğrenciler, dil öğrenme stratejileriyle doğrudan bağlantılı bu yeterlilikleri sayesinde yabancı dili daha hızlı ve etkili öğrenmektedirler (Nisbet, Thindall & Arroyo 2005).

Oxford’a göre (1990: 8-14, akt. Bekleyen, 2006) dil öğrenme stratejilerinin bazı ortak özellikleri vardır. Örneğin, hepsi hedef dilde bir problemin çözülmesi ve iletişimsel yeterliğin artırılması amacıyla kullanılır. Sadece bilişsel işlevleri değil, planlama, değerlendirme ve öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesi gibi bilişüstü işlevleri de içerirler.

Yabancı dil öğrenme stratejileri; temel hedefe ve iletişimsel yetkinliğe ulaşmada katkı sağlamakta, öğrencilerin daha öz-denetimli olmasına fırsat vermekte ve öğretmenin rolünü geliştirmektedir. Problem merkezli ve öğrencinin belli tepkilerinden oluşan dil öğrenme stratejileri, öğrenenin sadece bilişsel yönünü değil, birçok yönünü içerir. Dil öğrenme stratejileri her zaman gözlenemez fakat çoğunlukla bilinçli bir şekilde kullanılır. Öğretilebilir ve esnektir, aynı zamanda birçok faktöre bağlı olarak seçilir ve uygulanır, sonuçları da aynı şekilde farklılık gösterir (Oxford 1990, akt. İzci ve Sucu 2013).

Öğrenme stratejileri kullanımı motivasyon, öz-yeterlik, hedef-odaklı, öz-katkı ve öz-değer kavramlarından büyük oranda etkilenmektedir. Öğrenme stratejileri ise, bilgi kazanımını, anlamayı ve onu yeni bilgi ve becerilere transfer etmeyi kolaylaştıran düşünce, davranış, inanç ya da heyecanlar olarak tanımlanabilir (Weinstein, Husman, & Dierking 2000). Öğrenme stratejileri kullanımı konusunda bilgi sahibi olmak öğrencinin başarı seviyesini yükseltmesini önemli ölçüde etkilemektedir (Pintrich & De Groot 1990). Önceki araştırmalar çoğunlukla sadece bir değişken ya da onun alt değişkenlerine yoğunlaşmışlardır, örneğin, hedef-odaklılık ya da motivasyon gibi. Weiner, başarılı bir öğrenmeyi gerçekleştirmede, öz-düzenleme gerektiren birçok alanda olduğu gibi, değişik faktörler arasındaki etkileşime odaklanmanın daha yararlı olduğunu ifade etmiştir. Weinstein ise, öğrenci kazanımlarını ve öğrenme stratejileri kullanımlarını etkileyen en önemli faktörlerin beceri, irade ve öz-düzenleme olduğunu ileri sürmüştür (Weinstein, Husman, & Dierking 2000).

Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Oxford (1990 akt. İzci ve Sucu 2013) bütün dil öğrenme stratejilerinin asıl amacının iletişimsel yeterlik kazanmak olduğunu belirtmiştir. Bu stratejileri genel olarak *dolaysız* ve *dolaylı stratejiler* olarak iki temel grupta sınıflandırmış ve daha sonra da altı alt gruba ayırmıştır. Oxford'un sınıflandırmasında, öğrencilerin öğrenmelerinde yardımcı olan stratejiler *üst biliş*, öğrencinin güven gibi duyuşsal ihtiyaçlarıyla ilgili olanlar *duyuşsal stratejiler* ve öğrenilen dil ile daha fazla iletişim kurma olanağı sağlayanlar ise *sosyal stratejiler* olarak tanımlanmışlardır.

Rubin (1987, akt. İzci ve Sucu, 2013) yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan bu stratejileri öğrenme, iletişim ve toplumsal stratejiler olarak üçe ayırmaktadır, bunlar yabancı dilin öğreniminde doğrudan etki edebilirken, yabancı dilin gelişimine dolaylı olarak da katkı yapabilir. Örneğin öğrenme stratejilerini bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olarak sınıflayarak öğrenme sürecine doğrudan etki yapan stratejiler olarak nitelendirmiştir, Bunlara bir öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyen “*öğrenme sürecinde iletişimi kolaylaştıran*” iletişim stratejilerini ve “*öğrenme sürecinde etkileşimi*” yansıtan toplumsal stratejileri eklemiştir.

Dil öğretim stratejilerinin alt boyutları incelendiğinde stratejilerin doğrudan ya da dolaylı olsun birbirleriyle etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Örneğin öğrencinin arkadaşına soru sorması ‘sosyal’ stratejileri kullandığını, fakat sorunun cevabını alıp o cevabı anlamak için bilgilerinin kullanılması ve diyalogu devam ettirmek için yeni ve anlamlı bir cümle kurması ise ‘bilişsel’ ve ‘bellek’ stratejilerini kullanmasını gerektirir. Bu örnek stratejilerin birbirleriyle çok yakın bağlantı içinde olduğunu göstermesi açısından önemlidir (Cesur, 2008).

Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü sorunu çözebilmeleri için öncelikle bu sorunla başa çıkabilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri, çözüm yollarını planlamaları, çözüme ilişkin planı uygularken kendi zihinsel süreçlerinin farkında olmaları, zihinsel süreçlerini izlemeleri, değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için sahip olmaları gereken özelliklerden biri öz-yeterliktir. Öz-yeterlik, bireyin bir problemi çözmek ya da zor olan bir görevi başarıyla yerine getirmek amacıyla gerekli olan etkinlikleri (bilgilerini, becerilerini vb.) organize etme, uygulama ve uygulamalarını kontrol etme yeteneğine olan güveni ya da inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura 1995; Eccles ve Wigfield 2002, akt. Tunca ve Alkın-Şahin 2014). Öz-yeterlik inancı, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlanmaktadır (Bandura 1997). Bandura’ya göre öz-yeterlik, yeteneklerimizle ilgili inancımıza dayanır ve amaçlarımıza ulaşmak için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer 2000, akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici 2007).

Eğer, üniversite öğrenimi yoğun bir öğrenme ve çalışma gerektiriyorsa, üniversite öğrencisi, ne dereceye kadar yoğun bir öğrenimi sürdürebileceğini tahmin etmek zorundadır. Yani, öğrencinin zor durumlarda ne kadar çaba harcadığı ve öğrenim başarısı için ne denli yoğun mücadele ettiği önemlidir. Eğer bir öğrenci, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünüyorsa, yeterli derecede öğrenemez ve sınavlarda başarılı olmaya da çalışmaz. Bu durum, öz-yeterliğin içinde yer alan sebat ve dayanma gücü gibi yapıların öğrenime etkilerinin incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir (Zimmerhofer et al. 2006, akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Alanla ilgili literatür taramasında yurt içinde ve yurt dışında dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Yurt içi araştırmalar olarak Bekleyen (2006), Cesur ve Fer (2007), Zengin ve Seven (2007), Cesur (2008), Cesur ve Fer (2011), Ünal, Onursal-Ayırır ve Arıoğlu (2011), Baş (2012), Hamamcı (2012), Özçelik (2012), Razi (2012), İzci ve Sucu (2013), Özmen ve Gülleroğlu (2013), Gömleksiz’in (2013), Kılıç ve Padem’in (2014), ilk, orta ve yükseköğretim seviyesinde gerçekleştirdikleri dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmalarını sayabiliriz.

Yurt dışında dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaların 1960’lı yıllarda yapılmaya başlandığını görüyoruz. Özellikle bilişsel psikolojinin gelişmesinden sonra dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaların arttığını görüyoruz (Williams and Burden 1997:149, akt. Hismanoğlu, 2000). Dil öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmaların çoğunda, iyi bir ikinci dil ya da yabancı dil öğrencisinin dil öğrenirken hangi teknikleri kullandığıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır (Rubin and Wenden 1987:19, akt. Hismanoğlu, 2000). Öğrenen stratejileriyle ilgili ilk araştırma girişimi, Aaron Carton’un 1966’da yayınladığı “The Method of Inference in Foreign Language Study (Yabancı Dil Öğrenmede Çıkarsama Yöntemi)” isimli çalışmasıdır. Carton’dan sonra 1971’de Rubin’in başarılı dil öğrencilerinin kullandığı stratejileri belirledikten sonra bu stratejileri daha az başarılı öğrencilere nasıl uygulanabileceğine yoğunlaştığı çalışması gelmiştir. Daha sonra Rubin (1975) stratejileri dolaylı ve dolaysız stratejiler olarak sınıflamıştır. Daha sonra, Wong-Fillmore (1976), Tarone (1977), Naiman et al. (1978), Bialystok (1979), Cohen and Apeh (1981), Wenden (1982), Chamot and O’Malley (1987), Politzer and McGroarty (1985), Conti and Kolsody (1997), Cohen (1996), Yang (1999), Nilsen (2007),

Sadeghy & Mansouri (2014) ve diğer bir çok araştırmacının dil öğrenme stratejileri konusunda çalışmalar yaptığını görmekteyiz (Hismanoğlu, 2000).

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini ortaya koymak ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerle öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğrencilerin dil öğrenim stratejileri kullanımlarıyla akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma üniversite öğrencilerinin dil öğrenmede hangi stratejilerin ön plana çıktığını ortaya koyması, öğrencilerin strateji kullanım durumlarıyla sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise, ailenin gelir düzeyi ve akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyması açısından önemlidir.

Problem Durumu

Üniversite İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin belli değişkenlere göre yabancı dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri nasıldır? Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarıyla akademik öz-yeterlik inançları arasında ilişki var mıdır? Öğrencilerin akademik öz-yeterlik alguları dil öğrenim stratejilerini kullanımlarını etkilemekte midir? Dil öğrenim stratejileri ölçeğinin alt boyutlarıyla öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin genel ve alt boyutlarının ortalamaları nasıldır?
- 2- Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri dağılımları nasıldır?
- 3- Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin frekans, yüzde ve ortalama dağılımı nasıldır?
- 4- Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5-Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7- Farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8- Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyiyle dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 9- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarıyla akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim dalında öğrenim gören 439 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bahsedilen evrenden seçkisiz olmayan yöntemlerden amaçsal örnekleme yöntemlerinden *tabakalı amaçsal örnekleme* yöntemiyle seçilen Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Hazırlık, 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin uygulanması sonucu 207 kız (%73,4), 75 (%26,6) erkek öğrenci olmak üzere toplam 282 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. 18 öğrenci anketleri doğru cevaplamadıkları için değerlendirmeye alınmamıştır. *Tabakalı amaçsal örnekleme*, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, vd., 2013: 91). Çalışma verilerini toplamak için belirlenen örneklemin bazı değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Dağılımı

Değişken	Değer	f	%
Cinsiyet	Kız(1)	207	73,4
	Erkek(2)	75	26,6
	Toplam	282	100
Sınıf Düzeyi	Hazırlık(1)	78	27,7
	1.sınıf(2)	51	18,1
	2.sınıf(3)	49	17,4
	3.sınıf(4)	58	20,6
	4.sınıf(5)	46	16,3
	Toplam	282	100
Mezun Olunan Lise	Fen Lisesi (1)	1	,4
	Anadolu Lisesi(2)	152	53,9
	Ana. Öğr. Lisesi(3)	22	7,8
	Düz Lise(4)	89	31,6
	Meslek Lisesi(5)	8	2,8
	Diğer(6)	10	3,5
Toplam	282	100,0	
Aile Gelir Düzeyi	Düşük(1)	61	21,6
	Orta(2)	193	68,4
	Yüksek(3)	28	9,9
	Toplam	282	100,0

Sayıtlı ve Sınırlılıklar

Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek sorularını yanıtlarken gerçek duygularını yansıtmışlardır. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim dalında güz döneminde öğrenim öğrencilerle sınırlıdır. Araştırma Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007)

tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)" ve Jerusalem and Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)" ve bu ölçeklerle toplanan veriler ve sonuçlarıyla sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

"Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları ve Akademik Öz- Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki" isimli araştırmada, araştırma sorularının cevapları betimsel olarak araştırılmıştır. Bu nedenle araştırma genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2013: 79).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)"*ve Jerusalem and Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)**" kullanılmıştır. "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri", orijinaline uygun olarak 5'li Likert (Her zaman doğru 5, Sık sık doğru 4, Bazen doğru 3, Nadiren doğru 2, Hiçbir zaman doğru değil 1) tipinde uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 1. boyut (bellek) için 45, en düşük puan ise 9; 2. boyut (bilişsel) en yüksek puan 56, en düşük puan 14; 3. boyut (telafi) için en yüksek puan 30, en düşük puan 6; 4. boyut (üst biliş) için en yüksek puan 45, en düşük puan 9; 5. boyut (duyuşsal) için en yüksek puan 30, en düşük puan 6; 6. boyut (sosyal strateji) için, en yüksek puan 30, en düşük puan, 6 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplamına yönelik Cronbach Alfa (α) değeri 0,931'dir. Bu değer orijinal ölçeğin Cronbach Alfa (α) değerinden (0,92) daha yüksektir. "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği", aslına uygun olarak 4'lü Likert ("1: Bana Hiç Uymuyor", "2: Bana Çok Az Uyuyor", "3: Bana Uyuyor", "4: Bana Tamamen Uyuyor") tipinde uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa (α) değeri 0,789'dur ve bu değer orijinal ölçeğin Cronbach Alfa (α) değerine (0,79) yakın çıkmıştır. Bu değerler araştırmada kullanılan ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Orijinal Ölçeklerin ve Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alfa(α) Değerleri

"Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği"nin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cesur ve Fer(2007) tarafından elde edilen C.A. (α)	Bu araştırmada elde edilen C.A. (α)
1-Bellek Stratejileri	9	.70	.77
2-Bilişsel Stratejiler	14	.82	.82
3-Telafi Stratejileri	6	.65	.65

4-Üstbiliş Stratejileri	9	.86	.87
5-Duyuşsal Stratejiler	6	.59	.66
6- Sosyal Stratejiler	6	.61	.68
Toplam	50	.92	.93
“Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”	Madde Sayısı	Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından elde edilen C.A. (α)	Bu araştırmada elde edilen C.A. (α)
	7	.79	.789

*Araştırmada kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) için araştırmacıardan (Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur CESUR, Prof. Dr. Seval FER) izin alınmıştır.

**Araştırmada kullanılan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)” için araştırmacıdan (Dr. Öğr. Üy. Miraç Yılmaz) izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Verilerin toplanması aşamasında, ölçekler aynı anda katılımcılara verilmiş, ölçeklerle ilgili açıklamalar yapılmış ve hiçbir maddeyi boş bırakmadan, gerçek düşüncelerini yansıtmaları istenmiştir. Değerlendirmeye alınan ölçeklerden elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Her zaman doğru (5)”, “Sık sık doğru (4)”, “Bazen doğru (3)”, “Nadiren doğru (2)” ve “Hiçbir zaman doğru değil (1)” dereceleri kullanılmıştır. Veriler 1.00-1.80→Hiçbir zaman doğru değil, 1.81-2.60→Nadiren doğru, 2.61-3.40→Bazen doğru, 3.41-4.20→ Sık sık doğru, 4.21-5.00→Her zaman doğru, veri aralığına göre yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi istatistik işlemleri kullanılmıştır. Öğrenenlerin strateji kullanma düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini anlamak amacıyla yapılan karşılaştırmalarda t testi, sınıflarına, mezun oldukları lise türüne ve ailenin gelir düzeyine göre değişip değişmediğini anlamak amacıyla yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. (Akyol, vd, t.y.). Ayrıca öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarıyla yabancı dil öğrenme strateji kullanım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını anlamak için Korelasyon testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını belirlemek için uygulanacak veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyleri için “1: Bana Hiç Uymuyor (1-1,60)”, “2: Bana Çok Az Uyuyor (1,61-2,30)”, “3: Bana Uyuyor (2,31-3,20)” ve “4: Bana Tamamen Uyuyor (3,21-4,00)” dereceleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre sıralanmıştır. Tabloların oluşturulmasında ölçeğin alt boyutları dikkate alınmıştır. Bu bölümde, öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt boyutlarına verdiği cevaplara ait ortalamalar Tablo 3’ te sunulmuş ve öğrencilerin genel strateji kullanım oranı verilmiştir.

1-Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin genel ve alt boyutlarının ortalamaları nasıldır?

Tablo 3. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt boyutları ortalamaları

Alt Boyutlar	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Bellek Stratejileri	1	3,85	3,12	,068
Bilişsel Stratejiler	1	3,99	3,19	,073
Telafi Stratejileri	1	3,92	3,40	,056
Üstbilişsel Stratejiler	1	4,20	3,56	,068
Duyuşsal Stratejiler	1	3,58	2,76	,070
Sosyal Stratejiler	1	3,84	3,17	,073
Ortalama			3,17	,068

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin genel strateji kullanım ortalaması 3,17 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değeri, öğrencilerin “orta düzeyde” strateji kullandıklarını göstermektedir. Ölçeğin alt bölümleri incelendiğinde ise, aritmetik ortalaması en yüksek bölümün (3,56) üstbilişsel stratejiler olduğu görülmektedir. Oxford (1990)'a göre bu stratejiler bünyesinde *daha önceden bilinenleri gözden geçirip arada bağlantılar kurarak öğrenme üzerinde yoğunlaşmak, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak, kendi kendini gözlemleyerek öğrenme sürecini değerlendirmek* gibi stratejileri barındırmaktadır. Öğrencilerin bahsedilen bu stratejileri yüksek strateji kullanımına yakın bir değerde kullandıkları görülmektedir. Aritmetik ortalaması en düşük (2,76) alt ölçek grubu ise duyuşsal stratejiler olarak göze çarpmaktadır. Oxford (1990), bu strateji grubunun içerisinde kaygıyı azaltma, olumlu ifadeler kullanarak ve kendini ödüllendirerek kendini cesaretlendirme, kontrol listesi kullanma, bir dil öğrenme günlüğü tutma ve hissettiklerini başkalarıyla tartışma eylemlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin duyuşsal stratejileri dil öğrenme süreçleriyle yeterli düzeyde ilişkilendirmedikleri söylenebilir.

2-Üniversite öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine ilişkin frekans, yüzde ve ortalama dağılımları nasıldır?

Tablo 4. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Alt Boyutlara Göre Öğrenci Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

MADDELER		1	2	3	4	5	X	Sonuç
BELLEK	1-İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	F 2	21	74	105	80	3,8	SSD
		% 0,7	7,4	26,2	37,2	28,4	5	
	2- Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	F 18	64	105	73	22	3,0	BD
		% 6,4	22,7	37,2	25,9	7,8	6	
	3- Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında	F 23	54	84	70	51	3,2	BD
		% 8,2	19,1	29,8	24,8	18,1	5	

	bağlantı kurarım.									
	4- Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım.	F	9	45	82	81	65	3,5		
		%	3,2	16,0	29,1	28,7	23,0	2	SSD	
	5-Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	F	41	71	74	61	35	2,9		
		%	14,5	25,2	26,2	21,6	12,4	2	BD	
	6- Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	F	87	65	54	39	37	2,5		
		%	30,9	23,0	19,1	13,8	13,1	5	ND	
	7- Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	F	69	78	88	29	18	2,4		
		%	24,5	27,7	31,2	10,3	6,4	6	ND	
	8- İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	F	31	63	104	57	27	2,9		
		%	11,0	22,3	36,9	20,2	9,6	5	BD	
	9-Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri aklıma getirerek hatırlarım.	F	12	39	73	92	66	3,5		
		%	4,3	13,8	25,9	32,6	23,4	7	SSD	
	TOPLAM	F	292	500	738	607	401	3,1		
		%	11,5	19,7	29,0	23,9	15,7	2	BD	
			0	0	7	1	9			
	10- Yeni sözcükleri birkaç kez daha yazarak ya da söyleyerek tekrarlarım.	F	18	43	76	77	68	3,4		
		%	6,4	15,2	27,0	27,3	24,1	7	SSD	297
	11-Ana dili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	F	25	61	93	57	46	3,1		
		%	8,9	21,6	33,0	20,2	16,3	3	BD	
	12- Ana dilimde bulunmayan İngilizce'deki "th/hw" gibi sesleri çıkararak telaffuz alıştırmaları yaparım.	F	44	68	71	57	42	2,9		
		%	15,6	24,1	25,2	20,2	14,9	4	BD	
BİLİŞSEL	13- Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	F	32	69	94	61	26	2,9		
		%	11,3	24,5	33,3	21,6	9,2	2	BD	
	14- İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	F	79	84	71	31	17	2,3		
		%	28,0	29,8	25,2	11,0	6,0	7	ND	
	15- Tv'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	F	6	25	61	63	127	3,9		
		%	2,1	8,9	21,6	22,3	45,0	9	SSD	
	16- İngilizce okumaktan hoşlanırım.	F	11	30	69	76	96	3,7		
		%	3,9	10,6	24,5	27,0	34,0	6	SSD	
	17- İngilizce mesaj, mektup ve rapor yazarım.	F	57	64	56	56	49	2,9		
		%	20,2	22,7	19,9	19,9	17,4	1	BD	
	18- İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	F	7	31	66	87	91	3,7		
		%	2,5	11,0	23,4	30,9	32,3	9	SSD	
	19- Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	F	28	51	63	83	57	3,3		
		%	9,9	18,1	22,3	29,4	20,2	1	BD	
	20- İngilizce bir kelimenin tekrarlanan kalıplarını bulmaya çalışırım.	F	19	66	88	70	39	3,2		
		%	6,7	23,4	31,2	24,8	13,8	2	BD	
	21- İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök	F	45	71	83	51	32	2,8		
									BD	

	ve eklerine ayırarak anlamaya çalışırım.	%	16,0	25,2	29,4	18,1	11,3	3	
	22- Kelimesi kelimesine çeviri yapmaya çalışırım.	F	23	46	89	60	64	3,3	BD
		%	8,2	16,3	31,6	21,3	22,7	4	
	23-Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	F	54	79	86	43	20	2,6	ND
		%	19,1	28,0	30,5	15,2	7,1	3	
	TOPLAM	F	448	788	1066	872	774	3,1	
		%	11,3	19,9	27,0	22,0	19,6	9	BD
			4	5		8	0		
TELAFI	24- Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	F	3	22	93	112	52	3,6	
		%	1,1	7,8	33,0	39,7	18,4	6	SSD
	25- İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	F	19	43	90	78	52	3,3	
		%	6,7	15,2	31,9	27,7	18,4	5	BD
	26- Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlara takılmadan yeni sözcükler uydururum.	F	33	64	75	77	33	3,0	
		%	11,7	22,7	26,6	27,3	11,7	4	BD
	27- Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm.	F	22	43	69	93	55	3,4	
		%	7,8	15,2	24,5	33,0	19,5	1	SSD
	28- Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	F	32	52	102	73	23	3,0	
		%	11,3	18,4	36,2	25,9	8,2	1	BD
	29- Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	F	4	18	67	99	94	3,9	
		%	1,4	6,4	23,8	35,1	33,3	2	SSD
	TOPLAM	F	113	242	496	532	309	3,4	
		%	6,67	14,3	29,3	31,4	18,2	0	BD
				0	1	4	6		
ÜSTBİLİŞSEL	30- İngilizcemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	F	14	47	97	61	63	3,3	
		%	5,0	16,7	34,4	21,6	22,3	9	BD
	31- Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	F	3	20	76	113	70	3,8	
		%	1,1	7,1	27,0	40,1	24,8	0	SSD
	32- İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	F	2	13	38	102	127	4,2	
		%	0,7	4,6	13,5	36,2	45,0	0	SSD
	33- İngilizce'yi daha iyi nasıl öğrenirim? sorusunun yanıtını araştırırım.	F	9	28	66	109	70	3,7	
		%	3,2	9,9	23,4	38,7	24,8	1	SSD
	34- İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	F	28	60	97	71	26	3,0	
		%	9,9	21,3	34,4	25,2	9,2	2	BD
35- İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	F	18	39	90	70	65	3,4		
	%	6,4	13,8	31,9	24,8	23,0	4	SSD	
36- İngilizce okumak için elimden geldiği kadar fırsat yakalarım.	F	18	51	94	81	38	3,2		
	%	6,4	18,1	33,3	28,7	13,5	4	BD	

	37- İngilizce'de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	F	15	23	84	96	64	3,6	SSD
		%	5,3	8,2	29,8	34,0	22,7	0	
	38- İngilizcem ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	F	8	30	88	95	61	3,6	SSD
		%	2,8	10,6	31,2	33,7	21,6	0	
	TOPLAM	F	115	311	730	798	584	3,5	
		%	4,53	12,2	28,7	31,4	23,0	6	SSD
				5	6	4	1		
DUYUSAL	39. İngilizce' mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	F	18	43	90	93	38	3,3	
		%	6,4	15,2	31,9	33,0	13,5	1	BD
	40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	F	37	72	69	64	40	2,9	BD
		%	13,1	25,5	24,5	22,7	14,2	9	
	41. İngilizce'de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	F	69	56	71	51	35	2,7	BD
		%	24,5	19,9	25,2	18,1	12,4	4	
	42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	F	14	30	85	82	71	3,5	
		%	5,0	10,6	30,1	29,1	25,2	8	SSD
	43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	F	192	36	32	18	4	1,6	HZD
		%	68,1	12,8	11,3	6,4	1,4	0	D
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	F	104	56	69	31	22	2,3	ND	
	%	36,9	19,9	24,5	11,0	7,8	2		
	TOPLAM	F	434	293	416	339	210	2,7	
		%	25,6	17,3	24,5	20,0	12,4	6	BD
			5	1	8	3	1		
SOSYAL	45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	F	12	24	54	97	95	3,8	
		%	4,3	8,5	19,1	34,4	33,7	4	SSD
	46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlıklarını düzeltmesini isterim.	F	35	54	72	67	54	3,1	BD
		%	12,4	19,1	25,5	23,8	19,1	8	
	47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	F	93	67	74	30	18	2,3	ND
		%	33,0	23,8	26,2	10,6	6,4	3	
	48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	F	32	32	83	81	54	3,3	BD
		%	11,3	11,3	29,4	28,7	19,1	2	
	49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	F	44	75	83	43	37	2,8	BD
		%	15,6	26,6	29,4	15,2	13,1	3	
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinirim.	F	30	36	63	71	82	3,4	SSD	
	%	10,6	12,8	22,3	25,2	29,1	9		
	TOPLAM	F	246	288	429	389	340	3,1	
		%	14,5	17,0	25,3	22,9	20,0	7	BD
			3	2	5	9	9		

HZDD=Hiçbir Zaman Doğru Değil(1-1,80); ND=Nadiren Doğru(1,81-2,60); BD=Bazen Doğru(2,61-3,40); SSD=Sık Sık Doğru(3,41-4,20); HZD=Her Zaman Doğru(4,21-5,00)

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin "bellek stratejileri" boyutunun ortalaması "Bazen doğru" çıkmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin bellek stratejilerini orta seviyede kullandıklarını söyleyebiliriz. "İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım" ve "Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri aklıma getirerek hatırlarım" maddelerinin ortalaması "Sık sık doğru" çıkmıştır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin bu stratejileri daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin "bilişsel stratejiler" boyutunda ortalama "Bazen doğru" çıkmıştır. Öğrenciler bilişsel stratejileri de orta seviyede kullanmaktadırlar. "Yeni sözcükleri birkaç kez daha yazarak ya da söyleyerek tekrarlarım", "Tv'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim", "İngilizce okumaktan hoşlanırım" ve "İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum" maddelerinin ortalaması boyutun en yüksek maddeleri olmuş ve öğrencilerin bu stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Ölçeğin "telafi stratejileri" boyutunda da ortalama "Bazen doğru" çıkmıştır, ancak "Sık sık doğru" ya çok yakın çıkmıştır. Boyutun ortalamaları en yüksek maddeleri, yabancı dil öğreniminde kullanılması önemli olan "Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım", "Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm" ve "Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım" maddeleri olmuştur.

Ölçeğin "üstbilişsel stratejiler" boyutunun ortalaması "Sık sık doğru" çıkarak, ölçeğin ortalaması en yüksek boyutu olmuştur. Bu durum öğrencilerin dil öğreniminde üstbilişsel stratejileri yoğun olarak kullandıklarının bir göstergesidir. Boyutun ve aynı zamanda ölçeğin ortalaması en yüksek maddesi "4,20" ortalamayla "Sık sık doğru" çıkan ve İngilizce öğrenmeye karşı duyarlı olmayı ifade eden "İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm" maddesi olmuştur.

Ölçeğin "duyuşsal stratejiler" boyutunun ortalaması "Bazen doğru" çıkmış ancak bu boyut ölçeğin ortalaması en düşük boyutu olmuştur. Ölçeğin ortalaması en düşük maddesi bu boyutta yer alan "Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım" maddesi olmuştur. Öğrenciler bu boyutta bulunan "kaygı ve hata yapma korkusunu yenme" maddelerine "Bazen doğru" ve "sık sık doğru" diyerek bu duygularını kontrol edebildiklerini ifade etmişlerdir.

Ölçeğin son boyutu olan "sosyal stratejiler" boyutunun ortalaması "Bazen doğru" çıkmıştır. Boyutun ortalaması en düşük maddesi "Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum" olmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun (%56,8) okulda arkadaşlarıyla ya hiç İngilizce konuşmadığını ya da nadiren İngilizce konuştuğunu söyleyebiliriz.

3- Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin frekans, yüzde ve ortalama dağılımı nasıldır?

Tablo 4. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Alt Boyutlara Göre Öğrenci Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

MADDELER		1	2	3	4	X	Sonuç
ÖZYETERLİK	1-Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başatabilecek durumdayım.	F 8 % 2,8	45 16,0	165 58,5	64 22,7	3,0 1	BU
	2- Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	F 4 % 1,4	49 17,4	161 57,1	68 24,1	3,0 3	BU
	3- İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	F 11 % 3,9	51 18,1	144 51,1	76 27,0	3,0 1	BU
	4- Bir yazılı sınav zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	F 26 % 9,2	121 42,9	108 38,3	27 9,6	2,4 8	BU
	5-Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	F 81 % 28,7	130 46,1	61 21,6	10 3,5	2,0 0	BÇAU
	6- Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.	F 23 % 8,2	101 35,8	116 41,1	42 14,9	2,6 2	BU
	7- Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem(-)	F 18 % 6,4	62 22,0	113 40,1	88 31,2	2,9 7	BU
TOPLAM	F 171 % 8,66	559 28,3	868 43,9	375 18,9	2,7 3	BU	

BHU: Bana Hiç Uymuyor (1-1,60), BÇAU: Bana Çok Az Uyuyor(1,61-2,40), BU: Bana Uyuyor (2,41-3,20), BTU: Bana Tamamen Uyuyor (3,21-4,00)

Tablo 4'te ortaya çıkan sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin "Öz-yeterlik İnançları Ölçeğinin" genel ortalaması "Bana uyuyor" çıkmıştır. Ölçeğin ortalaması en düşük maddesi, "2,00" ortalamayla "Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum" maddesi olmuştur. Ayrıca ölçeğin sınavlarla ilgili diğer maddelerinin de ortalamaları diğer maddelere göre düşük çıkmıştır. Bu da bize öğrencilerin sınavlar konusunda öz-yeterlik inançlarının düşük olduğunu göstermektedir.

4- Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin "bellek stratejileri,bilişsel stratejiler,telaflı stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler" alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin "bellek stratejileri,bilişsel stratejiler,telaflı stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler" alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analiz sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
1-Bellek stratejileri	Kız	207	28,32	6,12	280	,802	,423
	Erkek	75	27,66	6,10	131,53		
2-Bilişsel stratejiler	Kız	207	44,61	9,39	280	-,198	,843
	Erkek	75	44,86	9,66	127,98		
3-Telafi stratejileri	Kız	207	20,35	3,98	280	-,467	,641
	Erkek	75	20,60	3,76	138,26		
4-Üstbilişsel stratejiler	Kız	207	32,22	6,67	280	,700	,484
	Erkek	75	31,58	6,89	127,60		
5- Duyuşsal stratejiler	Kız	207	16,28	4,34	280	-1,86	,064
	Erkek	75	17,37	4,33	131,36		
5-Sosyal stratejiler	Erkek	207	18,75	4,52	280	-1,63	,102
	Erkek	75	19,77	4,86	123,35		

* $p < ,05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin ölçeğin, bellek ($p=.423$), bilişsel ($p=.843$), telafi ($p=.641$), üstbilişsel ($p=.484$), duyuşsal ($p=.064$) ve sosyal stratejiler ($p=.102$) alt boyutlarında aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler kullanımlarının cinsiyet faktöründen etkilenmediğini göstermektedir.

5-Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analiz sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Akademik Öz-yeterlik	Kız	207	18,89	3,52	280	-1,863	,064
	Erkek	75	19,81	3,96	118,97		

* p<,05

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin akademik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların (p=,064) aritmetik ortalamaları ile cinsiyetleri arasında p<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarıyla cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen, erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Buradan hareketle erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade edebiliriz.

6- Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 7. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Lise	f	\bar{x}	SS	sd	F	p
1.Bellek stratejileri	Fen Lisesi	1	22,00	.	5	,699	,625
	Anad. Lisesi	152	28,61	6,02	276		
	Ana. Öğr. Lisesi	22	26,77	5,32	281		
	Düz Lise	89	27,71	6,48			
	Meslek Lisesi	8	28,12	5,46			
	Diğer	10	28,70	6,70			
	Toplam	282	28,15	6,11			
	2.Bilişsel stratejiler	Fen Lisesi	1	33,00	.	5	,790
Anad. Lisesi		152	44,80	8,78	276		
Ana. Öğr. Lisesi		22	42,22	11,32	281		
Düz Lise		89	44,85	10,03			
Meslek Lisesi		8	47,75	9,25			
Diğer		10	45,40	10,27			
Toplam		282	44,68	9,45			
3.Telafi stratejileri		Fen Lisesi	1	15,00	.	5	,821
	Anad. Lisesi	152	20,67	3,72	276		
	Ana. Öğr. Lisesi	22	20,50	4,40	281		
	Düz Lise	89	20,24	4,09			
	Meslek Lisesi	8	19,50	3,20			
	Diğer	10	19,20	4,89			
	Toplam	282	20,41	3,92			
	4. Üstbilişsel stratejiler	Fen Lisesi	1	26,00	.	5	,708
Anad. Lisesi		152	31,97	6,63	276		
Ana. Öğr. Lisesi		22	30,86	6,74	281		
Lisesi							

	Düz Lise	89	32,69	6,61			
	Meslek Lisesi	8	33,12	3,31			
	Diğer	10	29,90	10,76			
	Toplam	282	32,05	6,73			
	Fen Lisesi	1	11,00	.	5	1,206	,307
	Anad. Lisesi	152	16,15	4,45	276		
	Ana. Öğr. Lisesi	22	17,36	3,67	281		
5. Duyuşsal stratejiler	Düz Lise	89	17,06	4,40			
	Meslek Lisesi	8	18,12	3,09			
	Diğer	10	16,10	4,53			
	Toplam	282	16,57	4,36			
	Fen Lisesi	1	18,00	.	5	1,123	,348
	Anad. Lisesi	152	18,86	4,45	276		
	Ana. Öğr. Lisesi	22	17,40	4,75	281		
6. Sosyal stratejiler	Düz Lise	89	19,56	4,77			
	Meslek Lisesi	8	21,00	5,09			
	Diğer	10	18,70	5,22			
	Toplam	282	19,02	4,62			

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin, bellek ($p=.625$), bilişsel ($p=.558$), telafi ($p=.536$), duyuşsal ($p=.307$) ve sosyal stratejiler ($p=.348$) alt boyutlarında aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Dil öğrenme stratejileri ölçeğinin “üstbilişsel stratejiler” boyutunda varyanslar homojen olmadığı için tek yönlü varyans analizi ANOVA’nın parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis testinin sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında mezun oldukları lise türü açısından “üstbilişsel stratejiler” boyutunda da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p=.645$). Bu durumda öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımında mezun oldukları lise türünün etkisi olmadığını söyleyebiliriz.

7- Farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyiyle dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Sınıf	f	\bar{x}	SS	sd	F	p
1. Bellek stratejileri	Hazırlık	78	27,38	5,72	4	1,655	,161
	1.sınıf	51	29,25	6,13	277		
	2.sınıf	49	29,46	6,58	281		
	3.sınıf	58	27,20	6,47			
	4.sınıf	46	28,02	5,56			
	Toplam		282	28,15	6,11		
2. Bilişsel stratejiler	Hazırlık	78	42,52	8,29	4	1,980	,098
	1.sınıf	51	46,56	8,69	277		
	2.sınıf	49	46,42	9,04	281		
	3.sınıf	58	44,41	10,14			
	4.sınıf	46	44,71	11,10			
	Toplam		282	44,68	9,45		
3. Telafi stratejileri	Hazırlık	78	19,71	3,76	4	1,782	,133
	1.sınıf	51	20,86	3,83	277		
	2.sınıf	49	20,08	4,21	281		
	3.sınıf	58	21,37	4,02			
	4.sınıf	46	20,26	3,70			
	Toplam		282	20,41	3,92		
4. Üstbilişsel stratejiler	Hazırlık	78	32,12	6,21	4	,301	,645
	1.sınıf	51	32,16	7,26	277		
	2.sınıf	49	32,85	6,70	281		
	3.sınıf	58	31,60	6,06			
	4.sınıf	46	31,56	7,89			
	Toplam		282	32,05	6,73		
5. Duyuşsal stratejiler	Hazırlık	78	15,64	3,94	4	1,486	,207
	1.sınıf	51	16,64	4,74	277		
	2.sınıf	49	17,42	4,37	281		
	3.sınıf	58	16,93	4,22			
	4.sınıf	46	16,71	4,65			
	Toplam		282	16,57	4,36		
6. Sosyal stratejiler	Hazırlık	78	18,33	4,54	4	1,212	,306
	1.sınıf	51	19,84	4,96	277		
	2.sınıf	49	19,71	4,42	281		
	3.sınıf	58	19,00	4,25			
	4.sınıf	46	18,58	5,00			
	Toplam		282	19,02	4,62		

* p<,05

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin, bellek (p=.161), telafi (p=.133), duyuşsal (p=.207) ve sosyal stratejiler (p=.306) alt boyutlarında aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında öğrenim gördükleri sınıf açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Dil öğrenme stratejileri ölçeğinin “bilişsel stratejiler” boyutunda varyanslar homojen olmadığı için tek yönlü varyans analizi ANOVA’nın parametrik olmayan karşılığı, Kruskal Wallis testinin sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında öğrenim gördükleri sınıf açısından “bilişsel stratejiler” boyutunda da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (p=.082). Bu sonuca göre, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır.

8- Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyiyle dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 9. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyiyle dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Boyut	Aile Gelir Düzeyi	f	\bar{x}	SS	sd	F	p
1. Bellek stratejileri	Düşük	61	27,90	5,79	2	1,714	,182
	Orta	193	27,93	6,07	279		
	Yüksek	28	30,17	6,91	281		
	Toplam	282	28,15	6,11			
2. Bilişsel stratejiler	Düşük	61	42,88	9,45	2	1,820	,164
	Orta	193	44,95	9,27	279		
	Yüksek	28	46,67	10,39	281		
	Toplam	282	44,68	9,45			
3. Telafi stratejileri	Düşük	61	19,73	4,03	2	1,173	,311
	Orta	193	20,61	3,66	279		
	Yüksek	28	20,57	5,23	281		
	Toplam	282	20,41	3,92			
4. Üstbilişsel stratejiler	Düşük	61	32,13	6,05	2	,009	,934
	Orta	193	32,04	6,62	279		
	Yüksek	28	31,92	8,80	281		
	Toplam	282	32,05	6,73			
5. Duyuşsal stratejiler	Düşük	61	16,63	3,57	2	,053	,949
	Orta	193	16,52	4,57	279		
	Yüksek	28	16,78	4,56	281		
	Toplam	282	16,57	4,36			
6. Sosyal stratejiler	Düşük	61	18,65	4,49	2	1,254	,287
	Orta	193	18,95	4,65	279		
	Yüksek	28	20,28	4,67	281		
	Toplam	282	19,02	4,62			

* $p < ,05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin, bellek ($p=.182$), bilişsel ($p=.164$), telafi ($p=.311$), duyuşsal ($p=.949$) ve sosyal stratejiler ($p=.287$) alt boyutlarında aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında ailenin gelir düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Dil öğrenme stratejileri ölçeğinin “üstbilişsel stratejiler” boyutunda varyanslar homojen olmadığı için tek yönlü varyans analizi ANOVA’nın parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis testinin sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında ailenin gelir düzeyi açısından “üstbilişsel stratejiler” boyutunda da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p=.934$). Bu sonuca göre, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır.

9- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarıyla akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 10. Dil Öğrenme Stratejileri İle Akademik Öz-yeterlik İnancı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Dil Öğrenme Stratejileri	Akademik Öz-yeterlik İnancı
Dil Öğrenme Stratejileri	Korelasyon	1,00
	p	,428*
	N	282
Akademik Öz-yeterlik İnancı	Korelasyon	,428*
	p	1,00
	N	282

* $p < ,05$

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarıyla akademik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.428$; $p < ,05$ “ $p=.00$ ”). Buradan hareketle akademik öz-yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının artacağını, ya da dil öğrenim stratejileri kullanım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının da yüksek olacağını söyleyebiliriz.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde üniversite öğrencileri dil öğrenme stratejilerini çoğunlukla orta düzeyde ($X=3,17$) kullanmaktadırlar. Bu sonuç Bekleyen’in (2006), ($X=3,35$), Kılıç ve Padem’in (2014), ($X=3,06$) araştırmalarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin bellek stratejilerini orta seviyede ($X=3,12$) kullandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Özçelik (2012) araştırmasında öğrencilerin bellek stratejilerini orta seviyede ($X=3,38$) kullandıklarını belirlemiştir. Aynı şekilde Kılıç ve Padem (2014) yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin bu becerileri, ortalama biraz düşük olsa da orta seviyede

($X=2,89$) kullandıklarını tespit etmişlerdir. Benzer sonuçlar Hamamcı'nın (2012) araştırmasında ($X=2,15$ "3'lü likert ölçeğe göre"), Gömleksiz'in (2013) araştırmasında ($X=2,83$), Bekleyen'in (2006) araştırmasında ($X=2,88$) ve Razi'nin (2012) araştırmasında ($X=3,38$) şeklinde çıkmış ve öğrencilerin bu stratejileri orta seviyede kullandıkları belirlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin bilişsel stratejileri orta seviyede ($X=3,19$) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Kılıç ve Padem (2014) araştırmasında ($X=2,87$), Özçelik'in (2012) araştırmasında ($X=3,31$), Bekleyen'in (2006) araştırmasında ($X=3,31$) orta seviyede kullanıldığı ortaya çıkmış ancak Razi'nin (2012) ($X=3,48$) ve Hamamcı'nın (2012) araştırmalarında ($X=2,22$ "3'lü likert ölçeğe göre"), bu stratejilerin yüksek seviyede kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Gömleksiz'in (2013) araştırmasında ($X=1,94$) bilişsel stratejilerin düşük seviyede kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin telafi stratejilerini orta seviyede ($X=3,40$) kullandıkları belirlenmiştir. Ancak bu ortalama yüksek seviyeye yakındır. Öğrencilerin dil öğreniminde bu stratejileri daha yoğun kullandıklarını ifade edebiliriz. Hamamcı'nın ($X=2,20$), Bekleyen'in ($X=3,63$), Özçelik'in ($X=3,56$) araştırmalarında bu stratejiler yüksek seviyede kullanılmış, Kılıç ve Padem'in ($X=3,21$) araştırmalarında bu oran orta seviyede çıkmış, Gömleksiz'in ($X=2,56$) çalışmasında ise öğrenciler bu stratejileri düşük seviyede kullanmışlardır. Burada örneklem olarak seçilen öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüm ve yabancı dili kullanma durumları ön plana çıkmaktadır. Çünkü dil bölümlerinde ya da hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler yabancı dili dolayısıyla dil öğrenme stratejilerini daha yoğun kullanmak durumundadırlar ancak Türkçe öğretmenliği bölümü yabancı dili sadece ortak zorunlu ders olarak görmektedirler.

Üstbilişsel stratejiler araştırmada öğrenciler tarafından en yüksek seviyede ($X=3,56$) kullanılan dil öğrenme stratejileri olmuştur. Öğrenciler "*Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım*" ($X=3,80$), "*İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm*" ($X=4,20$), "*İngilizce'de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var*" ($X=3,60$) ve "*İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm*" ($X=3,60$) gibi stratejileri yoğun olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Hamamcı (2012), ($X=2,33$ "3'lü likert'e göre"), Bekleyen (2006), ($X=3,83$), Razi (2012) ($X=3,77$) ve Özçelik'in (2012), ($3,88$) araştırmalarında üstbilişsel stratejilerin yüksek seviyede kullanıldığını bulmuşlardır. Kılıç ve Padem'in (2014) araştırmalarında bu oran orta seviyede ($X=3,29$) çıkmış, Gömleksiz'in (2013) çalışmasında ise öğrenciler bu stratejileri düşük seviyede ($X=2,32$) kullanmışlardır.

Öğrencilerin dil öğrenmede duyuşsal stratejileri kullanma oranları orta seviye ($X=2,76$) bulunmuştur. Ancak bu stratejiler ölçeğin en düşük seviyede kullanılan stratejileri olmuştur. Razi'nin (2012), Özçelik'in (2012), Hamamcı'nın (2012), Kılıç ve Padem'in (2014) araştırmalarında duyuşsal stratejiler orta seviyede kullanılmalarına rağmen en az kullanılan stratejiler olmuşlardır. Bekleyen'in (2006) araştırmasında da bu stratejiler orta seviyede ($X=3,11$) kullanılmıştır. Sadece Gömleksiz'in araştırmasında bu stratejiler düşük seviyede ($X=2,15$) kullanılmıştır. Öğrenciler "*Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım*" stratejisini çok az ($X=1,60$) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Hamamcı'nın ($X=1,05$), Gömleksiz'in ($X=1,52$) araştırmalarında da ortaya çıkmıştır.

Sosyal stratejiler öğrenciler tarafından dil öğrenmede orta seviyede ($X=3,17$) kullanılan stratejiler olmuştur. Bu sonuç Bekleyen'in ($X=3,43$), Razi'nin ($X=3,36$), Kılıç ve Padem'in ($X=3,33$) araştırmalarına paralel çıkmıştır. Özçelik'in ($X=3,48$), Hamamcı'nın ($X=2,13$) araştırmalarında öğrenciler sosyal stratejileri yüksek seviyede kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sadece Gömleksiz'in (2013) araştırmasında bu stratejilerin kullanım oranı düşük ($X=2,27$) çıkmıştır.

Araştırma bulgularında akademik öz-yeterlik inançlarının dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin yüksek seviyede akademik yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Akademik öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre değerlendirilmesinde ise erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre dil öğrenme stratejileri ölçeğinin "bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal" boyutlarında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sadece "duyuşsal stratejiler" boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farka yakın bir sonuç çıkmıştır ($P=,064$). Buradan hareketle cinsiyetin dil öğrenme stratejileri kullanımında etkili bir faktör olmadığını söyleyebiliriz. Aynı şekilde Gömleksiz'in (2013) ve Kılıç ve Padem'in (2014) araştırmalarında genel strateji kullanımında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak Kılıç ve Padem'in (2014) ölçeğin "bellek" boyutunda kız öğrenciler lehine, "telafi stratejileri" boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bekleyen'in (2006), araştırmasında "bellek ve duyuşsal" boyutta ve ölçeğin tümünde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuş, diğer boyutlarda anlamlı fark çıkmamıştır.

Araştırmada mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıfla dil öğrenim stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durumda öğrencilerin mezun oldukları lise türünün ve öğrenim gördükleri sınıfın aynı cinsiyet değişkeninde olduğu gibi dil öğrenme stratejilerinin kullanımında anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Bekleyen'in (2006) araştırmasında mezun olunan lise türünde benzer çıkmıştır ancak Bekleyen'in çalışmasında öğrenim görülen sınıfla dil öğrenme stratejileri arasında ölçeğin "bellek, sosyal ve genel" boyutlarında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu farkın birinci sınıfla dördüncü sınıflar arasında çıktığı görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin genelinde de 1. sınıftan 4. sınıfa doğru dil öğrenim stratejilerinin kullanımının arttığı belirlenmiştir. Razi'nin çalışmasında ölçeğin "bilişsel stratejiler" boyutunda hazırlık sınıflarıyla 3. sınıflar arasında, 3. sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, ölçeğin diğer boyutlarında ve genelinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Özçelik'in (2012) araştırmasında öğrenim görülen sınıfla dil öğrenim stratejilerinin kullanımında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ailelerinin gelir durumunun, beklenildiği gibi dil öğrenme stratejilerinin kullanımında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarıyla akademik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak akademik öz-yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha yüksek seviyede kullandıklarını ifade edebiliriz.

Yabancı dil öğreniminde strateji kullanımı üzerinde önemle durulması gereken, öğrencilerin bireysel yetenekleri ölçüsünde geliştirip kullanabilecekleri becerilerdir. Bazı öğrencilerin yabancı dili diğerlerine göre daha hızlı ve etkili bir biçimde öğreniyor olmasının altında bilişsel, duygusal, sosyokültürel temellere dayanan faktörlerle birlikte dil öğrenim stratejilerini kullanım yetenekleriyle akademik öz-yeterlik inançları da önemli etkenlerdir. Yang (1999) öğrencilerin kendi kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme seviyeleriyle ilişkili olduğunu, dil öğretiminde yeni bilişsel dil öğrenim metodunun, motive edici inanışların kullanılmasının yararlı olacağını ve yeni stratejiler kullanmalarını teşvik etmek onları ikinci

yabancı dil öğreniminde daha başarılı yapacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin strateji kullanım yeterliliklerini ve yeteneklerini artırmak için bu tür araştırmaların farkındalık yaratacağı bir gerçektir. Ayrıca strateji temelli dil öğretim programları düzenlenerek (Cohen, 1996) ve öğrencilere strateji kullanımı konusunda eğitimler verilerek, bu konuda daha bilinçli bireyler haline gelmelerine yardımcı olmak, söz konusu stratejileri verimli kullanarak daha iyi dil öğrenmelerini sağlanması açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akyol, G., Bağcaz, D.S., Göloğlu, C., Hasırıpı, Ö.S., Özerhan, A.O., Uyanık, E. (t.y.). İkiden Fazla Grup Ortalamasının Karşılaştırılması: Tek Yönlü Varyans Analizi. Danışman: Ersin Ögüş
<http://tip.baskent.edu.tr/egitim/mezuniyetoncesi/calismagrp/ogrsmpzsnm12/10.1.pdf>
adresinden 05.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Bandura, A. (1997). Self Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Baş, G. (2012). The Effect of Teaching Learning Strategies in an English Lesson on Students' Achievement, Attitudes, and Metacognitive Awareness. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71, Ocak 2012. [Online]: <http://www.keg.aku.edu.tr>
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (132):28-37.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cesur, M.O., Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2007. Cilt:IV, Sayı:II, 49-74 <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Cesur, M. O. (2008). "Üniversite Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stilleri Tercih ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü". Yayınlanmamış Doktora Tezi. (Danışman: Doç. Dr. Seval Fer).T.C.Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı, İstanbul.
- Cesur, M.O., Fer, S. (2011). Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.41:83-93.
- Cohen, A.D. (1996).Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying The Issues. Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, Minneapolis. Revised Version.
- Gömlüksiz, M.N. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının İngilizce Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. ISSN: 1308-9196, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak 2013.

- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Ağustos 2012 Cilt 1 Sayı 3 ISSN: 2146-9199.
- Hismanoğlu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 8, August 2000
<http://iteslj.org/> <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>
- İzci, E., Sucu, H. Ö. (2013). Language Learning Strategies That Primary School 8th Grade Students Use While Learning English (Nevşehir Sample). *Inonu University Journal of The Faculty of Education*. December 2013 ♦ Volume 14, Issue 3, pp. 19-38 ISSN:1300– 2899 © 2013 Inonu University Faculty of Education.
- Karasar, N., (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kelly, L. G., (1969). 25 Centurics of Language Teaching. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Kılıç, A., Padem, S. (2014). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*. 13(2),660-673. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kocaman, A. (1983, Haziran). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. (Yay. haz.: Özcan Demirel). Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Nilsen, H. (2007). Motivation and Learning Strategies of IS Students: From Theory to Practice. Proceedings of the 2007 Computer Science and IT Education Conference. Hallgeir.Nilsen@hia.no
- Özçelik, N. (2012). Etude sur Les Stratégies d'Apprentissage Utilisées Par Des Apprenants en Acquisition du FL3. *e-Journal of New Sciences Academy*. Volume:7, Number: 4. Article Number: 1C0566. ISSN:1306-3111
- Özmen, D.T., Gülleroğlu, H.D. (2013). Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencileri Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*.2013, Cilt 38, Sayı 169.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Razı, S. (2012). Turkish EFL Learner's Language Learning Stratejy Employment at University Level (İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2012, 8 (1):94-119 Journal of Theory and Practice in Education Articles /Makaleler ISSN: 1304-9496 <http://eku.comu.edu.tr/index/8/1/srazi.pdf>
- Sadeghy, A. R., & Mansouri, A (2014). The Relationship Between Learners' Goal Oriented and Self-Regulated Learning and Their Endorsement of L2 Learning Strategies. Aram R. Sadeghy (Corresponding author). *International Journal of Language*

- Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW). February 2014;Volume: 5 (2), 574-- 593. ISSN (online): 2289--2737 & ISSN(print): 2289—3245 www.ijllalw.org
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and selfevaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January 2014, 4(1).
- Uslu, Z. Özek, Y. (2004). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının İkinci Yabancı dil Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 2 (2004)*, 129-140.
- Ünal, Ç. D., Onursal-Ayırır, İ., Arıoğul, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.41:473-484.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 727-747). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>
- Yang, Nae-Dong (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System* 27 (1999) 515±535 ISSN: 0346-251X
- Yılmaz, M., Gürçay, D. Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33: 253-259.
- Zengin, B. Seven, M. A. (2007). İkinci Dil Öğrenme Stratejileri ve Algılama Farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt-Sayı: 9-2. Öğretim Araştırmaları Dergisi