



## Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies of Preparatory School Students and Their Relation with Language Proficiency Levels

Betül ÇİMENLİ\*<sup>a</sup>, Merve HIRÇIN ÇOBAN<sup>b</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.603454

#### Article History:

Received 07.08.2019

Accepted 09.10.2019

Published 15.10.2019

#### Keywords:

Self-efficacy beliefs,  
Self-regulated learning  
strategies,  
EFL

#### Article Type:

Research article

### Abstract

The main purpose of this study is to uncover preparatory school students' self-efficacy beliefs and self-regulated strategy use in different proficiency levels. In accordance with this, this study aims to find out the relation between self-efficacy beliefs of students and their use of SRL strategies, and figure out to what extent self-efficacy beliefs, SLR strategies use of students and sex can predict their proficiency level. The study was conducted at a private university in Ankara in the academic year 2017-2018. The participants are all preparatory class students with A2 (n=35), B1 (n=27) and B2 (n=30) level of proficiency in English as an L2 and were recruited by convenience sampling method. Data of the study were collected through two questionnaires involving Likert type items. The findings of the study revealed that there was a significant difference for listening and writing efficacy of participants between A2 and B2 level. Also, there is a significant positive correlation at moderate level between self-efficacy beliefs and SRL strategies use of participants regardless of their proficiency level. The current study has some implications for L2 language education especially in higher education such as including self-efficacy and SRL strategies into their curriculum.

## Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ve Bunların Dil Yeterlilikleri ile İlişkisi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.603454

#### Makale Geçmişi:

Geliş 07.08.2019

Kabul 09.10.2019

Yayın 15.10.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Öz-yeterlik inançları,  
Öz-düzenlemeli öğrenme  
stratejileri,  
Yabancı dil olarak İngilizce

#### Makale Türü:

Araştırma makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançlarını ve öz-düzenlemeli strateji kullanımını ortaya çıkarmaktır. Buna uygun olarak, bu çalışma öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve Öz düzenlemeli öğrenme (ÖDÖ) stratejilerinin kullanımını arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi ve öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin ÖDÖ stratejileri kullanımının ve cinsiyetin yeterlik düzeylerini ne derecede yordayabildiğini bulabilmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki özel bir üniversitede yürütülmüştür. Katılımcıların hepsi İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen A2(n=35), B1(n=27) ve B2(n=30) yeterlik seviyeli hazırlık sınıfı öğrencileridir ve uygun örneklem yöntemiyle seçilmişlerdir. Çalışmanın verileri 2 adet Likert tipi ölçekle toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, A2 ve B2 seviyesi arasındaki katılımcıların dinleme ve yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkardı. Çalışmanın sonuçları, yeterlik seviyelerine bakmaksızın katılımcıların öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir olumlu ilişki olduğunu ortaya koydu. Mevcut çalışmanın, öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejilerini müfredata dâhil etme gibi özellikle yükseköğretimdeki ikinci yabancı dil eğitimi için bazı çıkarımları vardır.

\*Corresponding Author: bcimenli@bartın.edu.tr

<sup>a</sup> Research Assistant, Bartın University, Bartın/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-5449-0525>

<sup>b</sup> English Language Instructor, Çankaya University, Ankara/ Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-5551-7563>

## Introduction

In very broad terms, self-efficacy can be defined as a person's judgment of his/her own capabilities to accomplish a task (Bandura, 1997) and is often conceptualized as being task specific (Bandura, 1986; Schunk, 1989; 1991). Self-efficacy is believed to be a successful predictor of academic performance (Bandura, 1997) as it is regarded as "the foundation for human motivation, well-being, and personal accomplishment" (Pajares, 2009, p. 113). When it comes to learning strategies preferred by L2 learners, it can be stated that they use various kinds of strategies for various purposes such as planning their own learning, monitoring their learning progress, and handling specific learning tasks to be able to eliminate communication problems (Ellis, 1989). Self-regulated learning strategy, similarly, is a specific action or technique utilized by students, to develop their skills in an intentional way most of the time (Green & Oxford, 1995).

It has been revealed that self-efficacy and SRL strategies are interrelated (Su & Duo, 2012; Magogwe & Oliver, 2007; Yılmaz, 2010; Zimmerman, 2000) and give an idea about students' academic achievement (Wang, Hu, Zhang, Chang, & Xu, 2012). Although relationship between self-efficacy along with strategy use and achievement is something significant to look at, the research on the relation between self-efficacy and self-regulation in language learning is still limited (Huang, Lloyd, & Mikulecky, 1999; Kim et al., 2015; Wong, 2015).

In the light of abovementioned studies, the present study aims to uncover preparatory school students', at different levels, self-efficacy beliefs along with their SRL strategy usages and the relation between these variables. The study also aims to find out effects of self-efficacy, SRL strategies, and sex on L2 learners' proficiency level. Considering the need for further research on the issue and aims of the study, following three research questions were formulated:

1. Is there a significant difference between students' self-efficacy beliefs (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels?
2. Is there a significant correlation between self-efficacy and SRL strategies in different proficiency levels?
3. Do self-efficacy beliefs, SRL strategies use of students, and sex explain variance in different proficiency levels?

To be able to provide the background to the present study, related literature is presented in the following part before addressing the proposed research questions.

## Literature Review

### The Construct of Self-Efficacy

Self-efficacy is often associated with Bandura's (1997) studies as the notion emerged from his works on socio-cultural theory (Bandura, 1986). He defines self-efficacy as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance" (Bandura, 1997, p. 174). Thus, classroom environment can be a fruitful context for language learners to both reveal and improve their self-efficacy beliefs.

Bandura (1997) stated that one's "... actions are based more on what they believe rather than on what is objectively true" (p. 2). And, this belief is the result of a learning process (Brouwers & Tomic, 2000). Several researches in the field of education have already revealed that one's self-efficacy beliefs have an effect on his academic performance in various domains of language such as listening, reading, speaking and writing (Ayoobiyan & Soleimani, 2015; Bandura, 1997; Magogwe & Oliver, 2007; Mills, Pajares, & Herron, 2006; Pajares, 2008; Rahimi & Abedini, 2009; Tilfarlioğlu & Çiftçi 2011). However, there are not still enough number of studies examining the relation between foreign language performance and self-efficacy (Mills, Pajares, & Herron, 2007).

### Self-Regulated Learning Strategies

Learning strategies are defined as the "mental activities that people use when they study to help themselves acquire, organize, or remember incoming knowledge more efficiently" by Park (1997, p. 35). It can also be stated that successful use of varying learning strategies is commonly associated with effective language learning (Green & Oxford, 1995; Hsiao & Oxford, 2002). SRL strategy is a specific action or technique utilized by students, to develop their skills in an intentional way most of the time (Green & Oxford, 1995). According to Bandura (1986)

and Schunk (1989) self-regulation involves at least four components: “goal setting, self-observation, self-judgment, and self-reaction” (as cited in Chularut & DeBacker, 2004, p. 250) three of which act accordingly in enabling goal achievement.

It can be stated that SRL strategies has attracted a number of researchers (Banisaeid & Huang, 2015; Basso & Abrahão, 2018; Chamot, 2014; Cohen & Macaro, 2007; Dörnyei, 2005; Harris, 1990; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006; Zimmerman & Schunk, 1989). Studies on learning strategies mainly find a positive relationship between strategy use and language performance of students (Morshedian, Sotoudehnama, Hemmati, & Soleimani, 2016; Lastochkina & Smirnova, 2017; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1988). Green and Oxford (1995) revealed that high achieving language learners tend to use more learning strategies contrary to low achieving ones. Griffiths (2003) also finds a positive relationship between strategy use and level of proficiency in a study with 348 participants from a private language school. In their study with Japanese EFL learners, Tsuda and Nakata (2013) find out certain internal factors affecting their SRL strategies which can be listed as motivation, previous knowledge, and readiness for learning. Similarly, Banisaeid and Huang (2015) reveal that there is a positive correlation between motivation and SRL strategies in Chinese EFL context.

SRL strategies have also been explored in the Turkish context from various aspects (Altay & Saracaloğlu, 2017; Köksal & Dündar, 2018; Şeker & Dinçer, 2016; Yeşilbursa & Bilican, 2013; Yüce, 2019). Yüce’s (2019) investigation of SRL perceptions of foreign language learners at a public university revealed that while sex, preparatory class education and grade were not descriptors of SRL perceptions of foreign language learners, education levels of students might contribute to their SRL perceptions. In another study, Köksal and Dündar (2018) also found out that while there were no differences regarding SRL strategies between high achieving and low achieving students, the difference was obvious in behaviours such as encouraging one’s self, asking questions, and problem solving.

When it comes to the relation between self-efficacy beliefs, SRL strategies and proficiency level of L2 learners, there are many studies revealing a significant positive correlation between these (Magogwe & Oliver, 2007; Kim et al., 2015; Pape & Wang, 2003; Pajares & Schunk, 2001; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; 1990). However, there are also studies suggesting this relationship is rather vague or non-significant (Hong-Nam & Leavell, 2006). Based on this discussion, the present study aims to reveal the relation between these constructs in a Turkish higher education context.

## Methodology

### Research Design

This study was designed as an Ex-Post Facto design (a quasi-experimental design) in which we, as researchers, do not manipulate any of the variables and quantitative research methods were used. The study was carried out with preparatory school students at a private university in Turkey. Details about participants, research tools, data collection and analysis procedures will be presented in detail in the following parts.

### Participants

The participants were recruited by convenience sampling method since the questionnaires were administered at a private university in Ankara, where one of the researchers works as an English instructor. The participants are all preparatory class students with A2, B1 and B2 levels of proficiency in English as an L2. A2 level students have 23 hours of English, and B1 level students and B2 level students have 22 and 21 hours of English in a week respectively. 92 students in total participated in the study; 53 (57.6 %) were males and 39 (42.4 %) were females. Their age ranged from 17 to 22 ( $M = 18.87$ ,  $SD = 1.056$ ). While 55 (59.8 %) students attended private schools for their high school education, 37 of them (40.2 %) attended public schools. There were 35 (38%) A2 level, 27 (29.3 %) B1 level and 30 (32.6 %) B2 level students participating in the study. The students will pursue various departments in their freshmen year. However, because the sample size of each department is pretty small, it has been decided to not to take into account the effect of each student’s departments into their self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies.

## Instruments

Two separate questionnaires were administered which are the Questionnaire of English Self-Efficacy (QESE) and the Questionnaire of English Self-Regulated Learning Strategies (QESRLS). QESE includes 32 items. There were four subscales including self-efficacy for listening, self-efficacy for speaking, self-efficacy for reading and self-efficacy for writing. It was expected from the students to label their capabilities via a 7-point Likert items from 1 (I am totally unable to do this) to 7 (I am able to do this well). The high score obtained from the scale means that the student's self-efficacy level is high.

QESRLS questionnaire was taken from of Kim, Wang, Ahn, & Bong (2015) study. Because the study's origin was in the *Korean* and *Chinese* context, all native language references in the questions were replaced with the word *Turkish*. It includes 68 items and is made up of several subscales as in Wang, Hu, Zhang, Chang, & Xu (2012)'s study where this questionnaire was originated. It has 11 subscales which are organization and transformation, review of records, interpretation skills, rehearsal and memorization, persistence when faced with challenges, self-evaluation, record keeping and monitoring, seeking opportunities to practice English, self-consequences, goal setting and planning, and seeking social assistance. Students were expected to circle the choice that best describes their use of SRL strategies: 0 = I never use it, 1 = I seldom use it, 2 = I sometimes use it and 3 = I often use it. The high score obtained from the scale means that the student has well-developed self-regulated learning strategies.

Both questionnaires were administered in English in an online platform and it took students approximately 30 minutes to complete two questionnaires. According to Wang et al. (2012), high internal consistency was found in both questionnaires with a Cronbach's Alpha of .97 for QESE and .94 for QESRLS.

## Data Collection Procedure

Since one of the aims of this study is to find out whether self-efficacy beliefs, SRL strategy use of students predict their proficiency level, both questionnaires were administered in three different groups regarding their English proficiency levels (A2, B1, B2). The survey was uploaded to students' Moodle classes and their instructors were requested to inform the students about the questionnaire. The ones who were willing submitted their answers online.

## Data Analysis Procedure

Analysis of the data collected for the present study was carried out via One-Way ANOVA, Correlation and Multiple Regression by using SPSS 21 software. Initially, four One-Way ANOVAs were conducted to see whether there were any differences regarding students' self-efficacy beliefs in four different language skills (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels. Then, to determine whether there is a significant correlation between self-efficacy beliefs and SRL strategies in different proficiency levels, three correlation analyses were conducted for three different levels. Lastly, standard multiple regression analyses were carried out to be able to address the third research question.

## Findings

The main objective of this investigation was to uncover preparatory school students' self-efficacy beliefs and self-regulated strategy use in different proficiency levels. Prior to the analysis, the data were checked for normality using Kolmogorov-Smirnov test, Shapiro-Wilk's test, visual inspections of their histograms, normal Q-Q plots and box plots, all of which showed that all the data were normally distributed. The Kolmogorov-Smirnov test of normality found that self-efficacy beliefs and SRL strategy use of students were both normally distributed for three different levels ( $p > .05$ ). For B2 level specifically, Q-Q plot and histogram visually represented that the data were normally distributed.

Table 1 displays the means and standard deviations of both self-efficacy beliefs and SRL strategies of students. A2 level students had a mean score of 4.805 (SD=.688, N=35) from the self-efficacy questionnaire while they got a mean score of 1.815 (SD=.382) from the SRL strategies questionnaire. For the self-efficacy beliefs, B1 level students' mean score was 5.064 (SD=.746, N=27) while their mean score was 1.875 for SRL strategies (SD=.373). B2 level students' mean score for self-efficacy beliefs was 5.437 (SD=1.047, N=30) and their mean score for SRL strategies was 2.000 (SD=.441).

**Table 1. Descriptive Statistics**

Instruments	Levels	N	M	SD
Self-Efficacy	A2	35	4.805	.688
	B1	27	5.064	.746
	B2	30	5.437	1.047
SRL Strategies	A2	35	1.815	.382
	B1	27	1.875	.373
	B2	30	2.000	.441

The statistical analysis was carried out via One-Way ANOVA, Correlation and Multiple Regression. To be able to answer the first question (*Is there a significant difference between students' self-efficacy beliefs (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels?*), four One-Way ANOVAs were conducted to see whether there were any differences regarding students' self-efficacy beliefs in four different language skills (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels. The null hypothesis stated that there would not be any differences regarding students' self-efficacy beliefs and SRL strategies in different proficiency levels. As shown in table 2, the analysis revealed that means for each level (A2, B1, B2) were significantly different for listening scores ( $F(2, 89) = 8.400, p < .0001$ ). As for the mean reading scores, the groups also did not differ ( $F(2, 89) = 2.119, p > .05$ ). Means for each level were significantly different for writing scores ( $F(2, 89) = 6.883, p < .05$ ). The groups did not differ in terms of their mean speaking scores ( $F(2, 89) = 1.340, p > .05$ ). To be able to see where the difference in listening and writing scores stems from, Post hoc Bonferroni was administered. Bonferroni analysis revealed that there was a significant difference between A2 and B2 level in terms of their listening scores ( $p < .0001$ ). It also showed that A2 level writing scores were significantly different from B2 level writing scores ( $p < .05$ ).

**Table 2. One-Way Analysis of Variance of Self-Efficacy Beliefs in Different Proficiency Levels**

		df	$\eta^2$	F	p
Listening	Between Groups	2	6.845	8.400	.000
	Within Groups	89	.815		
Speaking	Between Groups	2	1.162	1.340	.267
	Within Groups	89	.867		
Reading	Between Groups	2	1.779	2.119	.126
	Within Groups	89	.840		
Writing	Between Groups	2	5.452	6.883	.002
	Within Groups	89	.792		

To determine whether there is a significant correlation between self-efficacy beliefs and SRL strategies in different proficiency levels, three correlation analyses were conducted for three different levels. The results of the correlation study showed that there is a significant positive correlation between self-efficacy mean scores and SRL strategies mean score in A2 level ( $r = .578, p < .0001$ ). For B1 level, the results revealed that the correlation between self-efficacy and SRL strategy use is positive ( $r = .409$ ) and significant at moderate level ( $p = .034$ ). The results also showed a significant positive relationship between self-efficacy and SRL strategies in B2 level ( $r = .637, p < .0001$ ).

To be able to address the third research question standard multiple regression analyses were carried out. As the predictor variables have a low correlation with each other and outcome variable (proficiency level) except for the moderate correlation ( $r = .582, p < .005$ ) between self-efficacy and SRL strategies, it can be stated that there is not a collinearity problem that may affect the results of regression analyses. The first model to examine the influence of three predictor variables in L2 proficiency level includes self-efficacy, as there are recurrent results of its relation with L2 proficiency (e.g. Bandura, 1997; Pajares, 2009). The second model includes self-efficacy as step 1 followed by SRL strategies use which was regarded as having a predictive power on academic achievement (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). And the third model includes self-efficacy as step 1, SRL strategies as step 2 and sex as step 3.

As indicated in Table 3, mean self-efficacy scores can account for almost 10% of the total variance in proficiency level of participants ( $F = 9.23, r^2 = .093, p = .003$ ). SRL strategies use of students and sex are not good predictors of proficiency level of participants as there were almost no difference in  $r^2$  when these predictors were entered to the model one by one ( $r^2$  change was .000 and .004 respectively,  $p > .05$ ).

**Table 3. A summary of Standard Multiple Regression Analysis of Self-Efficacy, SRL Strategies, and Gender on Proficiency Level**

Model	Variables	$\beta$	B	SE B	t	p	$r^2$
1	Self-Efficacy	,305	,296	,097	3,039	,003	,093
	Self-Efficacy	,292	,283	,120	2,351	,021	
2	SRL Strategies	,023	,048	,259	,184	,855	,093
	Self-Efficacy	,299	,290	,121	2,391	,019	
3	SRL Strategies	,041	,087	,268	,323	,747	,097
	Gender	,067	,113	,184	,614	,541	

As can be seen from table 3, the first regression model is identified as a good model as it is the only model to significantly predict almost 10% ( $F = 9.23, r^2 = .093, p = .003$ ) of the variance in proficiency level of participants. Thus, our finding partially replicated the study by Kim et al., (2015) as they suggested that self-efficacy, SRL strategies use are both interrelated and have some effects on proficiency level of participants.

### Discussion and Conclusion

The goal of this study was to explore preparatory school students' self-efficacy beliefs and SRL strategy use in different proficiency levels and examine their effect together with sex on proficiency level. The results from One-Way ANOVA which addressed the first research question indicated that there was a significant difference for listening and writing efficacy of participants between A2 and B2 level. However, there were no significant differences between levels in reading and speaking. This finding contradicts with what Morshedian et al. (2016) have found out on reading comprehension of EFL learners.

The results of the study addressing the second research question suggested that there is a significant positive correlation at moderate level between self-efficacy beliefs and SRL strategies use of participants regardless of their proficiency level. Thus, it can be inferred that self-efficacy beliefs and SRL strategies use are interrelated at a moderate level. This does not necessarily mean that this correlation has a linear fashion which increases at certain intervals for each proficiency level as the results of the study revealed. In addition, our findings replicated the findings of the study by Kim et al., (2015). These results also partially replicated studies by Wang et al., (2012) - in which medical students completed two questionnaires- and Magogwe and Oliver (2007)- a longitudinal study with 480 Botswana students- in terms of the relation between self-efficacy and SRL strategies use. However, our

results for their predictive power on proficiency level were not consistent with theirs as will be explained in the following paragraph.

The results addressing the third research question demonstrated that only self-efficacy beliefs can successfully predict level of proficiency at a significant level. The findings from current study provided evidence consistent with the social cognitive theory (Bandura, 1997; Schunk, 1989; 1991) as it suggests that self-efficacy beliefs affect many aspects of human behaviour including their choices, efforts, and learning and ultimate proficiency level. However, our results did not support the findings which proved the effects of SRL strategies (Griffiths, 2003; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2008) on proficiency level. The results show that the effects of sex on the proficiency levels is not significant. This finding is very similar to what Yüce (2019) has found in his study with Turkish EFL learners while it contradicts with another study from Turkish context conducted by Ömür and Çubukçu (2017) which reveals that female students have higher scores in motivation and SRL strategies than male students.

The current study has some implications for L2 language education. As its effect on proficiency level was demonstrated, self-efficacy beliefs of language learners can be utilized as one of the notions to consider while planning lessons or even curriculum for them which is also suggested by Kim et al., (2015) and Raoofi, Tan, and Chan (2012). For example, language teachers may improve students' self-efficacy by employing peer modeling method and positive feedback that can motivate them to learn as was suggested by Pajares (2008). Although SRL strategies use was non-significant predictor of proficiency level, it was proved to be effective in explaining the variance in academic achievement (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). Thus, they may also be incorporated in language classrooms to facilitate learner autonomy and SR learning as it was suggested by Zimmerman (2008), and Mahadi and Subramanian (2013).

This study has some limitations. First, it is only based on the perceptions of students about their self-efficacy beliefs and SRL strategies use. Thus, there can be some discrepancies between their actual self-efficacy beliefs and SRL strategies use. A further study may examine these constructs in a more longitudinal way for a deeper understanding. Second, findings of the study may not be generalized easily as the sample of the study was limited to a private university and more than half of the students also received a private secondary education which is not the case for most part of Turkey. Therefore, further research may include a larger sample representative of the population for more generalizable results. Third, our study had limited data available for the proficiency level of students to examine it thoroughly. A further study may employ an instrument that can test all four skills, in a process oriented way.

# Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öz-Düzenlenmeli Öğrenme Stratejileri ve Bunların Dil Yeterlilikleri ile İlişkisi

## Giriş

Geniş manada, öz-yeterlik bir görevi tamamlamak için kişinin kendi yetenekleri hakkındaki hükmü olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997) ve sıklıkla eyleme özgü olarak nitelendirilir (Bandura, 1986; Schunk, 1989; 1991). Öz-yeterlik “insan motivasyonu, refahı ve kişisel başarısı için dayanak” (Pajares, 2009, p. 113) olarak görüldüğü için, öz-yeterliğin akademik performansın başarılı bir yordayıcısı olduğuna inanılmaktadır (Bandura, 1997). İkinci dil öğrenenler tarafından tercih edilen öğrenme stratejilerine bakıldığında ise, kendi öğrenmelerini planlama, kendi öğrenme süreçlerini takip etme ve iletişim problemlerini ortadan kaldırmak için belirli öğrenme görevlerini ele almak gibi çeşitli amaçlar için değişik strateji çeşitleri kullandıkları söylenebilir (Ellis, 1989). Benzer bir şekilde, öz-yönlendirmeli öğrenme stratejisi, çoğu zaman kasıtlı bir şekilde becerilerini geliştirmek için öğrenciler tarafından kullanılan belirli bir eylem veya tekniktir (Green & Oxford, 1995).

Öz-yeterlik ve öz düzenlenmeli öğrenme (ÖDÖ) stratejilerinin birbiriyle bağlantılı olduğu (Su & Duo, 2012; Magogwe & Oliver, 2007; Yılmaz, 2010; Zimmerman, 2000) ve öğrencilerin akademik başarısı hakkında fikir verdiği (Wang, Hu, Zhang, Chang, & Xu, 2012) ortaya çıkarılmıştır. Strateji kullanımıyla öz-yeterlik ve başarı arasındaki ilişki dikkate alınacak önemli bir şey olmasına rağmen, öz-yeterlik ve dil öğrenmede öz-düzenleme arasındaki ilişki üzerine araştırma hala sınırlıdır (Huang, Lloyd, & Mikulecky, 1999; Kim et al., 2015; Wong, 2015).

Yukarıda bahsedilen çalışmalar ışığında, mevcut çalışma, hazırlık öğrencilerinin ÖDÖ stratejisi kullanımı ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyle birlikte farklı seviyelerdeki öz-yeterlik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca, öz-yeterliğin, ÖDÖ stratejilerinin ve cinsiyetin ikinci yabancı dil öğrenenlerin yeterlik seviyeleri üstündeki etkilerini bulmayı amaçlamaktadır.

Konu hakkında daha fazla araştırma ihtiyacını ve çalışmanın amaçlarını göz önünde bulundurarak, aşağıdaki üç araştırma sorusu oluşturulmuştur:

1. Farklı yeterlik düzeylerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançları (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) arasında anlamlı bir fark olacak mı?
2. Farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olacak mı?
3. Öz yeterlik inançları, öğrencilerin ÖDÖ stratejileri kullanımı ve cinsiyet farklı yeterlik düzeylerindeki değişikliği açıklar mı?

Mevcut çalışmaya zemin hazırlayabilmek için, ileri sürülen araştırma sorularına değinilmeden önce ilgili kuramsal çerçeve aşağıdaki kısımda incelenecektir.

## Kuramsal Çerçeve

### Öz-yeterliliğin Oluşumu

Öz-yeterlik fikri Bandura'nın sosyo-kültürel teorisi (Bandura, 1986) üzerine çalışmalarından doğduğundan dolayı, sıklıkla onun çalışmalarıyla (1997) ilişkilendirilir. Bandura öz-yeterliği “insanların organize etme ve belirli tür performansla erişmek için gereken davranış biçimlerini yerine getirme kabiliyetleri hakkındaki hükümleri” (Bandura, 1997, s. 174) olarak tanımlar. Bu yüzden, sınıf ortamı dil öğrenenler için öz-yeterliliklerini hem ortaya çıkarmak hem de geliştirmek için verimli bir ortam olabilir.

Bandura (1997) birinin “...eylemlerinin objektif olarak doğru olandan ziyade inandıkları şeylere dayandığını” (s.2) belirtmiştir. Ve bu inanç öğrenme sürecinin bir sonucudur (Brouwers & Tomic, 2000). Eğitim alanındaki çeşitli çalışmalar, birinin öz-yeterlik inançlarının dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dilin değişik alanlarındaki akademik performansının üstünde etkisi olduğunu çoktan ortaya çıkarmıştır (Ayoobiyani & Soleimani, 2015; Bandura, 1997; Magogwe & Oliver, 2007; Mills, Pajares, & Herron, 2006; Pajares, 2008; Rahimi & Abedini, 2009; Tilfarlioğlu & Çiftçi 2011). Buna rağmen hala yabancı dil performansı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır (Mills, Pajares, & Herron, 2007).

### Öz-yönlendirmeli Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri “kişilerin kendi kendilerine elde etmeye, organize etmeye veya yeni bilgiyi daha etkili bir şekilde hatırlamaya yardımcı olmak için ders çalıştıklarında kullandıkları zihinsel aktiviteler” Park (1997, s. 35) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, değişen öğrenme stratejilerinin başarılı kullanımı genellikle etkili dil öğrenimiyle ilişkilendirilmektedir (Green & Oxford, 1995; Hsiao & Oxford, 2002). ÖDÖ stratejisi çoğu zaman kasıtlı bir şekilde becerilerini geliştirmek için öğrenciler tarafından kullanılan belirli bir eylem veya tekniktir (Green & Oxford, 1995). Bandura (1986) ve Schunk (1989)'a göre, öz-düzenleme, üçü hedefe ulaşmayı sağlamada



uygun olarak hareket eden en az dört ögeyi içerir: “hedef belirleme, öz-gözlem, öz-yargı ve öz-tepki” (Chularut & DeBacker, 2004, s.250 de bahsedildiği gibi).

ÖDÖ stratejilerinin, birçok araştırmacının (Banisaeid & Huang, 2015; Basso & Abrahão, 2018; Chamot, 2014; Cohen & Macaro, 2007; Dörnyei, 2005; Harris, 1990; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006; Zimmerman & Schunk, 1989) dikkatini çektiği söylenebilir. Öğrenme stratejileri üzerine çalışmalar, strateji kullanımı ve öğrencilerin dil performansı arasında çoğunlukla pozitif bir ilişki bulmaktadırlar (Morshedian, Sotoudehnama, Hemmati, & Soleimani, 2016; Lastochkina & Smirnova, 2017; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1988). Green ve Oxford (1995) üstün başarılı dil öğrencilerinin düşük başarılılara zıt olarak daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaya yatkın olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, Griffiths (2003) de özel bir dil okulundan 348 katılımcıyla yapılan çalışmada strateji kullanımı ve yeterli düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Japon yabancı dil olarak İngilizce öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Tsuda ve Nakata (2013), motivasyon, önceki bilgiler ve öğrenmeye hazır olma durumları olarak listelenebilecek bazı içsel faktörlerin öğrencilerin ÖDÖ stratejilerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Banisaeid ve Huang (2015), Çin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi bağlamında motivasyon ve ÖDÖ stratejileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

SRL stratejileri ayrıca Türkiye bağlamında çeşitli yönlerden incelenmiştir (Altay & Saracaloğlu, 2017; Köksal & Dündar, 2018; Şeker & Dinçer, 2016; Yeşilbursa & Bilican, 2013; Yüce, 2019). Yüce'nin (2019) bir kamu üniversitesindeki yabancı dil öğrenenlerin ÖDÖ algılarını incelediği çalışmasında, cinsiyet, hazırlık sınıfı eğitimi ve notunun yabancı dil öğrenenlerin ÖDÖ algılarının tanımlayıcısı olmadığını ortaya koyarken, öğrencilerin eğitim seviyelerinin ÖDÖ algılarına katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Başka bir çalışmada Köksal ve Dündar (2018), yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasında ÖDÖ stratejileriyle ilgili hiçbir fark olmamasına rağmen, farkın, kişinin kendini teşvik etme, soru sorma ve problem çözüme gibi davranışlarda açık olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Öz-yeterlik inançları, ÖDÖ stratejileri ve ikinci dil öğrenenlerin yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bunlar arasında anlamlı bir pozitif ilişkiyi ortaya çıkaran birçok çalışma vardır (Magogwe & Oliver, 2007; Kim vd., 2015; Pape & Wang, 2003; Pajares & Schunk, 2001; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; 1990). Buna rağmen ayrıca bu ilişkinin oldukça belirsiz ya da önemsiz olduğunu ileri süren çalışmalar da vardır (Hong-Nam & Leavell, 2006). Bu tartışmaya dayanarak, mevcut çalışma bir Türk yükseköğrenim ortamındaki bu yapılar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Aşağıdaki kısım, öz-yeterlik inançları, ÖDÖ stratejileri kullanımı, cinsiyetin ve bunların katılımcıların yeterlik düzeylerine olan etkileri arasındaki ilişkiyle ilgili tahminlerimizi gösterecektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, araştırmacılar olarak değişkenlerin hiçbirini manipüle etmediğimiz ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı Ex-Post Facto tasarımına (yarı deneysel tasarım) sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Çalışma, Türkiye'de özel bir üniversitede hazırlık okulu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, araştırma araçları, veri toplama ve analiz süreçleri ile ilgili detaylar aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı olarak sunulacaktır.

### Katılımcılar

Anketler, araştırmacılarından birinin İngilizce öğretmeni olarak çalıştığı Ankara'da özel bir üniversitede yürütüldüğünden dolayı, katılımcılar uygun örneklem yöntemiyle seçilmişlerdir. Katılımcıların hepsi ikinci dil olarak İngilizcede A2, B1 ve B2 yeterlik seviyesindeki hazırlık öğrencilerinden oluşmaktadır. A2 seviyesindeki öğrencilerin bir haftada 23 saat İngilizce dersi vardır; B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin ise sırasıyla 22 ve 21 saat İngilizce dersleri vardır. 53ü (%57.6) erkek ve 39u (%42.4) kadın olmak üzere toplamda 92 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Yaşları ise 17-22 aralığındadır (M = 18.87, SS = 1.056). 55 (%59.8) öğrenci lise eğitimi için özel okullara giderken, 37si (%40.2) devlet okullarına gitmiştir. Çalışmaya katılan 35 (%38) A2 seviyesinde öğrenci, 27 (%29.3) B1 seviyesinde öğrenci ve 30 (%32.6) B2 seviyesinde öğrenci vardır. Öğrenciler hazırlığı geçtiklerinde farklı bölümleri takip edeceklerdir. Ancak, her bir bölümün örneklem boyutu oldukça küçük olduğundan öğrencilerin bölümlerinin öz-yeterlik inançlarına ve öz-yönlendirmeli öğrenme stratejilerine olan etkisinin dikkate alınmamasına karar verildi.

### Veri Toplama Araçları

İngilizce Öz-yeterlik Anketi (QESE) ve İngilizce Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Anketi (QESRLS) adlı iki ayrı anket yürütülmüştür. QESE 32 maddeyi içermektedir. Dinleme için öz-yeterlik, konuşma için öz-yeterlik, okuma için öz-yeterlik ve yazma için öz-yeterliği içeren dört alt ölçek vardı. Öğrencilerden, 1 (Bunu kesinlikle yapamam) den 7 (Bunu çok iyi yapabilirim) ye kadar 7 puanlı bir Likert ölçeğiyle yeteneklerini sınıflandırmaları istendi. Ölçekten elde edilen yüksek puan, öğrencinin öz yeterlilik seviyesinin yüksek olduğu anlamına gelir.

QESRLS anketi Kim vd.'nin (2015) çalışmasından alınmıştır. Çalışmanın kökeni *Koreli* ve *Çinli* kaynaklarda olduğu için sorulardaki bütün ana dil referansları *Türkçe* kelimesiyle değiştirilmiştir. QESRLS 68 madde içermektedir ve bu anketin ortaya çıktığı Wang vd.'nin (2012) çalışmasında olduğu gibi çeşitli alt ölçeklerden oluşmaktadır. Organizasyon ve dönüştürme, kayıtların gözden geçirilmesi, yorumlama becerileri, tekrarlama ve ezber, zorluklarla karşılaşıldığında kararlılık, öz-değerlendirme, kayıt tutma ve izleme, İngilizce pratiği için fırsat arayışı, özbenlik sonuçları, hedef belirleme ve planlama, sosyal destek arayışından oluşan 11 tane alt ölçeği vardır. Öğrencilerden ÖDÖ stratejileri kullanımlarını en iyi tanımlayan seçeneği işaretlemeleri istendi: 0= Hiç kullanmıyorum, 1=Nadiren kullanıyorum 2=Bazen kullanıyorum ve 3=Sık sık kullanıyorum. Ölçekten elde edilen yüksek puan, öğrencinin gelişmiş bir öz düzenlemeli öğrenme seviyesine sahip olduğu anlamına gelir.

Her iki anket de internet üzerinden bir platformda İngilizce olarak yürütüldü ve iki anketi tamamlamak öğrencilerin neredeyse 30 dakikasını aldı. Wang vd.'e (2012) göre Cronbach Alfasiyla QESE için .97 ve QESRLS için .94 le her iki ankette de yüksek iç tutarlılık bulundu.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın amaçlarından birisi de öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, ÖDÖ strateji kullanımlarının yeterlik düzeylerini yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmak olduğundan, her iki anket de İngilizce yeterlik düzeylerini (A2, B1, B2) göz önünde bulunduran üç farklı gruba uygulanmıştır. Anket öğrencilerin Moodle derslerine yüklenmiştir ve öğretmenlerden anket hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri istendi. Gönüllü olanlar cevaplarını internet üzerinden vermişlerdir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışma için toplanan verilerin analizi SPSS 21.0.0 yazılımı kullanılarak One-Way ANOVA, Korelasyon ve Çoklu Regresyon ile yapılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin yeterlik inançlarına ilişkin farklı yeterlilik seviyelerinde dört farklı dil becerisinde (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) farklılıklar olup olmadığını görmek için dört Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirildi. Daha sonra öz yeterlik inancı ve ÖDÖ stratejileri arasında farklı yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir korelasyon olup olmadığını belirlemek için, üç farklı seviye için üç korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, üçüncü araştırma sorusunu ele almak için standart çoklu regresyon analizleri yapıldı.

### Bulgular

Bu araştırmanın asıl amacı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançlarını ve öz-yönlendirmeli strateji kullanımlarını ortaya çıkarmaktır. Analizden önce veriler, Kolmogorov-Smirnov testi, Shapiro-Wilk Testi, histogramlarının görsel kontrolleri, normal Q-Q grafikleri ve kutu grafikleri kullanılarak normalliği kontrol edildi ve hepsi de verilerin normal dağılım gösterdiğini kanıtladı. Kolmonogrov-Smirnov normallik testi, öğrencilerin hem öz-yeterlik inançlarının hem de ÖDÖ stratejileri kullanımlarının üç farklı seviyede de normal dağılım gösterdiğini buldu ( $p>.05$ ). Q-Q grafiği ve histogram, verilerin özellikle B2 seviyesinde normal dağılım gösterdiğini ispat etti.

Tablo 1 öğrencilerin hem öz-yeterlik inançlarının hem de ÖDÖ stratejilerinin ortalamalarını ve standart sapmalarını göstermektedir. A2 seviyesindeki öğrenciler ÖDÖ stratejileri anketinden ortalama 1.815(SS=.382) puan alırken, öz-yeterlik anketinden ortalama 4.805(SS=.688, N=35) puan almışlardır. Öz-yeterlik inançlarına gelince, B1 seviyesindeki öğrencilerin ortalama puanları 5.064(SS=.746, N=27) idi; ancak ÖDÖ stratejilerindeki ortalama puanları ise 1.875(SS=.373) idi. B2 seviyesindeki öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının ortalama puanları 5.437(SS=1.047, N=30) idi ve ÖDÖ stratejilerindeki ortalama puanları ise 2.000(SS=.441) idi.

**Tablo 1. Betimsel İstatistikler**

Araçlar	Seviyeler	N	M	SS
Öz-Yeterlik	A2	35	4.805	.688
	B1	27	5.064	.746
	B2	30	5.437	1.047
ÖDÖ stratejileri	A2	35	1.815	.382
	B1	27	1.875	.373
	B2	30	2.000	.441

İstatistiksel analiz tek yönlü ANOVA, korelasyon ve çoklu regresyon yoluyla yürütüldü. İlk soru için (*Farklı yeterlik düzeylerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançları (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) arasında anlamlı bir fark olacak mı?*), farklı yeterlik düzeylerindeki dört dil becerisinde (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) öğrencilerin öz-yeterlik inançlarıyla ilgili fark olup olmadığını görmek için dört tane tek yönlü ANOVA yürütüldü. Sıfır hipotezi, farklı yeterlik düzeylerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileriyle ilgili hiçbir fark olmadığını belirtti. Tablo 2’de görüldüğü gibi analiz, her seviyede (A2, B1, B2) ortalamaların dinleme puanlarında oldukça farklı olduğunu ortaya koydu ( $F(2, 89) = 8.400, p < .0001$ ). Gruplar ortalama konuşma puanları bakımından farklılık göstermemiştir ( $F(2, 89) = 1.340, p > .05$ ). Ortalama okuma puanlarına bakılacak olursa, yine gruplar farklılık göstermemiştir ( $F(2, 89) = 2.119, p > .05$ ). Her seviyede ortalama, yazma puanlarında oldukça farklıydı ( $F(2, 89) = 6.883, p < .05$ ). Dinleme ve yazma arasındaki farkın nereden kaynaklandığını görebilmek için Post hoc Bonferroni uygulandı. Bonferroni dinleme puanları bakımından A2 ve B1 seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya çıkardı ( $p < .0001$ ). Ayrıca, A2 seviyesindeki yazma puanlarının B2 seviyesindeki yazma puanlarından oldukça farklı olduğunu gösterdi ( $p < .05$ ).

**Tablo 2. Farklı Yeterlik Düzeylerinde Öz-yeterlik İnançlarının Değişikliğinin Tek Yönlü Analizi**

		df	$\eta^2$	F	P
Dinleme	Gruplar arası	2	6.845	8.400	.000
	Gruplar içi	89	.815		
Konuşma	Gruplar arası	2	1.162	1.340	.267
	Gruplar içi	89	.867		
Okuma	Gruplar arası	2	1.779	2.119	.126
	Gruplar içi	89	.840		
Yazma	Gruplar arası	2	5.452	6.883	.002
	Gruplar içi	89	.792		

Farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, üç farklı seviye için üç tane korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon çalışmasının sonuçları, A2 seviyesindeki öz-yeterlik ortalama puanları ve ÖDÖ stratejileri ortalama puanı arasında anlamlı bir pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir ( $r = .578, p < .0001$ ). B1 seviyesinde ise sonuçlar, öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejisi arasındaki korelasyonun orta düzeyde pozitif ( $r = .409$ ) ve anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır ( $p = .034$ ). Ayrıca, sonuçlar B2 seviyesinde öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri arasında anlamlı bir pozitif ilişkiyi ortaya çıkarmıştır ( $r = .637, p < .0001$ ).

Üçüncü araştırma sorusuna değinebilmek için, standart çoklu regresyon analizleri yapıldı. Yordayıcı değişkenlerin öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri arasındaki orta düzeydeki korelasyon ( $r = .582$ ,  $p < .005$ ) hariç birbirleriyle ve ürün değişkeniyle (yeterlik düzeyi) düşük bir korelasyonu olduğundan, regresyon analizlerinin sonuçlarını etkileyebilecek bir doğrusallık problem bulunmadığı söylenebilir.

İkinci dil yeterliğiyle ilgili ilişkisinin yinelenen sonuçları olduğundan dolayı, ikinci dil yeterliğinde üç tane yordayıcı değişkenin etkisini inceleyen ilk model öz-yeterliği içerir (örn. Bandura, 1997; Pajares, 2009). İkinci model, akademik başarı üstünde yordayıcı bir gücünün olduğu düşünülen ÖDÖ stratejileri kullanımı tarafından izlenen birinci adım olarak öz-yeterliği içerir (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). Ve üçüncü model birinci adım olarak öz-yeterliği, ikinci adım olarak ÖDÖ stratejilerini ve üçüncü adım olarak da cinsiyeti içerir.

Tablo 3'te gösterildiği gibi, ortalama öz-yeterlik puanları katılımcıların yeterlik düzeylerindeki toplam değişikliğin neredeyse %10'u için sayılabilir ( $F = 9.23$ ,  $r^2 = .093$ ,  $p = .003$ ). Öğrencilerin ÖDÖ stratejileri kullanımı ve cinsiyet katılımcıların yeterlik düzeylerinin iyi birer yordayıcısı değildir. Çünkü, bu yordayıcılar sırayla modele girdiğinde  $r^2$  de neredeyse hiç fark yoktu. ( $r^2$  değişikliği sırasıyla .000 ve .004 idi,  $p > .05$ ).

**Tablo 3. Yeterlik Düzeyinde Öz-yeterliğin, Ödö Stratejilerinin ve Cinsiyetin Standart Çoklu Regresyon Analizinin Özeti**

Model	Değişkenler	$\beta$	B	SE B	T	P	$r^2$
1	Öz-yeterlik	,305	,296	,097	3,039	,003	,093
	Öz-yeterlik	,292	,283	,120	2,351	,021	
2	ÖDÖ stratejileri	,023	,048	,259	,184	,855	,093
	Öz-yeterlik	,299	,290	,121	2,391	,019	
3	ÖDÖ Stratejileri	,041	,087	,268	,323	,747	,097
	Cinsiyet	,067	,113	,184	,614	,541	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ilk Tablo 3'ten görülebileceği gibi, ilk regresyon modeli, katılımcıların dil yeterliklerindeki varyansın neredeyse % 10'unu ( $F = 9.23$ ,  $r^2 = .093$ ,  $p = .003$ ) anlamlı bir şekilde tahmin edebilen tek model olduğu için iyi bir model olarak tanımlanmaktadır. Böylece, çalışmanın sonuçları öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri kullanımının hem birbiriyle ilişkili olduğunu hem de katılımcıların yeterlik düzeylerine bazı etkileri olduğunu öne sürdüklerinden dolayı, bulgumuz Kim vd.'nin (2015) çalışmasını kısmen tekrarlamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı hazırlık sınıfı öğrencilerinin farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançlarını ve ÖDÖ strateji kullanımını araştırmak ve cinsiyetle birlikte bunların yeterlik düzeyine etkisini incelemektir. İlk araştırma sorusuna değinen tek yönlü ANOVA'dan elde edilen sonuçlar, A2 ve B2 seviyesindeki katılımcıların arasında dinleme ve yazma yeterliğinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ancak, okuma ve konuşmada seviyeler arasında hiç bir anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu Morshedian ve ark. (2016)'nın ikinci dil öğrenenlerin okuduğunu anlama ile ilgili olan bulgularıyla çelişmektedir.

İkinci araştırma sorusuna değinen çalışmanın sonuçları, yeterlik düzeylerine bakmaksızın katılımcıların öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri kullanımları arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Böylece, öz-yeterlik inançlarının ve ÖDÖ stratejileri kullanımının orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılabilir. Çalışmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi, bu illa ki bu korelasyonun her bir yeterlik düzeyi için belirli aralıklarda artan doğrusal bir biçimi var anlamına gelmez. Ayrıca, bulgularımız Kim vd.'nin (2015) bulgularını tekrar etmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda tıp öğrencilerinin iki anketi tamamladığı Wang vd.'nin

(2012) çalışmasını ve Magogwe ve Oliver (2007)'in öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri kullanımı bakımından 480 Botswana öğrencileriyle yapılan boylamsal bir çalışmasını tekrar etmiştir. Ancak, yeterlik düzeyi üstündeki yordama gücü bakımından sonuçlarımız aşağıdaki paragrafta da açıklanacağı gibi onlarınkiyle tutarlı değildi. Üçüncü araştırma sorusuna değinen sonuçlar, sadece öz-yeterlik inançlarının önemli bir seviyede yeterlik düzeyini başarılı bir şekilde yordayabileceğini gösterdi. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, öz-yeterlik inançlarının seçimleri, çabaları, öğrenmeyi ve en üst yeterlik düzeyi dahil insan davranışlarının birçok yönünü etkilediğini öne sürdüğünden, sosyal-bilişsel kuramla (Bandura, 1997; Schunk, 1989; 1991) tutarlı kanıtlar sunmuştur. Ancak, sonuçlarımız yeterlik düzeyinde ÖDÖ stratejilerinin (Griffiths, 2003; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2008) etkilerini kanıtlayan bulguları desteklememiştir. Sonuçlar, cinsiyetin yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Yüce'nin (2019), Türk ikinci dil olarak İngilizce öğrencileriyle yaptığı çalışmada bulduklarına çok benzemekte olup, yine Türk bağlamından, Ömür ve Çubukçu (2017) tarafından yürütülen kız öğrencilerin motivasyon ve ÖDÖ stratejileri puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan başka bir çalışmayla çelişmektedir.

Mevcut çalışmanın ikinci dil eğitimi için bazı çıkarımları vardır. Yeterlik düzeyine etkisi ispat edildiğinden dolayı, Kim vd. (2015) ve Raoofi, Tan, ve Chan (2012) tarafından da belirtildiği gibi ders veya öğretim programı planlanırken, dil öğrenenlerin öz-yeterlik inançlarından dikkate alınacak görüşlerden biri olarak faydalanılabilir. Örneğin, dil öğretmenleri Pajares (2008)'in de belirttiği gibi öğrencilerin öz-yeterliliğini onları öğrenmeye motive edebilecek akran modeli yönteminden ve olumlu dönüştürme faydalanarak geliştirebilirler. ÖDÖ stratejileri kullanımının yeterlik düzeyinin önemsiz yordayıcısı olmasına rağmen, akademik başarıdaki değişikliği açıklamada etkili olduğu kanıtlandı (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). Böylece bu stratejiler, Zimmerman (2008)'in ve Mahadi ve Subramanian (2013)'in de belirttiği gibi dil sınıflarına da dâhil edilebilirler.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle, bu çalışma öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri kullanımı hakkındaki algılarına dayanmaktadır. Bu yüzden, asıl öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri kullanımları arasında bazı farklılıklar olabilir. Daha yoğun bir çalışma daha derin bir anlayış için bu yapıları daha boylamsal bir şekilde inceleyebilir. İkincisi, çalışmanın modeli özel bir üniversiteyle ve Türkiye'nin çoğu kesiminde söz konusu olmayan özel ortaöğretimde de eğitim alan öğrencilerin yarısından fazlasıyla kısıtlı olduğundan, bu çalışmanın bulguları kolaylıkla genellenemeyebilir. Bu yüzden, daha genellenebilir sonuçlar için daha yoğun bir araştırma nüfusun daha geniş bir temsili modeline yer verebilir. Üçüncüsü, çalışmamızın öğrencilerin yeterlik düzeyini tam olarak inceleyebilmesi için sınırlı mevcut verisi vardı. Daha yoğun bir çalışma dört beceriyi süreç bazlı bir şekilde test edebilecek bir araç kullanabilir.

## References

- Altay, B., & Saracaloglu, A. S. (2017). Investigation on the Relationship among Language Learning Strategies, Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(1), 1-26.
- Ayoobiyan, H., & Soleimani, T. (2015). The relationship between self-efficacy and language proficiency: A case of Iranian medical students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 158-167.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banisaeid, M., & Huang, J. (2015). The role of motivation in self-regulated learning and language learning strategy: In the case of Chinese EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(5), 36-43.
- Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Teaching activities that develop learning self-regulation. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 43(2), 495-511.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Chamot, A. U. (2014). Developing self-regulated learning in the language classroom. *Proceedings of CLASIC 2014*, 78-88.
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Cohen, A., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. NJ: L. Erlbaum.
- Ellis, R. (1989). Second language learning and second language learners: Growth and diversity. *TESL Canada Journal*, 7, 74-94.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-293.
- Graham, S., & Weiner, B. (1995). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: MacMillan Library Reference USA.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- Harris, K. (1990). Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologist*, 25, 35-49.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A.G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
- Hsiao, T., & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Huang, S. C., Lloyd, P., & Mikulecky, L. (1999). ESL literacy self-efficacy: Developing a new scale. Retrieved from ERIC (Document Reproduction Service No. ED 427541).
- Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142.
- Köksal, D., & Dündar, S. (2018). Developing a scale for self-regulated L2 learning strategy use. *H. U. Journal of Education*, 33(2), 337-352.

- Lastochkina, T., & Smirnova, N. (2017). Fostering economics students' listening skills through self-regulated learning. *Journal of Language and Education*, 3(3), 60-67.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Plenum: New York.
- 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.
- Mahadi, R., & Subramaniam, G. (2013). The role of meta-cognitive self-regulated learning strategies in enhancing language performance: A theoretical and empirical review. *Journal of Asian Scientific Research*, 3(6), 570-577.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A revaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39, 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.
- Morshedian, M., Sotoudehnama, E., Hemmati, F., & Soleimani, H. (2016). The impact of training EFL learners in self-regulation of reading on their EFL literal and critical reading comprehension: Implementing a model. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 35(2), 99-122.
- Ömür, M., & Çubukçu, F. (2017). Investigating the relationship between foreign language learners' use of self-regulation strategies and their level of motivation. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 3(2), 18-33.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (2009). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111-139). New York, NY: Routledge.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding, & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239- 266). London: Ablex Publishing.
- Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behaviour: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem-solving. *Instructional Science*, 31, 419-449.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 347-369.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Şeker, M., & Dinçer, A. (2016). Teacher transformation as a basis for the promotion of self-regulated language strategies. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 7(1), 2206-2210.
- Su, M. H., & Duo, P. C. (2012). EFL learners' language learning strategy use and perceived self- efficacy. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 335-345.
- Tilfarlioglu, F. T., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294.

- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.
- Tsuda, A., & Nakata, Y. (2013). Exploring self-regulation in language learning: a study of Japanese high school EFL students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(1), 72-88.
- Wang, C., Hu, J., Zhang, G., Chang, Y., & Xu, Y. (2012). Chinese college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *Journal of Research in Education*, 22(2), 103–135.
- Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245-269.
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioural*, 2, 682–687.
- Yeşilbursa, A., & Bilican, R. (2013). Validation of self-regulatory capacity in vocabulary learning scale in Turkish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 882-886.
- Yüce, E. (2019). Self-regulated learning perceptions of foreign language learners: A cross-sectional study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 36-46.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.