



English Self-Efficacy Beliefs and English Academic Achievement Based on Language Learning Strategies

Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı *

Ercan Gözüm**

Alper Başbay***

Geliş / Received: 25.06.2018

Kabul / Accepted: 01.04.2019

ABSTRACT: The purpose of the study is to investigate language learning strategy, self-efficacy in English with English proficiency of high school students. The research was carried out in the 2017-2018 academic year on 884 students studying in 5 different high schools in İzmir Buca district. Inventory of Strategies for Language Learning and English Self-efficacy Scale were used as data collection tools in the study. English exams grade averages were taken as English proficiency scores at the end of the term. Normality test was done in the first step in order to decide what tests should be used in the analysis of participants data. Given the number of participants in the survey, the Kolmogorov-Smirnov normality test was considered appropriate. MANOVA was conducted to determine whether the English academic achievement grade average and English self-efficacy levels differed significantly according to the language learning strategies high, medium, low. As a result of the study, It is seen that There is significant difference high school students self-efficacy in English and English proficiency according to language learning strategy.

Keywords: Language learning strategies, Self-efficacy in English, Academic achievement.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlik algıları ve İngilizce akademik başarılarının incelenmesidir. Araştırmaya, 2017-2018 eğitim döneminde İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 5 farklı lise türünde öğrenim gören 884 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce akademik başarıları olarak İngilizce sınavlarının dönem sonu not ortalamaları dikkate alınmıştır. Katılımcıların aldıkları puanların analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla ilk aşamada normallik testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan kişi sayısı göz önüne alındığında, Kolmogorov-Smirnov normallik testinin kullanılması uygun bulunmuştur. İngilizce akademik başarı puan ortalamaları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin, dil öğrenme stratejilerinin düşük orta ve yüksek olmasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce öz yeterlik ve İngilizce akademik başarılarının dil öğrenme stratejilerine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlik, akademik başarı.

* Bu çalışma danışmanlığını Doç. Dr. Alper Başbay'ın yaptığı Ercan Gözüm'ün yüksek lisans çalışmasının bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Uzman, Eğitim Programları ve Öğretim, gozumercan@hotmail.com

*** Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alper.basbay@ege.edu.tr

Giriş

Dil bireylerin duygu ve düşüncelerini karşılardaki bireylere aktarmada kullandıkları ses ve sembollerden oluşan bir araçlar bütünüdür. Dilin bireyin hayatında çok büyük bir önemi vardır. Bireyler düşündükleri ifadeleri sözlü ya da sözsüz olarak çok farklı yollarla karşılardaki bireylere aktarır. Teknolojinin hayatımıza girmesi ile birlikte büyük olarak gördüğümüz dünyamız küçülmüş, uzak olarak gördüğümüz mesafeler yakınlaşmıştır. Bunun sonucunda da farklı dillerden insanlarla iletişim ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç sonucunda bireylerin etkili bir şekilde iletişim sağlayabilmeleri için hedef dile hakim olmaları ve hedef dili iyi bir şekilde öğrenmeleri zorunlu hale gelmiştir. Gelişen teknoloji mesafeleri kısaltmış, kısalan mesafeler kültürleri bir araya getirmiştir. Bu gelişmenin sonucu olarak farklı dillerin öğrenilmesi gerekli olmuştur.

Dünya üzerinde farklı kültürler doğal olarak farklı dilleri doğurmakta bu durum da iletişim sürecinde bazı güçlükler neden olmaktadır. Farklı kültürlerin bir araya gelmesi sonucu oluşan çeşitlilik öğrenilmesi gereken dillerin sayısını oldukça artırmaktadır. Bu durumun çözümü olarak teknolojiden sanata, ticaretten ekonomiye kadar dünyada anahtar dil olarak kabul edilen İngilizcenin ortak dil haline dönüşmesine neden olmuş ve öğrenilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Ana dili İngilizce olmayan ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de İngilizce eğitimi ivme kazanmıştır. Özellikle de 1980’lerin sonuna doğru Avrupa Birliği üyelik süreci resmi başvurusu yapılmış (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2018) ve uyum süreci içerisinde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Matematik gibi eğitimin ana bir dalı olmuştur. Türkiye’de İngilizce eğitimi ile ilgili yapılan en köklü değişiklikler 1997-1998 öğretim yılı ile hayata geçirilen sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile başlamıştır. Bu reform hareketi ile yabancı dil eğitimi ilköğretim dördüncü sınıflarda zorunlu hale gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 25.06.2012 tarihli 69 numaralı kararı ile birlikte ilkokul ve ortaokulların haftalık ders saati çizelgesinde yapılan değişiklik ile, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim 2. sınıflarında yabancı dil dersi eğitimine başlanılmıştır.

Dil öğrenme çok boyutlu bir faaliyet olduğu için bu süreç birçok etkiye açıktır. Dil öğrenme sürecinin ve ortamının merkezinde öğrenen birey bulunur, bu yüzden bireyin öğrenme etkinliği ve öğrenilen dilin içeriği ile ilgili içsel durumları önemlidir. Bundan dolayı öğretim sürecinde bulunan her bir birey öğretim sürecindeki uygulamalara farklı tepkiler verebilmekte ve fizyolojik, duyuşsal, bilişsel ve sosyal farklılıklarına göre uyarıcıyı algılamakta, bilgiyi belirli süreçlerden geçirip işleyerek belirli bir kalıba sokmakta ve öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir (Cesur, 2008). Bu tanımlama göz önüne alındığında dil öğrenen bireylerin birbirleri ile aynı olmadıkları, dolayısıyla öğrenme süreçlerinin de farklılaştığı anlamına gelmektedir.

Bireylerin İngilizce öğrenme istekleri bireyler arasında farklılıklar göstermektedir. Dil öğrenme yeterliliği birçok faktör ile alakalıdır fakat yapılan son araştırmalara göre kişisel farklılıklardan kaynaklanan etkenler bu faktörlerin başında gelmektedir. Bazı öğrenenler öğrenme sürecinde hızlı ilerlemeler kaydetmesine rağmen diğer öğrenenler çok yavaş ilerlemekte ve öğrenmeleri etkili olamamaktadır. Bu farklılıkların öğrenen bireylerin

inancılarına ve dil öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde kullanmış oldukları belli metodlardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Oxford, 1990). Kişisel farklılıklar, ana dilin ediniminin haricinde yabancı dilin öğrenim sürecinde de önem arz etmektedir. Bireylerin ana dillerini edinimleri sürecinde geçirmiş oldukları yaşantı ve kazanımlar ile farklı bir dili öğrenme süreçlerinin aynı olduğu söylenemez. Bunun nedeninin; bireyin dil öğrenmeye karşı olan motivasyon ve ihtiyacı, bireysel öğrenme stilleri, bilinçli ya da bilinç dışı kullanmış olduğu stratejiler, geçmişte yaşamış olduğu deneyimler, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal çevre, cinsiyet, gibi değişkenlerin olduğu söylenebilir. Daha önceki dil öğrenme tecrübeleri ve yaşın yanısıra, zeka, dil yeteneği, motivasyon, dile olan yaklaşımı gibi yabancı dilin öğrenilmesinde öğrenenin bireysel özellikleri büyük rol oynamaktadır. Bu farklılıklara bireyin yabancı dile karşı kaygısı, motivasyonu, tutumu, öz yeterlik algısı gibi farklılıklar da dahil edilebilir. Bu gibi bireysel farklılıklar eğitim sürecinde göz ardı edilmemeli ve eğitimin planlanması bu değişkenlere göre yapılmalıdır (Çimen, 2011). Bu değişkenler gibi dil öğreniminde etkili olan farklı değişkenler de sıralanabilir. Dil öğrenme sürecinin etkili sürdürülebilmesi için bireyin öğrenilen dile karşı ilgisinin ne seviyede ve yönde olduğunun bilinmesi de önemlidir.

Bu gerekçelere dayalı olarak dil üzerinde çalışma yapan araştırmacılar öğrenen bireylerin özelliklerine ve tercihlerine araştırmalarda daha çok yer vermişlerdir. Dil öğrenme sürecini etkileyen tercihler arasında dil öğrenme stratejileri ise birçok araştırmacının ilgi odağı olmuş ve üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini dil öğrenmenin daha hızlı, daha eğlenceli, daha kolay, daha çok dil öğrenen birey tarafından yönlendirilen, belirli hareket tarzı olarak tanımlamaktadır.

Son otuz yılda bireylerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar yoğunluk kazanmış, araştırmaların ana konusu öğretmen ve öğretmeden, öğrenci ve öğrenmeye kaymıştır. Bireylerin öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerin dil başarılarını nasıl etkilediği ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır (Chen, 1990; Goh & Foong, 1997; Green & Oxford, 1995; Khalil, 2005; Wharton, 2000). Yapılan araştırmalar sonucunda, araştırmacılar daha çok başarılı olan öğrenenlerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini ortaya çıkararak, daha düşük başarıya sahip öğrencilerin etkili dil öğrenmelerini artırmaya çalışmışlardır. Ancak bu çabaların çok fazla bir getirisinin olmadığı görülmüştür. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili ana tema, öğrenenin öğrenme sürecindeki sorumluluğu taşıması ve bu süreçteki kararları kendinin alabilmesidir. Bu durum bireyin öz yeterlik algısı ile bağlantılı olarak görülmektedir.

Öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkların başında öz yeterlilik kavramı gelmektedir. Bandura (1997) öz yeterliği “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır. Bandura kavramı alanyazına kazandırdığından bu yana birçok araştırmacı öz yeterlik algısının eğitimdeki rolünü araştırmıştır (Linnenbrick & Pintrich, 2003; Mills, Pajares & Herron, 2007; Pajares & Schunk, 2002).

Yabancı dil eğitiminde öz yeterlilik inancı eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken önemli faktörler arasında gelmektedir. Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında başarı ile öz yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğu, öz yeterlilik arttıkça başarının arttığı görülmüştür (Büyükduman, 2006). Öz yeterlilikleri yüksek olan öğrenenler konulara

daha fazla ilgi gösterirler ve konuyla alakalı yapılan faaliyetlere isteyerek ve etkin katılırlar, bu da öğrenmelerini kolaylaştırır ve başarılı olmalarını sağlar. Öz yeterlilikleri düşük olan öğrenenler ise konulara uzak kalırlar, motive olmakta zorlanırlar ve konu ile ilgili faaliyetlerde başarılı olabileceklerinin düşünmedikleri için katılımda isteksiz davranırlar sonuç olarak da, öz yeterlilikleri yüksek olan öğrencilere göre başarıları da düşük olur (Duman, 2007). Bu noktadan hareketle araştırmanın temel amacı, öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları ve İngilizce akademik başarılarının dil öğrenme stratejilerine göre göstermiş olduğu farklılığı ortaya çıkarmaktır.

Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik inançları ve İngilizce akademik başarıları dil öğrenme stratejilerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Alt Problemleri

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik inançları ve İngilizce akademik başarıları; dil öğrenme stratejileri;

- a) Bellek stratejileri,
- b) Bilişsel stratejileri,
- c) Eksik giderme stratejileri,
- d) Üst bilişsel stratejileri,
- e) Duygusal stratejileri,
- f) Sosyal stratejileri düşük, orta ve yüksek seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları, yabancı dil öğrenme stratejileri ile İngilizce akademik başarılarının araştırılacağı bu çalışmada nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi (düşük, orta ve yüksek) kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler ise İngilizce öz yeterlik düzeyleri ve İngilizce akademik başarı puan ortalamalarıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, İzmir Buca ilçesinde liseye devam eden kadın ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Okul türleri İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinden araştırılmış, okul türlerinin tamamını içerisine alan ilçenin Buca ilçesi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verileri, İzmir Buca ilçesinde: Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Liselerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerden her sınıf seviyesini temsil edecek öğrenci sayısı oranında seçkisiz bir şekilde elde edilmiştir. Toplamda 884 kişi araştırmaya katılmıştır. Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	456	51.6
	Erkek	428	48.4
	Toplam	884	100
Okul Türü	Fen Lisesi	173	19.6
	Sosyal Bilimler Lisesi	87	9.8
	Anadolu Lisesi	230	26
	Meslek Lisesi	212	24
	İmam Hatip Lisesi	182	20.6
	Toplam	884	100
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	243	27.5
	10. Sınıf	240	27.1
	11. Sınıf	232	26.2
	12. Sınıf	169	19.1
	Toplam	884	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin 456’sı kadın (%51.6), 428’i (%48.4) erkektir. Toplam 884 öğrencinin 230’u (%26) Anadolu Lisesi öğrencisiyken, 212’si (%24) Meslek Lisesi, 182’si (%20.6) İmam Hatip Lisesi, 173’ü (%19.6) Fen Lisesi ve 87’si (%9.8) Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin 243’ü (%27.5) 9. sınıfa devam ederken 240’ı (%27.1) 10. sınıfa, 232’si 11. sınıfa (%26.2) ve 169’u (%19.1) 12. sınıfa devam eden öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan öğrencilerin sahip olduğu dil öğrenme stratejileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen; dil eşdeğerliği çalışmaları ise Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile belirlenmiştir. Ölçek 50 maddeden oluşmaktadır, 1-5.maddeler Bellek, 10-23. maddeler Bilişsel, 24-29. maddeler Telafi, 30-38. maddeler Üstbiliş, 39-44. maddeler Duyuşsal, 45-50. maddeler Sosyal Dil Öğrenme Stratejilerini içermektedir. Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenme stratejileri envanteri alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları .59 ile .86 arasında değişmiştir. Madde bırakmalı madde toplam korelasyon 50 maddenin hepsinde .92 çıkmıştır. Yapılan bu çalışma kapsamında ise alt ölçeklerin Cronbach Alfa değeri .72 ile .92 arasında değişmektedir. Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı düzeylerini belirlemek için de Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce “Öz yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 8 madde Okuma, 10 madde Yazma, 10 madde Dinleme, 6 madde Konuşma olmak üzere toplamda 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa katsayısı .97’dir. Yapılan bu çalışma kapsamında da elde edilen Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin geliştirilmesinde elde edilen değerle benzer şekilde .97 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonu itibarıyla okul yönetimlerinden temin edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi sınıf ortamında ve gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu’ndan alınan onayın ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle çalışma grubuna dahil edilen okullarda ders

saatlerinde, sınıf ortamında toplu biçimde uygulanmıştır. Veri toplama işlemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonunda yapılmıştır. Uygulamaların ardından tüm ölçekler incelenmiş ve toplam 921 öğrenciye ulaşıldığı görülmüştür. Ölçekleri eksik ya da yanlış doldurduğu tespit edilen 37 öğrenci çalışmadan çıkartılmış ve 884 öğrencinin ölçekleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcıların aldıkları puanların analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla ilk aşamada normallik testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan kişi sayısı göz önüne alındığında, Kolmogorov-Smirnov normallik testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Örneklem sayısının büyük olması sebebiyle, çarpıklık ve basıklık, ortalama ve ortanca değerleri de göz önüne alınmıştır.

Büyüköztürk'e (2006) göre bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılması uygundur. İngilizce akademik başarı puan ortalamaları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin, dil öğrenme stratejilerinin düşük orta ve yüksek olmasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır.

Varyansların homojen olduğu durumlarda, anlamlı farklılığın kaynağına Tukey Testi ile bakılmıştır. Bu testin tercih edilmesinin başka bir sebebi de gruplardaki kişi sayısının eşit olmamasıdır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda anlamlı farklılığın kaynağına Games-Howell Testi ile bakılmıştır. Box's M Testi'nin anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu durumlarda çok değişkenli anlamlılığı belirlemek amacıyla Wilks Lambda sonucu göz önüne alınırken; .05'ten küçük olduğu durumlarda Pillai's Trace sonucuna bakılmıştır. Ölçümler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla ise "Pearson Korelasyon Katsayısı" hesaplanmıştır.

Bulgular

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Bellek Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarı düzeylerinin bellek stratejilerini kullanma düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. "Pillai's Trace Testi" sonuçları, bellek stratejilerini kullanma düzeyleri açısından öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Pillai's V= .358, F (4, 1760)=95.896, p=.000). İngilizce başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Bellek Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	287	65.90	20.20	Gruplar Arası	34808.27	2	17404.13	52.055	.000*
	Orta	310	75.41	18.15	Grup İçi	294556.0	881	334.343		
	Yüksek	287	81.33	16.32	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	287	78.24	24.95	Gruplar Arası	271995.5	2	135997.8	242.278	.000*
	Orta	310	100.07	22.34	Grup İçi	494530.5	881	561.929		
	Yüksek	287	121.78	23.82	Toplam	766526.0	883			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, İngilizce akademik başarı puanlarının ($F(2, 881)= 52.055$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının ($F(2, 881)= 242.278$; $p<.05$) katılımcıların bellek stratejilerini kullanma düzeylerine göre değiştiği görülmektedir. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch’s F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir. İngilizce akademik başarı puanları arasındaki farkın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell ile bakılmış; bellek kullanma stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Bellek stratejileri orta düzeyde ve yüksek düzeyde olanların İngilizce başarı puanları arasında da bellek stratejileri yüksek düzeyde olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılığın kaynağına “Tukey Testi” ile bakılmış ve aynı örüntü elde edilmiştir ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Bilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve yılsonu İngilizce akademik başarı puanlarının bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır. “Pillai’s Trace Testi” sonuçları, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik doğrusal kombinasyonlarının, bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($Pillai's V= .543$, $F(4, 1762)=164.159$, $p=.000$). İngilizce başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Bilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzy	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	296	64.45	18.87	Gruplar Arası	55145.75	2	27572.87	88.585	.000*
	Orta	311	74.84	18	Grup İçi	274218.5	881	311.258		
	Yüksek	277	84.05	15.79	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	296	74.60	20.06	Gruplar Arası	414517.3	2	207258.6	518.722	.000*
	Orta	310	98.98	19.24	Grup İçi	352008.8	881	399.556		
	Yüksek	277	128.39	20.72	Toplam	766526.0	883			

*p< .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, İngilizce akademik başarı puanları ($F(2, 881)= 88.585$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanları ($F(2, 881)= 518.722$; $p<.05$) katılımcıların bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch's F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir.

İngilizce akademik başarı puanları arasındaki farkın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi ile bakılmış; bilişsel dil stratejileri yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, düşük ve orta düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra bilişsel dil stratejileri kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, orta düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha düşüktür ($p<.05$).

İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılığın kaynağına "Tukey Testi" ile bakılmıştır. İngilizce yılsonu başarı ortalamaları arasındaki farklılığa benzer bir şekilde, bilişsel stratejileri sıklıkla kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri, orta düzeyde ve düşük düzeyde bilişsel strateji kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Yine bilişsel stratejileri orta düzeyde kullanan öğrencilerin öz yeterlik inançları, düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha fazladır ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Telifi Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin, dil öğrenme stratejilerinden telifi stratejilerini kullanma düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Wilk's Lambda Testi sonuçları, öğrencilerin telifi stratejilerini kullanma düzeylerine göre, İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda= .658$, $F(4, 1762)=102.591$, $p=.000$). İngilizce akademik başarı ve

İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Telafi Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	279	64.84	18.43	Gruplar Arası	45830.43	2	22915.22	71.202	.000*
	Orta	302	74.55	18.72	Grupici	283533.8	881	321.832		
	Yüksek	303	82.60	16.64	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	279	77.30	23.28	Gruplar Arası	258165.6	2	129082.8	223.703	.000*
	Orta	302	101.64	24.15	Grupici	508360.4	881	577.027		
	Yüksek	303	119.36	24.55	Toplam	766526.0	883			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce akademik başarı puanlarının ($F(2, 881)= 71.202$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının ($F(2, 881)= 223.703$; $p<.05$) öğrencilerin telafi stratejilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch’s F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir.

İngilizce akademik başarı puanları arasındaki farkın kaynağına Games-Howell testi ile bakılmış; telafi stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Orta düzeyde ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında da yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur ($p<.05$).

İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılığın kaynağına “Tukey Testi” ile bakılmış ve benzer bir örüntü elde edilmiştir. Yüksek düzeyde telafi stratejisi kullanan öğrencilerin öz yeterlik puanları, orta ve düşük düzeyde telafi stratejisi kullananlardan anlamlı bir şekilde yüksektir. Telafi strateji düzeyi orta ve yüksek öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında, yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Üst Biliş Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst biliş stratejilerini düşük, orta ve yüksek düzeyde kullanmalarına göre İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve yılsonu İngilizce akademik başarı puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Pillai’s Trace Testi sonuçları, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının, üst biliş stratejilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Pillai’s $V= .454$, $F(4, 1762)= 129.311$, $p=.000$). İngilizce başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Üst Biliş Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzy	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	295	65.80	295	Gruplar Arası	36549.24	2	18274.62	54.983	.000*
	Orta	326	75.86	326	Grupici	292815.0	881	332.367		
	Yüksek	263	81.71	263	Toplam	343753.4	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	295	76.18	295	Gruplar Arası	343753.4	2	171876.7	358.167	.000*
	Orta	326	100.77	326	Grupici	422772.7	881	479.878		
	Yüksek	263	125.88	263	Toplam	766526.0	883			

*p< .05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin üst biliş stratejilerini kullanma düzeylerine göre İngilizce akademik başarı puanları ($F(2, 881)= 54.983; p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanları ($F(2, 881)= 358.167; p<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch's F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir.

Anlamlı farklılığın kaynağına bakmak amacıyla, İngilizce akademik başarı puanları için Games-Howell; İngilizce ile ilgili öz yeterlik ölçeği için Tukey testi kullanılmıştır. Her iki testin sonuçlarına göre, üst biliş stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce ile ilgili öz yeterlik ölçeği puanları; orta ve düşük düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu stratejileri orta düzeyde kullanan kişilerin başarı ve öz yeterlik puanları, düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Duyuşsal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce ile öz yeterlik inancı ölçeği ve yılsonu İngilizce akademik başarı puanlarının, dil öğrenme stratejilerinden duuşsal stratejileri kullanma düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Wilk's Lambda Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonları, duuşsal stratejileri kullanma düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (Wilk's $\Lambda = .737, F(4, 1760)=72.472, p=.000$). Yılsonu İngilizce akademik başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Duyuşsal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzye	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	259	68.64	19.58	Gruplar Arası	11612.13	2	5806.064	16.098	.000*
	Orta	322	76.15	19.02	Grupici	317752.1	881	360.672		
	Yüksek	303	77.01	18.44	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	259	78.91	24.86	Gruplar Arası	191002.1	2	95501.03	146.191	.000*
	Orta	322	102.35	25.50	Grupici	575524.0	881	653.262		
	Yüksek	303	115.63	26.20	Toplam	766526.0	883			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, İngilizce akademik başarı ($F(2, 881)= 16.098$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının ($F(2, 881)= 146.191$; $p<.05$) öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değiştii görölmektedir. İngilizce akademik başarı puanlarının ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanların arasındaki anlamlı farkın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” ile bakılmıştır. Duyuşsal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<.05$). Duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullananlar ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Öz yeterlik inancı puanları incelendiğinde, duyuşsal stratejileri yüksek düzeyde kullananların puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görölmektedir. Duyuşsal stratejileri kullanım düzeyi orta olan öğrencilerin öz yeterlik puanları ise, düşük olan öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Sosyal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden sosyal stratejileri düşük, orta ve yüksek düzeyde kullanmalarına göre İngilizce ile Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve yıl sonu İngilizce akademik başarı puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce özyeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının, sosyal stratejileri kullanma düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine “Wilk’s Lambda Testi” ile bakılmıştır. Test sonuçları anlamlı farklılığa işaret etmiştir (Wilk’s $\Lambda = .710$, $F(4, 1760)=82.281$, $p=.000$). Yılsonu İngilizce akademik başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Sosyal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	307	67.70	19.70	Gruplar Arası	20176.67	2	10088.34	28.746	.000*
	Orta	307	77.76	17.91	Grupici	309187.6	881	350.951		
	Yüksek	270	77.70	18.52	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	307	81.11	25.37	Gruplar Arası	209308.8	2	104654.4	165.466	.000*
	Orta	307	102.21	24.18	Grupici	557217.2	881	632.483		
	Yüksek	270	119.07	25.96	Toplam	766526.0	883			

*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce akademik başarı puanları ($F(2, 881)=28.746$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanları ($F(2, 881)=165.466$; $p<.05$) sosyal stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Her iki ölçme aracından elde edilen puanlar arasındaki farklılığın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” ile bakılmıştır. Sosyal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha yüksekken ($p<.05$) sosyal stratejileri orta düzeyde kullananların puanları ile yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Sosyal stratejileri daha fazla sıklıkla kullanan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Orta düzeyde sosyal stratejilere başvuran kişilerin, öz yeterlik puanları ise, düşük düzeyde başvuran öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<.05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma sonucunda, bellek stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Bellek stratejileri orta düzeyde ve yüksek düzeyde olanların İngilizce başarı puanları arasında da bellek stratejileri yüksek düzeyde olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılıkta aynı örüntü elde edilmiştir. Bilişsel dil stratejileri yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, düşük ve orta düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, bilişsel dil stratejileri kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, orta düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. İngilizce yılsonu başarı ortalamaları arasındaki farklılığa benzer bir şekilde, bilişsel stratejileri sıklıkla kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri, orta düzeyde ve düşük düzeyde bilişsel strateji kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılık olduğu, görülmüştür. Yine bilişsel stratejileri orta düzeyde kullanan öğrencilerin öz yeterlik inançları, düşük

düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Telafi stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu, orta düzeyde ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında da yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek düzeyde telafi stratejisi kullanan öğrencilerin öz yeterlik puanları, orta ve düşük düzeyde telafi stratejisi kullananlardan anlamlı bir şekilde yüksektir. Telafi strateji düzeyi orta ve yüksek öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında, yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üst biliş stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce ile ilgili öz yeterlik ölçeği puanları; orta ve düşük düzeyde kullananların puanlarından anlamlı farklılığın olduğu, bu stratejiyi orta düzeyde kullanan öğrencilerin başarı ve öz yeterlik puanları, düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duyuşsal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı farklılık gösterdiği, duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullananlar ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öz yeterlik inancı puanları incelendiğinde, duyuşsal stratejileri yüksek düzeyde kullananların puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı farklılık olduğu. Duyuşsal stratejileri kullanım düzeyi orta olan öğrencilerin öz yeterlik puanları ise, düşük olan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sosyal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı farklılık gösterdiği, fakat sosyal stratejileri orta düzeyde kullananların puanları ile yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal stratejileri daha fazla sıklıkla kullanan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı farklılık gösterdiği, orta düzeyde sosyal stratejilere başvuran öğrencilerin, öz yeterlik puanları ise, düşük düzeyde başvuran öğrencilerinden anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bu alanda yapılan araştırmalar ve alanyazın ile aynı doğrultudadır. Daha önce dil öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki çalışmalar (Bremner, 1999; Green & Oxford, 1995; Goh & Foong 1997; Park, 1997; Wharton, 2000; Magogwe & Oliver 2007; Demirel, 2012; Aslan 2009; Magno 2010; Kürüm 2012; İpek 2012; Alhaisoni 2012; Çetinkaya 2017) dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenen bireylerin akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu farklılık göstermiştir. Aynı şekilde yapılan bu çalışmada da dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının, kullanmayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri temele alınmıştır. Bu stratejiler doğrudan stratejiler: bellek, bilişsel, telafi stratejileri olarak üç alt stratejiye; dolaylı stratejiler ise üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olarak üç ana alt boyutta ele alınmıştır. Dil öğrenme stratejileri arasında yapılan farklı araştırmalarda bu stratejilerin kullanım sıklığının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alptekin (2007) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenen bireylerin iletişimleri esnasında eksik ya da kendilerini yetersiz buldukları zamanlarda kullanmış oldukları telafi

stratejilerini diğer stratejilere göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) tarafından yapılan araştırmada ise dil öğreniminin başlangıç ve orta seviyesinde olan bireylerin, yeni kalıp ve kelimeleri ezberlemek için hafıza stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın yanı sıra pratik yapma, mesajın alınıp verilmesi, alınan mesajın analiz edilip sorgulanması gibi becerileri gerektiren bilişsel stratejilerin öğrencilerin akademik başarıları arasında güçlü ilişkinin olduğu Oxford ve Ehrman (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda bulunmuştur. Dil öğrenimine karşı olumlu ve olumsuz algı, inanış ve tutumları yönlendirebilme stratejilerinden olan strateji ise duyuşsal stratejidir. Yapılan araştırmalarda (Tunç, 2003; Hamamcı, 2012; Uztosun, 2014) duyuşsal stratejinin diğer stratejilere göre daha az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Dreyer ve Oxford (1996), Güney Afrika'da İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasında .73 korelasyon olduğu sonucuna ulaşmasına rağmen, Oxford ve Ehrman (1995) İngilizce öğrenen bireyler arasındaki bu ilişkinin .61 olduğunu bulmuştur. Diğer dil öğrenme strateji çalışmalarında strateji kullanımı ve İngilizce başarıları arasında Tayland'da .35 (Mullins, 1992), Japonya'da .30 (Watanabe, 1990) ve Kore'de .24 (Park, 1994) korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004). Yapılan bu araştırmada ise İngilizce akademik başarı ortalamaları ile bilişsel stratejiler .43 ve telafi stratejileri .40, bellek stratejileri .36 ve üst biliş stratejileri .34 arasında orta düzeyde; sosyal stratejiler .25 ve duyuşsal stratejiler .18 arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu çalışmada dil öğrenme stratejilerine ek olarak, İngilizce öz yeterlik algısının da büyük öneme sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son yıllarda öz yeterlik ve akademik başarı arasında yapılan araştırmalarda bu ikili arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür (Hsieh, 2004). Daha önce İngilizce öz yeterlik alanında yapılan bazı araştırmalarda (Mills, Pajares & Herron, 2006; Rahimi & Abedini, 2009, akt. Açıkkel, 2011) dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi dil becerilerinin farklı bölümlerine yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçları bireylerin öz yeterlik algıları ile dil becerilerinin bu alanları ile başarıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Türkiye'de öz yeterlik algısı ve öğrencilerin İngilizce akademik başarıları arasında yapılan araştırmalarda (Duman, 2007; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009; Açıkkel, 2011; Kaşık, 2014; Doğan, 2016) yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin İngilizce akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmada elde edilen veriler, öz yeterlik algısının bireylerin İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu gösteren araştırmaları desteklemektedir.

Yapılan bu çalışmada ayrıca bireylerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlikleri arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu daha önce bu alanda yapılan araştırmalarda (Yang, 1999; Wong, 2005; Gahungu, 2007) görülmüştür. Bu araştırmada, Öz yeterlik inancı düzeyleri ile bilişsel stratejiler .80, üst biliş stratejileri .71, bellek stratejileri .67 ve telafi stratejileri .64 arasında yüksek düzeyde; sosyal stratejiler .57 ve duyuşsal stratejiler .51 arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu sonuçlar, dil öğrenme strateji kullanımı ile İngilizce öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmaları desteklemektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmada, dil öğrenme stratejilerinin her bir basamağı ayrı ayrı değerlendirilmiş olup bireylerin kullandıkları stratejiler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu yolla, strateji kullanımı, İngilizce öz yeterlik algısı ve akademik başarılar arasında daha açıklayıcı verilere ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında, yabancı dil öğretmenlerinin eğitimlerine, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik konusunda daha çok teorik bilgiler konulabilir. Bu sayede yeterli donanımına sahip öğretmenler derslerde daha etkin ve öğrencilere iyi bir rol model olabilir. Eğitim politikalarını geliştiren bireylerin bu sonuçları göz önüne alarak İngilizce öğretmenlerine konu ile ilgili seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlemeleri, dil öğrenme strateji farkındalığının artırılması konusunda politikaların belirlenmesi, öğrencilerin İngilizce eğitim seviyelerinin artmasında önemli bir adım olabilir. İngilizce öğretmenlerinin, sınıf içerisindeki ortamı mümkün olduğu kadar öğrenci odaklı hale getirmeleri, öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu duygular geliştirmelerini sağlanmasında aktif olmaları, öğrencilerin yabancı dil seviyesinin artırılmasında olumlu katkısı olabilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini bilmiyor olmaları, strateji kullanmama nedeni olabilir. Bundan dolayı öğrencilere dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi verilmeli, bu stratejileri nasıl kullanacakları ders esnasında verilecek aktivite ve görevler ile stratejilerin öğrenciler tarafından pekiştirilmesi sağlanabilir.

Yapılacak araştırmalara yönelik olarak, Araştırmada ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu verileri desteklemek amacı ile öğrenciler ile görüşmeler yapılarak ve gözlem yolu ile veriler toplanarak nitel araştırma ile birleştirilebilir. Araştırma MEB'e bağlı liselerde yapılmıştır, araştırmaya özel liseler dahil edilebilir. Öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik algılarının öğrencilerin strateji seçimi ve İngilizce öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri seçimini etkileyen faktörler üzerine çalışılabilir.

Kaynakça

- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school*. (Unpublished MA Thesis) Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğreniminde strateji seçimi: Doğal veya eğitsel dil edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 4-11.
- Alhaisoni, E. (2012). Language learning strategy use of Saudi EFL students in an intensive English learning context. *Asian Social Science*, 8(13), 115.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English*. (Unpublished MA Thesis), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Avrupa Birliği Bakanlığı (2018). Türkiye-AB ilişkilerinin tarihçesi. https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html adresinden edinilmiştir.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzyüncü 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), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40, 155-187.
- Çetinkaya, G. (2017). *The relationship among language learning strategies, motivation and academic achievement of university preparatory school students*. (Unpublished MA Thesis), Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik alguları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dreyer, C. & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford, (Ed.), *Language learning strategies around the world: The world crosscultural perspectives*. USA: University of Hawaii.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara, ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gahungu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners*. (Unpublished doctoral thesis), Northern Arizona University, USA.
- Goh, C. & Foong, K. P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Green, M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Hsieh, P. (2004). *How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement*. (Unpublished doctoral thesis). Texas University, Austin.
- İpek, Ö. F. (2012). *Language learning strategy use and English language academic achievement among university preparatory school students*. (Unpublished MA Thesis), Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.

- Kaşık, İ. (2014). *The Relationship among Self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*. (Unpublished MA Thesis), Ufuk University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by palestinian efl learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Kürüm, E. Y. (2012). *The impact of strategy based instruction on improving the foreign language proficiency level of the 3rd grade students at the Turkish Military Academy*. (Unpublished doctoral thesis), Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Magno, C. (2010). Korean students' language learning strategies and years of studying English as predictors of proficiency in English. *Teaching English to Speakers of Languages Journal*, 2, 39-61.
- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: *A study of language learners in Botswana. System*, 35(3), 338-352.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 42(1), 1-47.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2002). Development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Ed.) *Development of achievement motivation*. (pp.16-31). San Diego: Academic Press.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- Tilfarlıoğlu, F. T. ve Cinkara, E. (2009). Self- efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas Royal*, 3(2), 129-142.
- Tunç, S. Ö. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University*. (Unpublished doctoral thesis), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Uztosun, M. S. (2014). The impact of language learning experience on language learner strategy use in Turkish EFL Context. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(1) 157-168.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELC journal*, 36(3), 245-269.

- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535.