



Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği^[*]

Gürbüz OCAK^[**]
Emine AKKAŞ BAYSAL^[***]

Özet

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve dil öğrenme stratejilerine göre özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya Afyonkarahisar il merkezinde Anadolu Liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 242 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ile Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma karşılaştırma türü ilişkisel tarama özelliklerine sahip nicel bir araştırmadır. Dil öğrenme stratejilerine ait güvenilirlik değeri .94 ve özyeterliğe ilişkin güvenilirlik değeri de .94 olarak hesaplanmıştır. Bulgularını değerlendirmek için t testi, ANOVA ve Pearson Correlation istatistik testleri kullanılmıştır. Bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi özyeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .823$) olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Dil öğrenme stratejileri, İngilizce dersi özyeterlik inancı

[*] Bu çalışmanın bir bölümü 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (04-06 Eylül 2014, Kocaeli Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üni., Eğitim Fak., EB Eğitim. Prog. ve Öğr. gurbuzocak@gmail.com.

[***] Afyon Kocatepe Üni., Eğitim Fak., EB Eğitim. Prog. ve Öğr. Doktora Öğrencisi, akkas85@yahoo.com.

The examination of students' language learning strategies and their self-efficacy beliefs: the sample of Afyonkarahisar

Abstract

The main aim of this study is to examine the relationship between language learning strategies and self-efficacy in English of the 9th grade students in Anatolian High Schools. The study was conducted on a sample of 242 students studying in the 9th grade of Anatolian High School of Afyonkarahisar. The Strategy Inventory of Language Learning (SILL), developed by Oxford (1990) and adapted into Turkish by Cesur and Fer (2007), and Self- efficacy Scale for English, developed by Hancı Yanar and Bümen (2012) were used as data collection tools. This quantitative study was designed with comparative correlational survey design. Both the reliability coefficients of The Strategy Inventory of Language Learning Scale and Self Efficacy Scale For English are .94. To evaluate the gathered data t-test, ANOVA and Pearson Correlation were used. According to the finding, there is a statistically significant difference between language learning strategies and the self-efficacy beliefs of reading, writing, speaking and listening skills of English or between language learning strategies and gender variables. In addition, there is statistically significant and positive correlation between the language learning strategy and the self-efficacy belief of English ($r = .823$).

Keywords: language learning strategy, English self-efficacy belief

Giriş

Yabancı dil öğrenmenin, yaşamının her döneminde önemli ve kaçınılmaz olduğu gerçeğine bakıldığında, bu süreçte öğrenmeyi öğrenme stratejisinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenmeyi öğrenen bireyler için yaşam boyu yabancı dil öğrenmek daha anlamlı ve gerçekleştirilebilir olacaktır (Gömlüksiz, 2013). Öğrenme stratejisi öğrenenin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlayan, öğrenmedeki verimliliğini artıran ve öğrenene bağımsız öğrenebilme niteliği kazandıran bir yol olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004).

Öğrenciler yabancı dil öğrenirken bir takım zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan bazıları okulların imkanları ve öğretmenlerle ilgili iken, bazıları öğrencilerle ilgilidir. Yabancı dilde başarılı olmak için öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve öğretim sürecini buna göre ayarlamaları son derece önemlidir. Bu nedenle öğrencilere dil stratejileri hakkında bilgi vermek ve öğrencilerin kullandıkları dil stratejilerini tespit edip buna göre öğretim sürecini düzenlemek, öğretim sürecinin verimli ve etkili olmasında katkı sağlayacaktır (Tok, 2007).

Cesur ve Fer (2007, s. 50), dil öğrenme stratejilerini, öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları yöntem, davranış ve düşünceler olarak tanımlamışlardır. Bu stratejiler öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını

kolaylaştırmaktadır. Oxford (1990) göre, dil öğrenme stratejileri hedef dilde bir problemin çözülmesi, iletişimsel yeterliğin arttırılması amacıyla kullanılır ve kolaylıkla öğretilbilir, yenilebilir ve öğrenciler tarafından farklı durumlara uyum sağlayabilmek amacıyla değiştirilebilirler.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini; iki temel ve altı alt boyut olarak sınıflandırmıştır. Temel boyutlar; doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri iken, alt boyutlar; bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini sağlayan “bellek stratejileri”; zihinsel model oluşturmayı ve hedef dilde mesaj alıp üretmeyi sağlayan “bilişsel stratejiler”; dil kullanımında ortaya çıkan bilgi eksikliğini gidermek için kullanılan “telafi stratejileri”; öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkan sağlayan “üstbiliş stratejileri”; öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden “duyuşsal stratejiler” ve sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden “sosyal stratejiler” olarak sıralanmaktadır (Cesur ve Fer, 2008).

Yabancı dil öğreniminde yukarıda da bahsedilen bilişsel süreç kadar, güdülenme, motivasyon, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özelliklerde son derece önemlidir. Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin özyeterlik inançlarıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve öğretim programlarının özyeterlik inancı dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Bandura (1977), özyeterliği bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamıştır. Özyeterlik inancı bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin, önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneğine ait inançlardır, ki bu inançlar bireyin ne hissettiğini, ne düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirlemektedir (Bandura, 1993).

Zimmerman (1995) göre, özyeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri, kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarıdır. Özyeterlik inancı çok boyutludur. Bu nedenle matematik özyeterlik inancı İngilizce özyeterlik inancından farklı olabilir. Bireyin özyeterlik düzeyi ne kadar güçlü olursa, o kişide o ölçüde çaba, ısrar ve direnç olur. Özyeterliği yüksek olan insanlar, zor durumlarda bile rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte öğrenciler farklı yöntem ve stratejiler kullanmaya başlamışlardır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha etkin kullanmaları kendilerini İngilizce derslerinde daha iyi ifade etmelerine ve rahat hissetmelerine yardımcı olabilir. Bu bilgiler ışığında dil öğrenme stratejilerinin özyeterlik inancını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin derslerinde, öğrencilere yabancı dil öğrenme stratejisi kazandırmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesine yol açabilir. Literatürde dil öğrenme stratejilerini İngilizce özyeterlik inancını inceleyen çalışmalar mevcuttur (Tercanlioğlu, 2004; Aydın, 2003; Güven, 2004; Gömleksiz, 2007; Ian ve Oxford, 2003; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008). Buradan hareketle bu çalışmada Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki; dil öğrenme stratejilerine göre özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

- 1- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri puanlarının dağılımı nasıldır?
- 2- Öğrencilerin özyeterlik inançlarına ait puanlarının dağılımı nasıldır?
- 3- Dil öğrenme stratejisi puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4- İngilizce özyeterlik inancı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Dil öğrenme stratejisi puanları, İngilizce özyeterlik inancı alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
- 6- Dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma karşılaştırma türü ilişkisel tarama özelliklerini taşıyan nicel bir araştırmadır. Karasar (2009, s. 81), ilişkisel tarama modelini, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlamıştır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir.

Araştırmanın örnekleme

Çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 8 Anadolu Lisesindeki 1050 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evren, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Evrendeki bütün kümelerin tek tek seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2009, s. 110). Bu çalışmanın evreninde yer alan birimlerin geniş bir coğrafi alana yayılması nedeniyle ve evrenden heterojen bir grup elde etmek için küme örnekleme yöntemlerinden oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Anadolu Liseleri birer küme kabul edilmiş ve aralarından araştırmaya alınacak okullar seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Anadolu Liselerinin 9. sınıflarında öğrenim gören 112 (% 46.3) kız, 130 (% 53.7) erkek toplam 242 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kız	112	46.3
Erkek	130	53.7

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve “İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” 1 kullanılmıştır.

a) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE): Öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek üzere Oxford (1990, s. 293) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)” kullanılmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri iki temel ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Doğrudan stratejiler temel boyutu altında bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri; dolaylı stratejiler temel boyutu altında üstbilis stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler yer almaktadır. 50 maddeden oluşan DÖSE'nin alt boyutlarına ait maddeler ile alt boyutlara ve orijinal araştırmaya ait güvenilirlik değerleri Tablo 2'dedir.

Tablo 2

DÖSE'nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Cesur ve Fer (2007)	Demirel (2009)	Gömlüksiz (2013)	Bu çalışma
Bellek	1,2,3,4,5,6,7,8,9	.70	.72	.70	.79
Bilişsel	10,11,12,13,14,15,16,17, 18,19,20,21,22,23	.82	.81	.82	.84
Telafi	24,25,26,27,28,29	.63	.70	.65	.68
Üstbilis	30,31,32,33,34,35,36,37,38	.84	.86	.86	.87
Duyuşsal	39,40,41,42,43,44	.59	.55	.59	.74
Sosyal	45,46,47,48,49,50	.62	.68	.61	.70
Toplam		.92	.92	.92	.94

b) İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği: Öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını belirlemek için Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersi

1 Prof. Dr. Seval Fer ve M. Onur Cesur'dan 04.11.2013 tarihinde “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” için; Doç. Dr. Nilay T. Bümen ve Burcu Hancı Yanar'dan 03.11.2013 tarihinde “İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” için gerekli izinler alınmıştır.

ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, alt boyutlardaki maddeler ve güvenirlik değerleri Tablo 3’tedir.

Tablo 3

İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği’nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Hancı Yanar ve Bümen (2012)	Bu çalışma
Okuma	51,52,53,54,55,56,57,58	.85	.92
Yazma	59,60,61,62,63,64,65,66,67	.84	.88
Dinleme	68,69,70,71,72,73,74,75,76	.85	.93
Konuşma	77,78,79,80,81,82,83	.84	.92
Toplam		.94	.97

Alpha katsayısı değerlendirme kriterleri incelendiğinde $\alpha=.70$ ve üzerindeki değerler “oldukça yüksek derecede güvenilir” olduğu ifade edilmektedir (Schmitt, 1996). Buna göre kullanılan her iki ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Verilerin toplanması ve analizi

Ölçek ve bilgi formu 245 öğrenciye dağıtılmış; 242 ölçek dikkate alınmıştır. Ölçek formu 5’li Likert tipindedir. Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Karasızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) aralıkları yer almaktadır. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde görülen farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe testine başvurulmuştur. Scheffe testi hem ikişerli karşılaştırmalar hem de grupların birleştirilmiş ortalamaları arasındaki farkların saptanabilmesi için kullanılır (Scheffe, 1953). Ayrıca dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre sıralanmıştır.

1- Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin dağılımı nasıldır?

Tablo 4’te DÖSE’ye ilişkin frekans, yüzde ve ortalamalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

DÖSE'ye Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

MADDELER			1	2	3	4	5	X
BELLEK	Madde1	F	10	18	63	101	50	3,6
		%	4,1	7,4	26,0	41,7	20,7	
	Madde2	F	18	61	63	73	27	3,12
		%	7,4	25,2	26,0	30,2	11,2	
	Madde3	F	14	27	37	107	57	3,68
		%	5,8	11,2	15,3	44,2	23,6	
	Madde4	F	27	36	50	71	58	3,40
		%	11,2	14,9	20,7	29,3	24,0	
	Madde5	F	27	62	57	58	38	3,07
	%	11,0	25,6	23,6	24,0	15,7		
Madde6	F	55	54	33	63	37	2,88	
	%	22,7	22,3	13,6	26,0	15,3		
Madde7	F	33	58	63	59	29	2,97	
	%	13,6	24,0	26,0	24,4	12,0		
Madde8	F	17	33	59	82	51	3,48	
	%	7,0	13,6	24,4	33,9	21,1		
Madde9	F	17	18	58	87	62	3,65	
	%	7,0	7,4	24,0	36,0	25,6		
	TOPLAM	F	218	367	483	701	409	3,31
		%	9,97	16,8	22,1	32,1	18,8	
BİLİŞSEL	Madde10	F	8	24	36	94	80	3,88
		%	3,3	9,9	14,9	38,8	33,1	
	Madde11	F	30	42	62	64	44	3,20
		%	12,4	17,4	25,6	26,4	18,2	
	Madde12	F	50	55	59	51	27	2,76
		%	20,7	22,7	24,4	21,1	11,2	
	Madde13	F	27	62	50	76	27	3,05
		%	11,2	25,6	20,7	31,4	11,2	
Madde14	F	68	59	62	32	21	2,50	
	%	28,1	24,4	25,6	13,2	8,7		
Madde15	F	58	33	36	55	60	3,10	
	%	24,0	13,6	14,9	22,7	24,8		
Madde16	F	30	28	47	58	79	3,52	
	%	12,4	11,6	19,4	24,0	32,6		
Madde17	F	84	64	42	29	23	2,35	
	%	34,7	26,4	17,4	12,0	9,5		
Madde18	F	17	25	42	94	64	3,67	
	%	7,0	10,3	17,4	38,8	26,4		
Madde19	F	21	38	69	71	43	3,31	
	%	8,7	15,7	28,5	29,3	17,8		
Madde20	F	36	49	79	58	20	2,90	
	%	14,9	20,2	32,6	24,0	8,3		

	Madde21	F %	55 22,7	55 22,7	61 25,2	50 20,7	21 8,7	2,96
	Madde22	F %	26 10,7	41 16,9	56 23,1	81 33,5	38 15,7	3,26
	Madde23	F %	66 27,3	72 29,8	58 24,0	30 12,4	16 6,6	2,41
	TOPLAM	F %	576 17,0	647 19,0	759 22,4	843 24,8	563 16,6	3,06
TELAFİ	Madde24	F %	21 8,7	23 9,5	38 15,7	80 33,1	80 33,1	3,72
	Madde25	F %	30 12,4	43 17,8	53 21,9	63 26,0	53 21,9	3,27
	Madde26	F %	49 20,2	49 20,2	55 22,7	53 21,9	36 14,9	2,90
	Madde27	F %	48 19,8	37 15,3	50 20,7	69 28,5	38 15,7	3,04
	Madde28	F %	32 13,2	46 19,0	51 21,1	65 26,9	48 19,8	3,21
	Madde29	F %	19 7,9	50 20,7	57 23,6	77 31,8	39 26,1	3,27
	TOPLAM	F %	199 13,6	248 17,0	304 28,0	407 28,0	294 21,9	3,23
ÜSTBİLİŞ	Madde30	F %	29 12,0	41 16,9	75 31,0	55 22,7	42 17,4	3,16
	Madde31	F %	29 12,0	32 13,2	55 22,7	71 29,3	55 22,7	3,37
	Madde32	F %	15 6,2	29 12,0	38 15,7	75 31,0	85 35,1	3,46
	Madde33	F %	19 7,9	26 10,7	59 24,4	81 33,5	57 23,6	3,54
	Madde34	F %	31 12,8	40 16,5	69 28,5	67 27,7	35 14,5	3,14
	Madde35	F %	24 9,9	41 16,9	62 25,6	56 23,1	59 24,4	3,35
	Madde36	F %	28 11,6	48 19,8	62 25,6	67 27,7	37 15,3	3,15
	Madde37	F %	27 11,2	43 17,8	69 28,5	56 23,1	47 19,4	3,21
	Madde38	F %	28 11,6	33 13,6	68 28,1	67 27,7	46 19,0	3,28
		TOPLAM	F %	230 10,5	333 15,2	557 25,5	595 27,3	463 21,2

DUYUŞSAL	Madde39	F	29	36	67	60	50	3,27
		%	12,0	14,9	27,7	24,8	20,7	
	Madde40	F	32	26	69	51	64	3,36
		%	13,2	10,7	28,5	21,1	26,4	
	Madde41	F	39	47	54	56	46	3,09
		%	16,1	19,4	22,3	23,1	19,0	
SOSYAL	Madde42	F	17	26	61	74	64	3,58
		%	7,0	10,7	25,2	30,6	26,4	
	Madde43	F	99	58	45	25	15	2,16
		%	40,9	24,0	18,6	10,3	6,2	
	Madde44	F	69	57	51	38	27	2,57
		%	28,5	23,6	21,1	15,7	11,2	
	TOPLAM	F	285	250	347	304	266	3,00
		%	19,6	17,2	23,9	20,9	18,3	
DUYUŞSAL	Madde45	F	20	27	47	69	79	3,66
		%	8,3	11,2	19,4	28,5	32,6	
	Madde46	F	28	34	57	77	46	3,32
		%	11,6	14,0	23,6	31,8	19,0	
	Madde47	F	82	56	52	39	13	2,35
		%	33,9	23,1	21,5	26,1	5,4	
SOSYAL	Madde48	F	24	31	46	72	69	3,54
		%	9,9	12,8	19,0	29,8	28,5	
	Madde49	F	34	43	67	56	42	3,11
		%	14,0	17,8	27,7	23,1	14,4	
	Madde50	F	66	48	59	41	28	2,65
		%	27,3	19,8	24,4	16,9	11,6	
	TOPLAM	F	254	239	328	354	277	3,10
		%	17,5	16,4	22,6	26,0	18,5	

Tablo 4'e göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusundaki görüşlerinde farklılıklar vardır. "Bellek" alt boyutundaki ifadeler genel olarak incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmının dil öğrenme sürecindeki hatırlama tekniklerini kullanma düzeylerine "katılıyorum" aralığında; ölçeğin "bilişsel" alt boyutunda yer alan 15. ve 16. maddelere "tamamen katılıyorum"; 10., 11., 13., 18., 19. ve 22. maddelere "katılıyorum"; 12., 20. ve 21. maddelere "kararsızım"; 23. maddeye "katılmıyorum"; 14. ve 17. maddelere "hiç katılmıyorum" aralığında görüş belirttiği görülmektedir.

"Telafi" alt boyutunda yer alan 26. maddeye "kararsızım"; 24., 25., 27., 28. ve 29. maddelere "katılıyorum" aralığında cevap vermişlerdir. "Üstbiliş" alt boyutunda yer alan 32. maddeye "tamamen katılıyorum"; 31. ve 33. maddelere "katılıyorum"; 30., 34., 35., 36., 37., 38. maddelere "kararsızım" şeklinde cevap vermişlerdir. "Duyuşsal" alt boyutta 39. ve 40. maddelere "kararsızım"; 41. ve 42. maddelere "katılıyorum"; 43. ve 44. maddelere "hiç katılmıyorum" şeklinde görüş belirtirken; "sosyal" alt boyutunda yer alan 46. ve 48. maddelere "katılıyorum", 49. maddeye "kararsızım", 47. ve 50. maddelere "hiç katılmıyorum" aralığında görüş belirtmişlerdir.

2- Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin dağılımı nasıldır?

Tablo 5'te İngilizce özyeterlik inancı ölçeğine ait frekans, yüzde ve ortalama değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği'ne Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	MADDELER		1	2	3	4	5	\bar{x}
OKUMA	Madde1	F	17	19	81	90	35	3,44
		%	7,0	7,9	33,5	37,2	14,5	
	Madde2	F	32	36	84	70	20	3,04
		%	13,2	14,9	34,7	28,9	8,3	
	Madde3	F	15	26	54	94	53	3,59
		%	6,2	10,7	22,3	38,8	21,9	
	Madde4	F	23	34	91	65	29	3,17
		%	9,5	14,0	37,6	26,9	12,0	
YAZMA	Madde5	F	19	23	64	99	37	3,46
		%	7,9	9,5	26,4	40,9	15,3	
	Madde6	F	19	23	63	91	46	3,50
		%	7,9	9,5	26,0	37,6	19,0	
	Madde7	F	28	35	97	56	26	3,07
		%	11,6	14,5	40,1	23,1	10,7	
	Madde8	F	37	39	68	60	38	3,09
		%	15,3	16,1	28,1	24,8	15,7	
	TOPLAM	F	190	235	602	625	284	3,29
	%	9,82	12,1	31,0	32,2	14,6		
YAZMA	Madde9	F	58	58	77	87	22	2,57
		%	24,0	24,0	31,8	11,2	9,1	
	Madde10	F	51	62	68	43	18	2,64
		%	21,1	25,6	28,1	17,8	7,4	
	Madde11	F	36	42	77	57	30	3,01
		%	14,9	17,4	31,8	23,6	12,4	
	Madde12	F	31	50	84	37	40	3,02
		%	12,8	20,7	34,7	15,3	16,5	
	Madde13	F	20	40	58	75	49	3,38
	%	8,3	16,5	24,0	31,0	20,2		
YAZMA	Madde14	F	28	43	88	43	40	3,09
		%	11,6	17,8	36,4	17,8	16,5	
	Madde15	F	32	54	67	56	33	3,01
		%	12,3	22,3	27,7	23,1	13,6	
	Madde16	F	16	39	74	78	35	3,31
		%	6,6	16,1	30,6	32,2	14,5	
	Madde17	F	17	26	41	83	75	3,71
		%	7,0	10,7	16,9	34,3	31,0	

	TOPLAM	F	289	414	634	559	342	3,08
		%	13,1	19,0	29,1	22,9	15,6	
DİNLEME	Madde18	F	15	32	93	75	27	3,27
		%	6,2	13,2	38,4	31,0	11,2	
	Madde19	F	34	49	84	53	22	2,91
		%	14,0	20,2	34,7	21,9	9,1	
	Madde20	F	26	47	63	72	34	3,16
		%	10,7	19,4	26,0	29,8	14,0	
	Madde21	F	15	48	69	78	32	3,26
		%	6,2	19,8	28,5	32,2	13,2	
	Madde22	F	18	45	85	59	35	3,19
	%	7,4	18,6	35,1	24,4	14,5		
Madde23	F	36	42	79	60	25	2,98	
	%	14,9	17,4	32,6	24,8	10,3		
Madde24	F	36	41	62	59	44	3,14	
	%	14,9	16,9	25,6	24,4	18,0		
Madde25	F	29	28	91	54	30	3,07	
	%	12,0	15,7	37,6	22,3	12,4		
Madde26	F	21	29	60	93	39	3,41	
	%	8,7	12,0	24,8	38,4	16,1		
	TOPLAM	F	230	361	686	603	288	3,15
		%	10,4	17,0	31,4	27,6	13,2	
KONUŞMA	Madde27	F	38	44	90	41	29	2,91
		%	15,7	18,2	37,2	16,9	12,0	
	Madde28	F	43	52	70	49	28	2,86
		%	17,8	21,5	28,9	20,2	11,6	
	Madde29	F	44	58	66	44	30	2,82
		%	18,2	24,0	27,3	18,2	12,4	
	Madde30	F	24	70	72	53	23	2,92
	%	9,9	28,9	29,8	21,9	9,5		
Madde31	F	17	30	82	81	32	3,33	
	%	7,0	12,4	33,9	33,5	13,2		
Madde32	F	19	42	76	61	44	3,28	
	%	7,9	17,4	31,4	25,2	18,2		
Madde33	F	50	45	81	40	26	2,78	
	%	20,7	18,6	33,5	16,5	10,7		
	TOPLAM	F	235	341	537	369	212	2,98
		%	13,8	20,1	31,7	21,7	12,5	

Tablo 5'e göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin algılarında farklılıklar vardır. "Okuma" alt boyutunda yer alan 51., 52., 53., 55., 56. maddelere "katılıyorum"; 54., 57. ve 58. maddelere "kararsızım" aralığında görüş belirtmişlerdir. "Yazma" alt boyutunda yer alan 59., 63., 66. ve 67. maddelere "katılıyorum"; 60., 61., 62., 64. ve 65. maddelere öğrencilerin çoğu "kararsızım" aralığında görüş belirtmişlerdir. "Dinleme" alt boyutundaki maddelerin çoğuna "kararsızım" aralığında görüş belirtmişlerdir. "Yazma" alt boyutunda ise 77., 78., 79., 82. ve 83.

maddelere “kararsızım”, 81. maddeye “katılıyorum” ve 80. maddeye “katılmıyorum” aralığında cevap verilmiştir.

3- Dil öğrenme stratejisi puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Dil öğrenme stratejileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'dadır.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejilerine Ait Puanların t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	Levene		t	p
						F	p		
Bellek	Kız	112	31,63	6,16	240	,340	,561	3,75	,000
	Erkek	130	28,51	6,67					
Bilişsel	Kız	112	44,80	9,93	240	,003	,959	3,03	,003
	Erkek	130	40,89	10,07					
Telafi	Kız	112	20,14	4,63	240	,042	,837	2,09	,037
	Erkek	130	18,83	4,99					
Üstbiliş	Kız	112	31,53	7,45	240	,645	,423	2,82	,005
	Erkek	130	28,69	8,10					
Duyuşsal	Kız	112	19,00	4,87	240	,010	,920	2,67	,008
	Erkek	130	17,25	5,25					
Sosyal	Kız	112	19,57	4,65	240	,031	,861	2,70	,007
	Erkek	130	17,88	4,99					

Tablo 6'ya göre kız öğrencilerin dil öğrenme strateji puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Yine, kız ve erkek öğrencilerin dil öğrenme puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

4- İngilizce özyeterlik inancı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

İngilizce özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7'dedir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	s	Sd	Levene		t	p
						F	p		
Okuma	Kız	112	27,91	5,78	240	,829	,363	3,52	,001
	Erkek	130	25,07	6,59					
Yazma	Kız	112	29,00	6,75	240	,784	,377	2,44	,015
	Erkek	130	26,73	7,56					
Dinleme	Kız	112	29,64	6,68	240	,262	,609	2,47	,014
	Erkek	130	27,40	7,31					
Konuşma	Kız	112	21,84	5,76	240	,222	,638	2,22	,027
	Erkek	130	20,13	6,18					

Tablo 7'ye göre, kız öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı puan ortalamaları tüm boyutlarda erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$).

5- Dil öğrenme stratejisi puanları, İngilizce özyeterlik inancı alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İngilizce “okuma” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 8a'dadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ait puanların İngilizce okuma becerisi puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA ve Scheffe testi sonuçları Tablo 8b'dedir.

Tablo 8a

İngilizce Okuma Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

OKUMA	N	\bar{x}	SS
Alt grup	27	17,33	5,81
Orta grup	160	25,80	4,78
Üst grup	55	32,54	4,17

Tablo 8b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Okuma Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

OKUMA	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Fark
Gruplararası	4354,251	2	2177,126			Üst-Orta,
Gruplarıçi	5455,236	239	22,825	95,382	,000	Üst-Alt,
Toplam	9809,488	241				Orta-Alt

Tablo 8a ve 8b'de dil öğrenme stratejisi puanlarının, İngilizce okuma becerisi özyeterlik inancına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir $F(2, 239)=95,38; p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=32,54$; orta grubun $X=25,80$; alt grubun ise $X=17,33$ 'dür. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılığın üst-alt, üst-orta, orta-alt gruplar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt grupta yer alan öğrencilerden; orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt grupta yer alan öğrencilerden daha fazla İngilizce okuma becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

“Yazma” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 9a'dadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejisi puanlarının, yazma becerisi özyeterlik inancına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA ve anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 9b'dedir.

Tablo 9a

İngilizce Yazma Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

YAZMA	N	X	SS
Alt Grup	27	17,33	5,54
Orta Grup	160	26,95	5,22
Üst Grup	55	35,34	5,13

Tablo 9b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Yazma Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

YAZMA	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
Gruplararası	6203,122	2	3101,561			Üst-Orta
Gruplarıçi	6563,130	239	27,461	112,945	,000	Üst-Alt
Toplam	12757,570	241				Orta-Alt

Tablo 9a ve 9b'de dil öğrenme stratejisi puanlarının, yazma becerisi özyeterlik inancı puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir $F(2, 239)=112,94$; $p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=35,34$; orta grubun $X=26,95$; alt grubun ise $X=17,33$ 'dür. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılık üst-alt, üst-orta ve orta-alt gruplar arasındadır. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt grupta yer alan öğrencilerden; orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt grupta yer alan öğrencilerden daha fazla İngilizce yazma becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

“Dinleme” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 10a'dadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ait puanların, İngilizce dinleme becerisi özyeterlik inancı puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA ve Scheffé testi sonuçları Tablo 10b'dedir.

Tablo 10a

İngilizce Dinleme Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

DİNLEME	N	X	SS
Alt Grup	27	17,88	4,97
Orta Grup	160	27,92	5,16
Üst Grup	55	35,10	5,74

Tablo 10b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Dinleme Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

DİNLEME	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
Gruplararası	5494,251	2	2747,229			Üst-Orta,
Gruplarıçi	6663,112	239	27,879	98,54	,000	Üst-Alt
Toplam	12157,570	241				Orta-Alt

Tablo 10a ve 10b'ye bakıldığında dil öğrenme stratejisi puanlarının, dinleme becerisi özyeterlik inancı puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(2, 239)=98,54$; $p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=35,10$; orta grubun $X=27,92$; alt grubun ise $X=17,88$ 'dir. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılığın üst-alt, üst-orta ve orta-alt gruplar arasındadır. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt grupta yer alan öğrencilerden;

orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt grupta yer alan öğrencilerden daha fazla dinleme becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

“Konuşma” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 11a'dadır. Dil öğrenme stratejileri ile İngilizce konuşma becerisi ile ilgili özyeterlik inancı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA ve Scheffe testi sonuçları Tablo 11b'dedir.

Tablo 11a

İngilizce Konuşma Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

KONUŞMA	N	X	SS
Alt grup	27	12,77	4,29
Orta grup	160	20,36	4,55
Üst grup	55	26,56	5,15

Tablo 11b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Konuşma Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

KONUŞMA	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
Gruplararası	3591,492	2	1795,746			Üst-Orta,
Gruplarıçi	5211,169	239	21,804	82,35	,000	Üst-Alt,
Toplam	8802,661	241				Orta-Alt

Tablo 11a ve 11b'ye bakıldığında dil öğrenme stratejileri ile İngilizce konuşma becerisi özyeterlik inancı arasında anlamlı bir fark vardır, $F(2, 239)=82,35$; $p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=26,56$; orta grubun $X=20,36$; alt grubun ise $X=12,77$ 'dir. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılık üst-alt, üst-orta ve orta-alt gruplar arasındadır. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt gruptaki öğrencilerden; orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt gruptaki öğrencilerden daha fazla konuşma becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

6- Dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucu Tablo 12'dedir.

Tablo 12

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Özyeterlik İnancı Arasındaki Korelasyon Analizi

		Dil Öğrenme Stratejileri	İngilizce Özyeterlik İnancı
Dil Öğrenme Stratejileri	Korelasyon	1,00	,82*
	p		,00
	N	242	242
İngilizce Özyeterlik İnancı	Korelasyon	,82*	1,00
	p	,00	
	N	242	242

Tablo 12'ye göre dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir ($r=,823$; $p<.05$). Bu sebeple öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejisi arttıkça İngilizce dersi özyeterlik inancının da artacağı söylenebilir.

Tartışma ve sonuç

Bulgular öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde bellek stratejilerini kısmen kullandıklarını göstermektedir. Aynı ölçeği kullanan Gömleksiz (2013), İngilizce öğrenim sürecinde öğrencilerin bellekte tutmada yetersizlikler yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Hamamcı (2012) çalışmasında öğrencilerin bellek stratejilerini çok az kullandıklarını görmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrenciler İngilizce derslerinde “bilişsel stratejiyi, telafi stratejisini ve üstbiliş stratejisini” kısmen kullanmaktadırlar. Gömleksiz (2013) ve Hamamcı (2012) tarafından yapılan çalışma bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bulgular öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları duyguları kısmen yazdıklarını göstermektedir. Gömleksiz (2013) çalışmasında öğrencilerin duyuşsal stratejileri çok az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Hamamcı (2012), çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ancak ortalama daha düşüktür. Öğrencilerin sosyal stratejileri kısmen kullanmaktadırlar. Gömleksiz (2013) ve Hamamcı (2012) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir.

Öğrenciler, okuma becerisi özyeterlik inancına kısmen sahiptirler. Bu doğrultuda öğrencilerin İngilizce metin okuduklarında anlama, okuduklarını zihinde canlandırma, anlamını bilmedikleri sözcükleri tahmin edebilme, metinle ilgili soruları cevaplayabilme, aradıkları bilgiyi kolaylıkla bulabilme ve sınavlarda okuma bölümlerinde başarılı olacaklarına inanma konularına kısmen katılmaktadırlar. Öğrencilerin İngilizce derslerinde, yazma becerisi özyeterlik inancına kısmen sahiptirler. Bu öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazma, kendini yazılı olarak ifade etme gibi konularda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde dinleme becerisi özyeterlik inancına kısmen sahip olduklarını göstermektedir. Bu, öğrencilerin dinlediklerini, duyduklarını

kısmen yazabildikleri ve iki kişi arasında geçen konuşmayı kısmen anladıklarını göstermektedir. Konuşma becerisi özyeterlik inancına bakıldığında öğrencilerin kısmen sahip oldukları görülmektedir. Ancak konuşma becerisi ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini konuşma konusunda daha yetersiz hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bulgular, dil öğrenme stratejisinin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri erkek öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar. Gömleksiz (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme sürecinde bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanmalarına yönelik görüşlerinin cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bekleyen (2006), tarafından yapılan çalışmada ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıktan söz edilememesine rağmen kız öğrencilerin ortalamalarının bilişsel ve üstbiliş stratejilerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ait bulgulara bakıldığında okuma, yazma, dinleme, konuşma alt boyutlarında kız öğrencilerin lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle kız öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri özyeterlik inancına erkek öğrencilerden daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Wang, Schwab, Fenn, Chang (2013), ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Çinli ve Alman öğrencilerin özyeterlikleri ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin daha fazla özyeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Romi ve Leyser (2006) ve Cheung (2008) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak Savran ve Çakıroğlu (2003), Karadeniz ve Özdemir (2006), Oğuz ve Topkaya (2008) ise özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılık örneklem grubunun ve veri toplama aracının farklılığından kaynaklanabilir.

Bulguları, dil öğrenme stratejisi puanlarının, İngilizce özyeterlik inancı alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu durum İngilizce öğreniminde dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin, İngilizce özyeterlik inancına daha fazla sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tunçer ve Güven (2007), sosyal bilgiler dersinde öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilerek yapılan öğretimin başarıyı artırdığını söylemişlerdir. Wang, Hu, Zhang, Chang ve Xu (2002), Çinli lise öğrencilerinin İngilizce derslerindeki öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve özyeterlik inançları ile ilgili çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Dil öğrenme stratejileri ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye bakıldığında güçlü ve pozitif ($r=.82$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bonyadi, Nikou ve Shahbaz (2012), yaptıkları karşılaştırmada düşük ($r=.11$) bir ilişki bulmuşlardır. Ghangu (2007), ise aradaki ilişkiyi ($r=.63$) olarak bulmuştur.

Kaynaklar

- Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by Turkish high school students learning English*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Bonyadi, A., Nikou, F. R. ve Shahbaz, Ş. (2012). The relationship between EFL learner's self- efficacy beliefs and their language learning strategy use. *English Language Teaching*, 5(8), 113-121. ISSN:1916-4742.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- 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.
- 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). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and shanghai primary in service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 110-123.
- 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.
- Ghangu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self efficacy, and language ability in foreign language learners*. Degree of Doctor of Education. Northern Arizona University.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe'nin Eğitimi Özel Sayısı*, 6(11), 573-601. ISSN: 1308-9196.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-223.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, T. N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Ian, R. ve Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary schools students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(1), 331-372.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve özyeterlik inancı düzeylerine etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı, 16-18 Eylül, Ankara.
- Karadeniz, C. ve Özdemir, N. (2006). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin özyeterlik inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 23-30.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkelere, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz- yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 14,1-8.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What everyone use?*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Romi, S. ve Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 1-13.
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrast in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 84-104.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 191-197.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırdı tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2),1-18.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P. and Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal Of Educational And Development Psychology*, 3(1), 173-191.
- Wang, C., Hu, J., Zhang, G., Chang, Y. and Xu, Y. (2002). Chinese college students' self regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language.http://www.eeraonline.org/journal/files/v22/JRE_v22n2_Article_5_Wang.pdf 16/12/2013 tarihinde erişilmiştir.