



**6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İNGİLİZCEYE
YÖNELİK TUTUM VE BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tuğçe GÜNEYLİ
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: DoÇ. Dr. Gürbüz OCAK
Eylül, 2016
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İNGİLİZCEYE
YÖNELİK TUTUM VE BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Tuğçe GÜNEYLİ

Danışman
Doç. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2016

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “6. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/09/2016

Tuğçe GÜNEYLİ

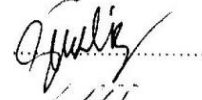
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

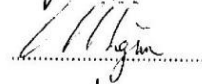
JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

: Prof. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU







Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Tuğçe GÜNEYLİ'nin "6. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi, 22.09.2016 günü saat 10:00'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ahmet YARAMIŞ
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM VE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuğçe GÜNEYLİ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eylül 2016

Danışman: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Bu çalışmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmanın örneklemini Afyonkarahisar'da farklı okullarda öğrenim görmekte olan 318 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için, frekans, yüzde, standart sapma, ortalama, bağımsız örneklem t-testi, pearson moment çarpım korelasyonu, tek yönlü ve iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin İngilizce dersi başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin tutum düzeyi açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleyici Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Tutum, Akademik Başarı

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES AND ATTITUDES OF SIXTH GRADERS TOWARDS ENGLISH AND THEIR ENGLISH ACHIVEMENT

Tuğçe GÜNEYLİ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT

September 2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Aim of the current study is to examine the relationships between sixth graders' self-regulated learning strategies and their attitudes towards English and their achievement in this course. 318 students from different schools in Afyonkarahisar, Turkey attended this study as sample group. Frequencies, percentage, mean, standard deviation, t-test, Pearson moment correlations, one-way ANOVA and two-way ANOVA tests were used to analyze the data. According to the findings, there is a significant difference between self-regulated learning strategies in terms of gender. A positive and significant relationship between self-regulated learning strategies and their English achievement is found in the study. A positive and significant relationship is also found between their attitudes towards English and self-regulated learning strategies. In terms of their English attitudes, there is a significant difference among their self-regulated learning strategies.

Key Words: Self-regulated Learning, Learning Strategies, Attitude, Academic Achievement

ÖNSÖZ

Altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın gerçekleşmesinde yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenerek bana her konuda yardımcı olan, destekleyen ve bilgi birikimiyle bana her konuda yol gösterip beni aydınlatan danışman hocam sayın Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecine başladığım ilk günden beri bana her konuda destek olan, beni dinleyip anlayan, yardımlarını esirgemeyen arkadaştan öte kardeşlerim Arzu KANAT, Gülşah UYAR, Merve ÖZÜAK ve Yıldız SAVAŞ'a teşekkürü borç bilirim. Yine bu süreç içinde ailemin yokluğunu aratmayan bana her konuda destek olan anlayışlı davranan ev arkadaşım Gülçin PEKER'e çok teşekkür ederim. Yüksek lisans ders ve tez dönemimde her konuda yardımcı olan arkadaşım Dr. Fatih GÜNGÖR'e çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatım boyunca desteğini esirgemeyen bana hep güvenen aileme sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

Tuğçe GÜNEYLİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii

GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	1
1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	7
2.TANIMLAR	8

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME	9
1.1. ÖZ- DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME TEORİLERİ	12
1.2. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME MODELLERİ.....	15
1.2.1. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli	15
1.2.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli.....	16
1.2.3. Pintrich'in Genel Çerçeve Modeli.....	17

1.2.4. Winne'nin 4 Aşamalı Öz-düzenleme Modeli	18
1.2.5. Zimmerman'in Sosyo-Bilişel Öz-düzenleme Modeli.....	19
1.3. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ	20
1.4. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN ÖĞRETİMİ	22
1.5. DİL ÖĞRETİMİ, ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME VE TUTUM	26
1.5.1. Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programı	26
1.5.2. Dil Öğretiminde Öz-Düzenleyici Öğrenme, Motivasyon Ve Tutum	28
1.6. YAPILAN ÇALIŞMALAR	31
1.6.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	31
1.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	37

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. YÖNTEM.....	46
1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	46
1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	46
1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
1.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	47
1.3.2. Öğrenmede Motive Edici Stratejileri Ölçeği.....	48
1.3.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği.....	50
1.4. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ	50
1.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BULGULAR	54
-------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

1. TARTIŞMA	93
1.1.ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI, MOTİVASYONEL İNANÇLARI VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN DAĞILIMINA İLİŞKİN TARTIŞMA.....	93
1.2.CİNSİYET VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA	95
1.3.AKADEMİK BAŞARI VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA	97
1.4.TUTUM VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA.....	100
1.5.AKADEMİK BAŞARI, TUTUM VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA	102
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
KAYNAKÇA	106
EKLER DİZİNİ.....	116

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Öz-düzenleyici Öğrenme Teorileri	13
Tablo 2: Pintrich'in Genel Çerçeve Modeli	17
Tablo 3: Öğretmenler için Öz-düzenleme Döngüsü	25
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	47
Tablo 5: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutları	48
Tablo 6: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları.....	49
Tablo 7: İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları.....	50
Tablo 8: İngilizce Dersine Yönelik Tutumlar İçin Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	53
Tablo 9: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri İçin Maddelerin Yüzdesi ve Frekansı.....	55
Tablo 10: İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlar İçin Maddelerin Ortalaması ve Standart Sapması.....	56
Tablo 11: İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlar İçin Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları.....	57
Tablo 12: İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Stratejileri İçin Maddelerin Ortalaması ve Standart Sapması.....	60
Tablo 13: İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Stratejileri İçin Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	60
Tablo 14: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri İçin Cinsiyet Açısından T-testi Sonuçları.....	66
Tablo 15: Öğrencilerin Motivasyonel İnançları İçin Cinsiyet Açısından T-Testi Sonuçları	66
Tablo 16: Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 17: Öğrencilerin Ders başarıları ile Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	68
Tablo 18: Öğrencilerin Ders başarıları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları	68

Tablo 19: Öğrencilerin Ders başarıları ile GÜdülenme Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	69
Tablo 20: Öğrencilerin Tutumları ile Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	70
Tablo 21: Öğrencilerin Tutumları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları	70
Tablo 22: Öğrencilerin Tutumları ile GÜdülenme Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları.....	71
Tablo 23: Öğrencilerin GÜdülenmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 24: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 25: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	74
Tablo 26: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları.	75
Tablo 27: Kız ve Erkek Öğrencilerin GÜdülenme ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları.....	75
Tablo 28: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Tutumları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	77
Tablo 29: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ile Tutumları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları.....	78
Tablo 30: Kız ve Erkek Öğrencilerin GÜdülenme ile Tutumları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	79
Tablo 31: Tutum Düzeyi Açısından Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	80

Tablo 32: Akademik Başarı Değişkeni Açısından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Tutum Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları	81
Tablo 33: Tutum Düzeyi Bakımından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	83
Tablo 34: Tutum Düzeyi Bakımından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 35: Tutum Düzeyi Bakımından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Arasında Olan Farklılığı İlişkin LSD Analizi Sonuçları	84
Tablo 36: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları.....	84
Tablo 37: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 38: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öğrenme Stratejileri Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları.....	86
Tablo 39: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öğrenme Stratejileri Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	87
Tablo 40: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Güdülenme Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları	87
Tablo 41: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Güdülenme Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	88
Tablo 42: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Tutum Düzeylerinin Akademik Başarıları Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları.	89
Tablo 43: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Tutum Düzeylerinin Akademik Başarıları Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 44: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanım Düzeyi Bakımından Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	90
Tablo 45: Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri Bakımından Akademik Başarılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	90
Tablo 46: Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyi Bakımından Akademik Başarıları Arasında Olan Farklılığı İlişkin LSD Analizi Sonuçları.....	91

KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

Akt: Aktaran

d: Madde ayırıcılık/ayırt edicilik indeksi

EFL: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)

f: Frekans

LASSI: Learning and Study Strategies Inventory (Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri)

LSD: Least Significant Difference (Fark Testi)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MSLQ: Motivated Strategies For Learning Questionnaire (Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği)

N: Soru/örnek sayısı

p: Probability (iki grup arasındaki farkın şans eseri oluşma olasılığı)

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

r: Korelasyon katsayısı

S: Standart sapma

sd: Serbestlik derecesi

sh: Standart Hata

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

X: Aritmetik ortalama

GİRİŞ

Eğitim programlarında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına 1960larda yer vermeye başlanmış ve geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini öğrenci merkezli öğrenme yöntem teknikleri almıştır. Öğrenme sadece okullarda öğretmen kontrolü altında olmaktan çıkmış ve öğrenen giderek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya başlamıştır. Öğrenen artık pasif olarak bilgiyi alan değil, bunun aksine bilgiyi anlamlandıran bireylerdir. Derslerde artık öğretmenler rehber görevindeyken öğrenen merkezdedir. Ayrıca öğrenme faaliyeti okul sınırlarında hapsolmaktan kurtulmuş okul dışına da çıkarılmıştır. Geleneksel eğitim öğretim yöntem tekniklerinin yerini aktif öğrenme, çoklu zekâ kuramı, kubaşık öğrenme, beyin temelli öğrenme, proje temelli öğrenme ve öz-düzenleyici öğrenme gibi öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımları almıştır. Öğrenen merkezli yaklaşımlardan biri olan öz-düzenleyici öğrenmenin adı ilk defa 1976'da bir makalede geçmiştir.

Eğitim programlarının değişmesiyle birlikte öğrenenin sorumluluğunu alarak gerçekleşen yani öğrenci merkezli öğrenmelerle ilgili yapılan çalışmaların sayısı gittikçe çoğalmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme kavramı da bu araştırmalar içinde önemli bir yere sahiptir ve bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar her kademedeki okulları ve farklı dersleri de içererek giderek artmaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Öğrenenlerin akademik başarısına etki eden öz-düzenleme farklı açılardan farklı kuramlara göre tanımlanmıştır. Bandura'nın da tanımlarına dayanarak, öz-düzenleyici öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerinin uzmanı olduğu, kendileri için kendi motivasyonlarını ve akademik amaçlarını izlediği, tüm öğrenme sürecinde kararlara ve performanslara kendilerinin karar verdiği bir süreç olarak tanımlanmıştır (Chung, 2000:56). Pintrich (2000) tarafından "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç" olarak tanımlanan öz-düzenleme, Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından ise "amaçlar belirleme, bu amaçları

gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” şeklinde tanımlanmaktadır. Kauffman (2004)’a göre ise öz-düzenleme, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası”dır (akt. Üredi ve Üredi, 2005:2).

Öz-düzenleyici öğrenmeyle ilgili farklı bilim adamları farklı faktörlerden bahsetmiştir ancak genellikle motivasyon, üst biliş ve öğrenme stilleri ana faktörler olmuştur (Chung, 2000). Eğitimde öz-düzenleme ile ilgili olan modelleri karşılaştırırsak, Pintrich (2000) bir sonuca ulaşmıştır ve her bir model öz-düzenlemenin farklı açılarından yola çıkıp tanımlar yapmıştır. Corno, öz-düzenlemeye irade açısından vurgu yapmıştır; Winne, bilişsel açıdan vurgu yaparken McCaslin ve Hickey de sosyo-kültürel açıdan vurgu yapmıştır. Buna rağmen tüm modellerin ortak noktaları vardır. Tüm modeller öğrenmelerini düzenleyen öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar, onlar duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını öğrenmelerini ve motivasyonlarını etkileyecek şekilde değiştirirler. Öğrenciler kendi öğrenmelerini yönlendirecek ve kendi amaçlarını belirleyecek kapasiteye sahiptir (Boekaerts & Corno, 2005).

Öz-düzenleme ile ilgili yapılan tanımlar bilişsel, davranışsal ve motivasyonel öğeleri içermektedir. Yapılan tanımlara dayanarak öz-düzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini bilmesi ve buna göre kendine uygun olan stratejileri geliştirerek kendi amaçları doğrultusunda kendini motive etmesi şeklinde de tanımlanabilir. Öz-düzenleyici öğrenmenin tanımı, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini, öğrenmenin etkililiği hakkındaki dönütleri ve öğrenenlerin motivasyonlarını içerir. Öz-düzenleyici öğrenciler belirledikleri amaçlara ulaşmak için stratejiler seçerler ve onları uygularlar. Öz-düzenleyici öğrenmede öğrenciler kendi için avantajlı öğrenme ortamları seçer, organize eder ve yaratırlar. Öz-düzenleyici öğrenme bu yönüyle diğer yöntemlerden ayrılır (Zimmerman, 1990).

Sınıf ortamında öğrencilerin davranışlarının ve bilişlerinin öz-düzenlemesi akademik performansları açısından büyük öneme sahiptir. Öz-düzenleme ile ilgili yapılan tanımlardan da yola çıkarak öğrencilerin akademik performansları için üç öğe özellikle çok önemlidir. Bu üst bilişsel stratejiler (planlama, izleme vb.) ve bilişsel stratejiler (tekrarlama, ayrıntılandırma, düzenleme stratejileri vb.) öğrencinin

öğrenmesini hızlandırır ve akademik başarı seviyesini yükseltir. Ancak bilişsel ve üst bilişsel stratejiler öğrencinin akademik başarısını yükseltmede yeterli olmayabilir. Bunun nedenle öğrenciler bu stratejileri kullanmak, bilişlerini ve çabalarını kontrol etmek için motive edilmelidir (Pintrich & De Groot, 1990). Öğrenciler hem kendileri tarafından hem de öğretmenleri tarafından motive edilerek bu stratejileri kullanmaları sağlanabilir.

Öz-düzenleyici öğrenmeyle motivasyonun 3 ögesi ilişkilendirilmektedir. Bunlar, öğrencinin bir görevi başarabilmesi için sahip olduğu yeteneği hakkındaki inancını içeren *beklenti ögesi*; öğrencinin göreve verdiği değer konusundaki amaçlarını ve inançlarını içeren *değer ögesi* ve öğrencinin göreve karşı olan duygusal tepkilerini içeren *duyuşsal ögedir*. Değer ögesinin farklı açıları öğrencinin bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanmasıyla ve çaba yönetimiyle ilişkilendirilebilir. Değer ögesi ise öğrencinin o görevi neden yaptığına dair vereceği cevabı içerir. Yapılan araştırmalar da motivasyonları yüksek olan öğrencilerin o görevi yapmak için daha çok bilişsel ve üst bilişsel strateji kullandıklarını ve daha fazla çaba sarf ettiklerini göstermektedir (Pintrich & De Groot, 1990).

Öz-düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek adına birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar öz-düzenleyici öğrenmenin akademik başarıları arttırdığı yönde sonuç vermişlerdir (Aktan, 2012; Ataş, 2009; Baş, 2011; Canbay, 2012; Demircan, 2014; Gülay, 2012; Haşlamam,2005; Mousoulides & Philippou, 2005; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Özbay, 2008; Üredi ve Üredi, 2005; Yamaç, 2011; Yurt ve Sünbül, 2014). Pintrich ve De Groot (1990) motivasyonel öğeler, öz-düzenleyici öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları araştırmada, öz-yeterlilik ve içsel hedef yönelimi ile bilişsel strateji kullanımı ve performans arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Öz-düzenleme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı performansın en önemli belirleyicileri olarak tespit edilmiştir. Mousoulides ve Philippou (2005) tarafından yapılan çalışmada öz-yeterlilik matematik ders performansı için önemli bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğrenciler daha fazla bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileriyle akademik başarının yanı sıra öğrencilerin tutumları da ilişkilendirilmiştir. Ülkemizde, Uygun (2012) yaptığı çalışmasında öz-düzenleme stratejileri gelişimi ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer

alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz-düzenleme becerilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak, deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz-düzenleme becerileri bakımından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Baş (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı da öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları, bu derse karşı tutumları ve biliş ötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubu ile kontrol grubu arasında derse yönelik tutum açısında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, biliş ötesi farkındalık düzeylerine ve derse karşı tutumlarına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin dil öğrenimi ile ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin İngilizce dersine karşı tutumları ve ders başarılarıyla ilişkisini incelenecektir.

1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili olarak ülkemizde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Öz-düzenleme çok geniş bir kavram olduğu için yapılan çalışmalar farklı kesimleri, farklı konu alanlarını ve farklı ölçekleri kapsamaktadır. MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ve LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) daha çok tercih edilen ölçeklerdir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde gerek tez düzeyindeki araştırmalar gerekse makale düzeyindeki araştırmalarda öz-düzenleyici öğrenme, dil öğretimi, akademik başarı ve tutumun ortaokul düzeyinde aynı anda incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Böyle bir çalışma bu alanda yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil edebilir. Ayrıca bulunan sonuçlar doğrultusunda öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ders başarısına etkisi tespit edilirse ders öğretmenleri öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ders başarısına olan önemini fark edip öğrencilerini öz-düzenleyici öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirebilirler. Ders kitaplarında öğrencilerin

öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullandırmaya yöneltecek bölümlere yer verilebilir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

1.3.1. Alt Problemler

- 1- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?
- 2- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançlarının dağılımı nasıldır?
- 3- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin dağılımı nasıldır?
- 4- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 7- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (güdülenme ve öğrenme stratejileri boyutları) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 8- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9- Cinsiyet açısından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeyleri (değer, beklenti ve kaygı alt boyutları) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 10- Cinsiyet açısından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri (bilişsel, biliş üstü ve kaynak yönetimi alt boyutları) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 11- Cinsiyet açısından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (güdülenme ve strateji boyutları) ile İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 12- Cinsiyet açısından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (güdülenme ve strateji boyutları) ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 13- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 14- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkeni açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 15- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin tutum düzeyi açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 16- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerinde ortak etkisi anlamlı mıdır?
- 17- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutum düzeylerinin akademik başarıları üzerinde ortak etkisi anlamlı mıdır?
- 18- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri açısından akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- 1- Araştırma 2014-2015 eğitim ğretim yılında Afyonkarahisar merkez ortaokullarında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2- z-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ‘Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lği’ ile sınırlıdır.
- 3- z- düzenleyici öğrenme stratejileri ‘Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lği’nin bilişsel ve biliş üstü z-düzenleme stratejileri boyutları ile sınırlıdır.
- 4- Yöntem açısından araştırma, uygulama sürecinde elde edilen verilerin istatistik programıyla yapılan analizi ile sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- 1- Ortaokul altıncı sınıf ğrencilerinde oluşan katılımcılar lğe içten ve dürüst bir Şekilde cevap vermişlerdir.
- 2- Çalışma için tesadüfi olarak belirlenen örnekleme çalışma grubu evreni yeterli derecede temsil etmektedir.

2. TANIMLAR

Akademik Öz-düzenleme: Belli eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için sahip olunan öznel düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Öz-düzenleyici Öğrenme: Öğrencilerin kendi davranışlarını, motivasyonlarını ve kavramalarını kontrol ettikleri ve kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları etkin bir öğrenme sürecidir (Pintrich, 1995).

Güdülenme (Motivasyon): İnsanları belli şekilde davranmaya iten, insanların istemlerini etkileyen arzu, korku ya da nedendir.

Tutum: Tutum, davranışı önceden hazırlayan duygu yüklü bir fikirdir (Tekindal, 2009).

İngilizce Dersi Akademik Başarı: Öğrencilerin 2014-2015 yılı birinci dönem sonundaki karne notlarıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME

Bandura'nın tanımlarına dayanarak, öz-düzenleyici öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerinin uzmanı olduğu, kendileri için kendi motivasyonlarını ve akademik amaçlarını izlediği, tüm öğrenme sürecinde kararlara ve performanslara kendilerinin karar verdiği bir süreç olarak tanımlanmıştır (Chung, 2000: 56). Öz düzenleyici öğrenmeyle ilgili farklı bilim adamları farklı faktörlerden bahsetmiştir ancak genellikle motivasyon, üst biliş ve öğrenme stilleri öz-düzenleyici öğrenmenin ana faktörlerini oluşturmuştur. Üst biliş ögesi, planlama, izleme ve düzenlemeden oluşurken öğrenme stilleri, bilişsel stratejiler ve kaynak yönetiminden oluşur. Motivasyon ögesi ise öz-yeterlik, içsel değerler ve sınav kaygısından oluşur (Chung, 2000).

Winne (2005a)'e göre öz-düzenleyici öğrenme bilişsel bir süreçtir. Öğrenenler herhangi bir stratejiyi seçerken sonuçları hakkında tahminlerde bulunabilirler. Öz-düzenlemenin 4 şart sağlandığında öz-düzenleyici öğrenmeye döner. Bunlar:

1. Öğrenen bir amaç belirlemeden önce başarıyı etkileyecek olan öğrenme ortamını tanımalıdır.
2. Öğrenme ortamında istenilen özellikler varsa öğrenen hangi stratejiyi kullanacağına, hangi taktiklerin öğrenmeyi sağlayacağına karar vermelidir.
3. Bu iki basamak aşıldığında öğrenen öğrenme stratejilerini uygulamak için yeterli kabiliyete sahip olmalıdır.
4. Üç özellik sağlandığında öğrenenin stratejileri uygulaması için motive edilmesi gerekmektedir.

Akademik öz-düzenleme, belli eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için sahip olunan öznel düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Okuldaki öğrenme ortamı öz-düzenleyici öğrenmeye etki etmektedir (Chung, 2000). Etkili okullarda ya da ailelerde öz-düzenleme sosyal ortamlarda ve doğal olarak oluşmaktadır (Schunk & Zimmerman, 1997).

Bu tanımlar ışığında öz-düzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanabilir. Yani kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir (Ciltaş, 2011:3).

Öz-düzenleyici öğrenme perspektifi öğrencilerin öğrenmelerindeki eğitimsel vurguyu öğrencilerin öğrenme yeteneğine ve okul ya da ev gibi sabit yerlere değil öğrencilerin, öğrenme ortamlarını ve öğrenme çıktılarını geliştirmek için kişisel olarak geliştirdikleri stratejilerine yapar (Zimmerman & Schunk, 1989:1).

Öz-düzenleyici öğrenmenin üç karakteristik özelliği ya da parçası vardır. Öz-düzenleyici öğrenciler kendilerinin davranışlarını, motivasyonlarını ve kavramalarını kontrol etmeye çalışırlar. Pintrich (1995) şimdiki sıcaklığı gözlemleyerek oda sıcaklığın kontrol ederek ve istenilen sıcaklığa ulaşmak için sıcaklığı artırıp ya da azalttığı için termostat benzetmesini öz-düzenleyici öğrenme için kullanmıştır. Öğrenciler de aynı şekilde kendi davranışlarını, motivasyonlarını ve kavramalarını gözlemleyebilirler ve bu özelliklerini duruma göre düzenleyebilirler. Öz-düzenleyici öğrenmenin ikinci önemli parçası da termostat benzetmesinde de arzu edilen sıcaklık gibi öğrencilerin ulaşmak istedikleri amaçlardır. Öz-düzenlemenin üçüncü önemli parçası ise öğrencinin bireysel olmasıdır, öğretmen ya da ailenin kontrolünde değildir. Bu yüzde 'öz' ön eki kullanılmaktadır. Öğrenci bir davranışı başka biri istediği ya da söylediği için değiştirirse bu öz-düzenleyici öğrenme kapsamında düşünülemez. Kısacası öz-düzenleyici öğrenme aktif, amaç odaklı, davranışını, motivasyonunu ve kavramasını akademik amaçlar için kontrol eden bireyler içerir (Pintrich, 1995).

Öz-düzenleyici öğrenme teorileri öğrencilerin kendi seçtikleri üst bilişsel ve motivasyonel stratejilerle öğrenme yeteneklerini arttırabildiklerini, kendileri için avantajlı öğrenme ortamları seçebileceklerini hatta oluşturabileceklerini, kendileri için gereken yönergeleri ve miktarını seçerken önemli rol oynayacaklarını ileri sürer. Öz-düzenleyici öğrenme teorileri zihinsel yetenek, sosyal çevre ve eğitimin kalitesinin avantaj ve dezavantaj olduğu durumlarda öğrencilerin nasıl başarılı ya da başarısız olduklarını açıklamaya çalışır (Zimmerman & Schunk, 1989).

Zimmerman ve Martinez-Pons, öz-düzenleyici stratejileri; öz-değerlendirme, düzenleme ve aktarma, amaç belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt tutma ve yansıtma, çevresel yapılandırma, bireysel sonuçlar, prova yapma ve ezberleme, akran desteği, öğretmen desteği, yetişkin desteği, sınavları tekrar etme, notları tekrar etme ve konuları tekrar etme olmak üzere 14 sınıfa ayırmıştır. Bu stratejiler bilişsel, üst bilişsel ve davranışsal stratejilerin parçasıdır (Mahmoodi, Kalantari & Ghaslani, 2014).

Öz-düzenleme ile ilgili yapılan birçok tanım belli stratejilerin, tepkilerin ya da süreçlerin akademik başarı için öğrenciler tarafından amaçlı olarak kullanılmasını içerir. Yapılan tanımların ikinci bir ortak noktası ise dönüştür. Öğrenciler kullandıkları stratejilerin etkililiğini izleyerek bu stratejileri geliştirip ya da değiştirebilirler. Öz-düzenleme döngüsel bir süreçtir. Yapılan tanımların diğer ortak bir özelliği ise öğrencilerin belirli bir öz-düzenleyici süreci, stratejiyi ya da tepkiyi nasıl ve niçin seçtiklerinin tanımıdır. Yani motivasyonel süreçlerdir. Her teori kendi bakış açısından tanımlar yapmaktadır. Motivasyon konusunda teoriler birbirinden oldukça ayrı düşmektedir. Edimsel koşullanmayı savunanlar tepkilerin dıştan gelen ödül ya da cezaların kontrolünde olduğunu savunur. Olgu bilimciler ise öğrencilerin motivasyonlarının sebebinin öğrencilerin öz-saygıları ve benlik algılarının olduğunu savunur. Bu iki kutup arasındaki görüşler ise motivasyonun kaynağını, başarı, amaçları gerçekleştirme, öz-yeterlik ve kavram özümsemesi olarak görürler (Zimmerman & Schunk, 1989).

Öz-düzenleyici öğrenme, amaç belirleme ve bu amaca ulaşmak için çaba harcama, kendini izleme, zamanı kontrol etme, fiziksel ve sosyal çevreyi düzenlemeyi içeren kendi kendine başlayan bir eylemdir (Chen, 2002).

Öğrencilerin neden tüm öğrenme süreçlerinde öz-düzenleme yapmadıklarına dair de farklı teoriler tarafından yapılan farklı açıklamalar vardır. Birçok teori çok küçük çocukların öz-düzenleme yapamayacaklarını savunsa da bilişsel yapılandırmacılar ve Vygotsky taraftarları ilkokul çağlarında öz-düzenlemenin başlayacağını ileri sürerler. Piaget'nin görüşünü destekleyen yapılandırmacılar da küçük çocuklarda görülen benmerkezciliğin öz-düzenlemeyi kısıtladığını belirtirler. Flavell ile aynı görüşte olan yapılandırmacılar ise küçük çocukların üst bilişsel

fonksiyonlarının sınırlı olmasını, öğrenme sırasında öz-düzenleme yapamamalarının nedeni olarak açıklarlar (Zimmerman, 1989).

Öğrenciler öz-düzenleme yapabilecek yaşa ulaştıklarında bile öz-düzenleme konusunda başarısız olabilirler ve bunun nedeni şunlar olabilir:

- Öğrenciler, belirli bir konuda bilinen bir öz-düzenleme sürecinin etkili olacağına, ihtiyaç duyulacağına ya da tercih edileceğine inanmayabilirler.
- Öğrenciler, kendilerinin başarılı bir şekilde farklı bir öz-düzenleme tepkisi verebileceklerine inanmayabilirler.
- Öğrenciler, belirli bir öğrenme amacı ya da çıktısı için öz-düzenleme yapmaya motive olacak kadar istekli olmayabilirler (Zimmerman & Schunk, 1989:19).

Bilişsel temele dayanan araştırmacılar öğrencilerin bir stratejiyi kullanmak istemesinin nedenini o stratejiye ne kadar önem verdiğiyle ilgili olduğunu düşünürken sosyal-bilişsel kuramcılar öz-yeterlik algısının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yani öğrenciler kendilerine yakın hissetmedikleri modellerin kullandıkları stratejileri sonuç başarılı olsa bile kullanmamaktadır (Zimmerman & Schunk, 1989).

1.1. ÖZ- DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME TEORİLERİ

Geleneksel yöntemler başarı için öğretmenlerin öğrencilere uygun stratejiler belirlemesini vurgularken öz-düzenleyici öğrenme teorileri öğrencilerin kendi seçtikleri stratejilerle kendi öğrenme sorumluluklarını alabileceklerini ve kendilerine öğrenme ortamı yaratabileceklerini savunmaktadır. Farklı teorilere göre öz-düzenleyici öğrenme farklı açılardan tanımlanmaktadır ancak hepsinin ortak görüşü akademik başarı için öğrencinin bilinçli olarak öz-düzenleme yapmasıdır. İkinci ortak görüş ise öz-düzenleyici öğrenmede dönütün önemli bir yere sahip olduğudur. Öğrenci dönütler doğrultusunda kendi performansını görme fırsatı bulur ve kullandığı stratejiyi buna göre belirler ya da düzenler (Zimmerman & Schunk, 1989).

Tablo 1: Öz-düzenleyici Öğrenme Teorileri

Teori	Motivasyon	Öz-farkındalık	Öz-düzenleme süreci	Sosyal ve Fiziksel Çevrenin Etkisi
Edimsel Koşullanma	Dışsal motivasyona vurgu yapmışlardır.	Direk olarak gözlenemez ancak çevresel uyarıcılar kullanılabilir	Öğrenenlerin kendilerini izlemesini, kendilerine talimat vermelerini ve kendilerini pekiştirmelerini içerir.	Davranışla çevre arasında güçlü bir etkileşim vardır.
	Birey öz düzenleme kapasitesini nasıl kazanır?			
	Öz-düzenleme üzerindeki dışsal faktörlere vurgu yapılmıştır. Model alma, sözel yönlendirme ve pekiştireç öz-düzenleme kazanmada etkilidir.			
Teori	Motivasyon	Öz-farkındalık	Öz-düzenleme süreci	Sosyal ve Fiziksel Çevrenin Etkisi
Fenomenolojik Model	Öz-algı ve benlik kavramı motivasyonu etkilemektedir.	İnsanların psikolojik davranışlarının tümünde vardır. Eğitimciler tarafından desteklenebilir.	Öz-değerlendirmeye vurgu yapılmıştır. Öğrenci öz-değerlendirme yaparak başka öz-düzenleyici stratejileri de kullanabilir.	Sosyal çevreyi çok önemli görmezler. Öğretmenlerin öz güven konusunda öğrencileri cesaretlendirmeleri gerektiğini belirtirler.
	Birey öz düzenleme kapasitesini nasıl kazanır?			
	Öz-düzenlemenin kazanılabilmesi için öğrencilerinin benlik algılarının gelişmiş olması gerekir.			

Teori	Motivasyon	Öz-farkındalık	Öz-düzenleme süreci	Sosyal ve Fiziksel Çevrenin Etkisi
Sosyo-Bilişsel Kuram	Beklenti ve öz-yeterlik Motivasyon için önemlidir.	Öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak için benlik algıları, kendilerini gözlemlemeleri ve bunları kaydetmeleri önemlidir.	Öz-düzenlemenin üç ana alt süreci; öğrencilerin kendilerini izlemesi, değerlendirmesi ve tepkide bulunmasıdır.	Model alma ve öğrencilerin kişisel tecrübeleri öz yeterlik algılarına etki etmektedir.
	Birey öz düzenleme kapasitesini nasıl kazanır?			
	Öz-düzenleme ne yaş ilerledikçe kendiliğinden gelişir ne de çevresel etkilerle kazanılabilir. Birçok gelişimsel etken öz-düzenlemeyi etkileyebilir.			
Teori	Motivasyon	Öz-farkındalık	Öz-düzenleme süreci	Sosyal ve Fiziksel Çevrenin Etkisi
Vygotsky Görüşü	Göreve verilen değer ve öğrenenlerin benmerkezci düşüncesi motivasyonu etkileyebilir	Vygotsky içsel konuşmanın farkındalığın göstergesi olduğunu savunmuştur. İçsel konuşma öğrenenlerin problemlere çözüm üretmesini destekler.	İçsel konuşma öz-düzenlemenin temel sürecidir. Konuşma içselleştikçe öz-düzenleme mümkün olur.	Sosyal çevre çocuğun gelişiminde ve öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde çok önemlidir.
	Birey öz düzenleme kapasitesini nasıl kazanır?			
	Öz-düzenleme çocukların yetişkinlerle etkileşimi sonucunda başlar.			

Teori	Motivasyon	Öz-farkındalık	Öz-düzenleme süreci	Sosyal ve Fiziksel Çevrenin Etkisi
Bilişsel Yapılandırmacı Yaklaşım	İçsel motivasyona vurgu yapmışlardır.	Benmerkezci düşünce çocukların diğer insanları anlamasını zorlaştırır. Çocuklar mantıklı düşünmeye başladıkça kendilerini doğru algılama seviyeleri yükselir.	Öz-düzenleme süreci öz-yeterlik, çaba, akademik görevler ve stratejileri içerir.	Öğrenciler oluşan dengesizlik durumlarıyla başa çıkmayı öğrendiklerinde öz-düzenleme becerileri gelişir.
	Birey öz düzenleme kapasitesini nasıl kazanır?			
	Öğrencilerin öz-düzenleme yapabilmesi için bilişsel olarak gelişmeleri gerekir.			

1.2. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME MODELLERİ

1.2.1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts, öz-düzenleme yapabilen öğrencileri; seçme, birleştirme ve bilişsel stratejilerin uyumunu içeren öğrenme süreçlerinin farklı boyutlarını kontrol etmek için çaba sarf eden ve öğrenme sürecinin farklı açıları için kaynaklar tahsis eden öğrenenler olarak tanımlamıştır (Boekaerts, 1996).

Boekaerts, öz-düzenlemeyi bilişsel öz-düzenleme ve motivasyonel öz-düzenleme olarak birbiriyle ilişki içinde olan iki başlık altında açıklamıştır. Boekaerts öz-düzenlemenin iki başlığını bir bozuk paranın iki yüzüne benzetmektedir. Onun modeli diğer yaygın olan öz-düzenleyici modellerden farklıdır. Bu modelde iki paralel düzenleme sistemi mevcuttur. Bilişsel ve motivasyonel başlıklarının farklı parçaları belirli bilgi alanlarında, strateji

kullanımında ve amaçlarda etkileşim halindedir. Bu seviyelerin her birinde bulunan ön bilgiler yeni öğrenmeler için farklı derecelerde etkilidir. Buna karşılık olarak, yeni öğrenmeler de ön bilgilerin değerlendirilmesini ve detaylandırılmasını sağlar. Boekaerts'ın savunduğu altı parçadan oluşan bu model başka çalışma bulgularına değil kendi keşiflerine dayanmaktadır (Boekaerts, 1996).

Bu modele göre, öğrenme durumlarının algılanışı, üst bilişsel bilgi ve öz-sistem, motivasyonel faktörlerle birlikte değer vermeyi etkilemektedir. Değer verme ise çok önemlidir ve sınıf içindeki öğrenci davranışlarının nedeni olarak görülür. Olumlu değerlendirmeler, kişisel kaynakların, bilgilerin, becerilerin gelişmesini sağlarken olumsuz değerlendirmeler, iyi halin ve kaynak kaybının engellenmesini amaçlayan ego korumaya neden olur. Boekaerts'ın uyarlanabilir öz-düzenleyici öğrenme modeli de bu iki yol arasındaki denge olarak tanımlanır (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

1.2.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Borkowski tarafından ileri sürülen süreç odaklı üst biliş modelinde öz-düzenlemenin gelişimi öğrencilere bir öğrenme stratejisinin öğretilmesiyle başlar. O stratejinin faydalarını zamanla gören öğrenciler diğer öğrenme stratejilerini de öğrenmeye başlarlar. Öğrenci uygun olan stratejiyi seçebildiğinde ve kendi performansını gözlemlediğinde öz-düzenleme ortaya çıkar. Stratejik, öz-düzenleyici ve yönetici süreçler doğru yürüdüğü zaman öğrenci stratejik davranmanın katkısını fark eder. Strateji kullanımı kişisel ve motivasyonel durumlarla ilişkilendirildiğinde öz-yeterlik algısı da gelişir. Bu modelin en önemli kısmı strateji seçimi ve uygulamasıdır (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Kişisel ve motivasyonel değişkenler ile öz-düzenleme arasındaki bağlar Borkowski'nin modelinin odak noktasıdır. Önceden öğrenilen bilgi ve beceriler bu değişkenler ile yakından ilişkilidir. Yüksek öz-yeterlik algısı, olumlu tutumlar ve stratejilerin doğru kullanılması etkili bir öğrenme için gereklidir. Borkowsky'nin ileri sürdüğü model, öz-düzenlemeden daha çok bilgi işleme kuramına yakınlık göstermektedir (Aktan, 2012).

1.2.3. Pintrich'in Genel Çerçeve Modeli

Tablo 2: Pintrich'in Genel Çerçeve Modeli

Aşamalar	Öz-düzenleme Alanları			
	Bilişsel	Motivasyonel-Duyuşsal	Davranışsal	Durumsal
Aşama 1 Öngörü Planlama Aktifleştirme	-Amaç belirleme -Ön bilgiyi aktifleştirme -Üst bilişsel bilgiyi aktifleştirme	-Hedef yönelimi -Yeterlilik sorgulaması -Görevin zorluğu algısı -Görev değeri ve ilginin aktifleştirilmesi	-Zaman ve çaba planlaması -Davranışın öz-gözleminin planlanması	- Görev algısı - Konu algısı
Aşama 2 İzleme	-Üst bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi	-Farkındalık Motivasyon ve duygunun izlenmesi	-Çabanın, zaman kullanımının, yardım ihtiyacının izlenmesi ve farkındalığı	-Değişen görev ve konu durumlarının izlenmesi
Aşama 3 Kontrol	-Düşünme ve öğrenme için bilişsel stratejilerin seçimi ve adaptasyonu	- Duygu ve motivasyon için stratejilerin seçimi ve uyumu	-Çabayı azaltma/yükseltme -Devam etme/vazgeçme -Yardım arama davranışı	-Görevin değiştirilmesi ya da yeniden tartışılması -Konunun değiştirilmesi ya da bırakılması
Aşama 4 Tepki Yansıtma	-Bilişsel değerlendirmeler	-Duyuşsal tepkiler	- Davranış tercihi	-Görevin değerlendirilmesi

Öz-düzenleyici Öğrenmenin Aşamaları ve Alanları (Pintrich, 2004)

Pintrich öz-düzenleyici öğrenme için bir çerçeve model geliştirmiştir. Bu modele çerçeve model denmesinin nedeni diğer araştırmacılardan farklı olarak Pintrich'in modelini bir tablo formunda sunmuş olmasıdır. Bu model, öngörü,

izleme, kontrol ve tepki-yansıtma olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır. Bu dört aşamada da öz-düzenleyici aktiviteler bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal, davranışsal ve durumsal başlıkları altında listelenmiştir (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Birinci aşama; planlama ve amaç belirlemenin yanında algıların aktifleştirilmesini, görev bağlamında, görev, konu ve kişinin kendisini bilmesini içerir. İkinci aşama; konunun, kişinin kendinin ve görevin farklı açılarının üst bilişsel farkındalığını yansıtan farklı izleme süreçlerini içerir. Üçüncü aşama; konunun, kişinin kendinin ve görevin farklı açılarının düzenlenmesi ve kontrol edilmesi için gereken çabaları içerir. Dördüncü aşama ise göreve, kişinin kendine ve konuya olan farklı tepkileri ve yansıtmaları içerir. Bu aşamaların sırayla takip edilmesi gerekir gibi bir düşünce öne sürülmemiştir. Öz-düzenlemenin birçok modelinde izleme, kontrol ve tepki eş zamanlı gerçekleşebilir (Pintrich, 2004).

Pintrich öz-düzenleyici öğrenmede motivasyonun yeri üzerine de çalışmalar yapmıştır. O, çalışmalarının çoğunda motivasyonel inançlar, öz-düzenleyici öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Pintrich ve arkadaşları, motivasyonel (öz-yeterlik, değer, sınav kaygısı, vb.) inançları ve bunun yanında öğrenme stratejilerinin (bilişsel, üst bilişsel, düzenleyici ya da kaynak yönetimi stratejileri) kullanımını değerlendirmek için Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)'ni geliştirmişlerdir (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

1.2.4. Winne'nin 4 Aşamalı Öz-düzenleme Modeli

Winne ve arkadaşları tarafından ileri sürülen 4 aşamalı öz-düzenleme modeline göre, öz-düzenleyici öğrenmeyi bir olay olarak kabul edilmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenmenin içsel kısmı olarak görülür ve bir görev için öğrencilerin bilişsel strateji ve taktik kullanmasını sağlayan üst bilişsel olarak yönetilen davranışlar olarak tanımlanır (Winne, 2005b).

Bu modele göre öz-düzenleyici öğrenme, öğrencinin görev hakkındaki algısını içeren görev tanımı, amaç belirleme ve planlama, planlanan strateji ve taktiklerin uygulanması ve biliş üstü stratejiler geliştirilmesi olmak üzere dört farklı aşamadan oluşur. Her aşamada COPES (Conditions-Operations-Products-Evaluations-Standards) olarak adlandırılan genel yapı aynıdır. Durumlar (Conditions), görevin nasıl işe koşulacağını etkileyen görev durumları (süre

kısıtlaması, ulaşılabilir kaynaklar ve sosyal durumlar vb.) ve bilişsel durumları (ilgi, hedef yönelimi, görev bilgisi, vb.) içerir. İşlemler (Operations) öğrencinin bir görevle karşılaştığında kullandığı stratejileri, taktikleri ve bilişsel süreçleri içerirken, ürünler (products) durumları transfer ederken elde edilen bilgiyi ifade etmektedir. Ürünler içsel ya da gözlenen bir davranış gibi dışsal da olabilir. Değerlendirmeler (Evaluations), ürünler hakkındaki içsel ve dışsal dönütlerden oluşur. Standartlar ise ürünlerin nasıl izlendiğini gösteren kriterlerdir. Winne'nin modelinde, her aşamada standartlarla ürünler arasındaki uyumsuzluklar hakkında dönüt veren üst bilişsel izleme çok önemli bir yere sahiptir (Butler & Winne, 1995; Puustinen & Pulkkinen, 2001).

1.2.5. Zimmerman'in Sosyo-Bilişel Öz-düzenleme Modeli

Zimmerman (1995), öz-düzenlemenin üst bilişsel bilgidan ve beceriden daha fazlasını içerdiğini savunmaktadır. Öz-düzenlemeyi Bandura'nın sosyo-bilişsel kuramına dayandırmıştır. Öz-düzenleme, öz-yeterlik inancı ve bu inançları uygulamaya geçirecek motivasyonel ve davranışsal süreçleri içerir. Öz-düzenleme konusundaki başarısızlıkları ve doğal ortamlarındaki başarıları anlamamız için eğitim psikologları bakış açılarını üst bilişsel bilginin, yeteneğin ötesine genişletmelidir ve başarıyı sosyal, motivasyonel ve davranışsal parçaların bütünü şeklinde incelemelidir (Zimmerman, 1995).

Zimmerman'ın modelinde öğrenciler kendi öğrenmelerine üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak katılırlar. Üst bilişsel olarak, öz-düzenleyici öğrenciler, planlama ve düzenleme yaparlar, kendilerini izlerler ve öz-değerlendirme yaparlar. Motivasyonel olarak, bu öğrenciler yüksek öz-yeterlik algısı sahiptir ayrıca göreve verdikleri değer de yüksektir. Davranışsal olarak, öz-düzenleyici öğrenciler, öğrenmeyi en iyi duruma getirecek ortamlar seçerler, yapılandırır ya da yaratırlar. Zimmerman (1990), öz-düzenlemenin üç özelliğini, öğrencilerin öz-düzenleyici stratejiler kullanması, öğrenmelerinin etkililiği hakkında olan dönütlere verdikleri tepkiler ve onların motivasyonel süreçleri olarak açıklamıştır. Öz-düzenleme döngüseldir. Önceki öğrenmelerden elde edilen dönütlere, değerlendirmeler yapmak ve stratejiler seçmek için kullanılabilir (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 1990).

Öz-düzenleme bu modelde döngüsel olarak tanımlanmaktadır ve bu döngüler, öngörü aşaması, performans aşaması ve öz-yansıtma aşaması olarak ifade edilmiştir. Öngörü evresi bir hazırlık evresidir, görev analizi ve bireysel motivasyon inançları olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır. Görev analizi basamağında amaç belirleme ve stratejik planlamayı kapsarken bireysel motivasyon inançları öz-yeterlik, sonuç beklentisi, içsel motivasyon ve değer süreçlerini kapsar. Performans aşaması da öz-kontrol ve öz-gözlem olmak üzere iki evreye ayrılmıştır. Öz-kontrol aşaması bireylerin görevlerine odaklanmalarına yardımcı olur, bireyler, kendilerine talimatlar verebilirler, zihinlerinde canlandırmalar yapabilirler ve görev için stratejileri değerlendirebilirler. Öz-gözlem aşaması, bireyin kendi performansını izlemesini vurgulamaktadır. Son aşama olan öz-yansıtma aşaması, öz-gözlem ile yakından ilgili olan öz-yargılama ve öz-tepki aşamalarında oluşur. Öz-yargılama, kişinin kendi performansını ve sonuçları öz-değerlendirmesini kapsar. Öz-tepki ise performans sonucunda oluşan bireysel memnuniyete ya hoşnutsuzluğa göre sonraki öz-düzenlemelerde nelerin değişmesi gerektiğini içerir. Öz-düzenleme döngüsel olduğu için öz-tepki öngörüyü de etkilemektedir (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Süer, 2014; Zimmerman, 1990).

1.3. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ

Öz-düzenleyici öğrenciler kendi davranışlarının farkındadırlar ve davranışlarını amaçlarına ulaşabilmek için kontrol edebilirler. Bu farkındalıkları ve kontrolleri, öğrenme zorluklarıyla başa çıkmalarında önemlidir. Öz-düzenleyici öğrenciler karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilirler, öğrenme ortamlarında kendi amaçlarını belirleyebilirler ve bu amaçlara ulaşmak için kendilerini motive edebilirler (Wolters & Pintrich, 1998).

Öz-düzenleyici öğrenenlerle diğer öğrenciler arasındaki önemli fark şudur ki öz-düzenleyici öğrenciler anlama ve dikkat kayıplarının farkına varacak ve geri dönüp bu sorunu telafi edeceklerdir. Öz-düzenleyici öğrenciler kendilerine sorular sorarak anlayıp anlamadıklarını kontrol ederler ve eğer sonuç yeterli değilse anlamalarını geliştirmek için adımlar atarlar (Pintrich, 1995).

Öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrencileri fark etmeleri kolaydır. Bu öğrenciler, konuyla ilgilidirler, derse hazır geldikleri için sorulara, fikirlere sahiptirler. Öz-düzenleyici öğrenciler problemler bulurlar ve bu problemleri çözerler. Başarısızlıktan korkmazlar ve anlamadıklarında bunu itiraf edebilirler. Öz-düzenleyici öğrenciler öğrenme sürecinde planlama, planlarını davranışa dönüştürme, kendilerini izleme ve değerlendirme işlemlerini sık sık yaparlar (Zimmerman & Paulsen, 1995). Öz-düzenleyici öğrencilerin özelliklerinden biri de onlar bir bilgiye ya da beceriye sahip olduklarında ya da olmadıklarında bunun farkındadırlar. Diğer pasif öğrencilerin aksine, öz-düzenleyici öğrenciler bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında bunu araştırırlar ve o konuda uzmanlaşmak için gerekli olan adımları atarlar. Zorluklar karşısında yılmazlar ve kendi öğrenmelerini sorumluluğunu yüksek derecede üstlenirler (Zimmerman, 1990).

Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler görev odaklı, aktif, öğrenme ile ilgili olurlar ve düşük kaygı düzeyine sahip olurlar. Bu öğrenciler gerekli bilgilere ulaşmada zorluk yaşamazlar ve zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında bunları başarmak için çeşitli yollar bulabilirler ve başarılı olurlar (Zimmerman, 1990; Akt. Kirişçi, 2013). Öz- düzenleme konusunda birçok araştırmacının ortak görüşü, öz-düzenleme kapasitesine sahip olan öğrenciler, bilişsel ve motivasyonel olarak ne yaptıklarının ve belirledikleri amaçlara ulaşmak için ne yapılması gerektiğinin farkındadırlar (Boekaerts, 1996).

Öz-düzenleme konusunda yetkin olan öğrenciler, kendilerine öğrenme amaçları belirleyip öğrenme ortamlarını fırsatlara çevirirken öz-düzenleme yapamayan öğrenciler öğrenme ortamlarını kendilerinin değerlendirileceği, sorgulanacağı tehditkâr bir ortam olarak görürler. Öz-düzenleme yapabilen öğrencileri kendilerini diğer öğrencilere göre daha başarılı görürler ve bu öz-yeterlik algıları da öğrencilerin hem motivasyonlarını artırır hem de öz-düzenleme süreçlerine olumlu katkı sağlar. Öz- yeterlik algıları düşük olan öğrenciler daha endişelidir, öğrenme fırsatlarını değerlendiremezler ve sadece öğretmen tarafından verilen adımları takip ederler (Valle, vd., 2008). Öz-düzenleyici öğrenciler, öğrenmelerinin etkililiğini görebilmek için sürekli öz-değerlendirme yaparlar ve bu değerlendirmelere göre en uygun olan öğrenme stratejilerini belirlerler (Cheng, 2011).

Sonuç olarak öz-düzenleyici öğrenciler, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, öğrenme fırsatlarını iyi değerlendiren, kendi eksikliklerinin farkında olup bunları düzeltmeye çalışan, yüksek öz-yeterlik algısı ve motivasyona sahip, problem durumlarından korkmayan aksine çözümler üreten, gerçekçi hedefleri olan, bu hedeflere ulaşmak için farklı stratejiler kullanan öğrenciler olarak tanımlanabilir.

1.4. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN ÖĞRETİMİ

Pintrich (1995)' in belirttiği gibi, öz-düzenleme ne yaşam boyunca değişmeyen bir zekâ ölçüsüdür ne de genetik olarak belirlenmiş bir özelliktir. Öğrenciler öz-düzenlemeyi tecrübe ve kendilerini gözlemleriyle öğrenebilirler. Zamanla öğrenciler daha çok veya daha az öz-düzenleme yapabilirler. Tüm öğrenciler motivasyon, hazırbulunuşluk düzeyi, yaş, cinsiyet, zeka seviyesi ve etnik köken gözetmeksizin öz-düzenlemeyi öğrenebilirler. Öğrenciler akademik performanslarını ve öğrenmelerini geliştirmek için kendi davranışlarını, motivasyonlarını ve kavramalarını kontrol edebilirler. Bunu başarmak için öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edecek potansiyele sahip olduklarını fark etmeleri ve kendi öğrenmeleri için sorumluluğu kabul etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin öz-düzenlemeyi kendileri de öğrenebilir ayrıca öğretmenler tarafından da öğrencilere nasıl öz-düzenleyici öğrenen olacakları öğretilir. Bu amaçla öğretmenler, öğrencilerine öğrenme durumlarına değişik şekillerde nasıl yaklaşacaklarının farkına varmalarında yardımcı olabilirler. Belli bir öğrenme ortamında etkili olan bir strateji başka bir konuda etkili olmayabilir. Öğretmenler öğrencilerinin çeşitli öğrenme ortamlarında etkili olan stratejilerin farkına varmalarını sağlayabilirler ve sonraki öğrenme ortamında uygun stratejiyi kullanmalarında yardımcı olabilirler. Öğretmenler bu konuda öğrencilerini cesaretlendirmelidir (Chen, 2002; Pintrich, 1995).

Öz-düzenleme ortaokul çağlarından itibaren öğretilir. Tek bir yöntem tüm öğrenciler için geçerli değildir. Öğrencilerin kendilerine en uygun olan stratejileri belirlerken birçok yöntem denenmelidir. Öğrenciler kendilerine en iyi uyan yöntemi keşfettiklerinde daha az çabayla daha çok öğrenirler. Ödevler de öğrenciler için

uygun olan stratejileri bulmak amacıyla kullanılabilir. Ödevler, öğrenilen konuyu pekiştirirken öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini de geliştirecek şekilde genişletilirse sınıf ortamları daha etkili öğrenme alanlarına dönüşebilir. Öğretmenler de ödevleri, öğrencilerin kendi öğrenme metot ve tekniklerini keşfetmelerini sağlayacak şekilde verdiklerinde, onların kendilerini gözlemlemeleri sağladıklarında ve öğrenme çıktılarını kontrol ettiklerinde kendi sınıflarını öğrenme akademilerine çevirebilirler (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Öğrenciler, kendi davranışları, motivasyonları ve kavramaları hakkındaki farkındalık seviyeleri yüksek olmalıdır ve bunun için öğrencilerin yansıtma yapmaları gerekmektedir. Öz-yansıtma yapmak birçok birey için zordur. Öğrenciler, öncelikle zayıf ve güçlü yönlerini fark edecekleri dönüte ihtiyaç duymaktadır. Öğrenciler, olumlu güdüleyici inançlara sahip olmalıdır. Öğrenciler bir görevi sadece yapmış olmak için yapıyorsa öz-düzenlemeyle çok ilgilenmeyeceklerdir. Böyle bir durumda gösterilen performans da öz-düzenleyici öğrenmeye dâhil değildir. Öz-yeterlik de öz-düzenleyici öğrenme için önemli bir faktördür. Öğrencilerin öz-yeterlik inançları ne çok kötümser ne de çok iyimser olmalıdır. Öğrenciler, ders konusunu öğrenip uzmanlaşmaları için olumlu ve yeterli inanca sahip olmalıdırlar. Öğrenciler öz-düzenleyici stratejiler konusunda uygulama yapmalıdırlar. Öz-düzenleyici öğrenen olmak zaman gerektirir, ek kurslar, öğretmenler tarafından verilen dönütler bunun olumlu etkilemektedir. Sınıfta verilen görevler de öz-düzenleyici öğrenmeye fırsat oluşturacak türden olmalıdır (Pintrich, 1995).

Öz-düzenleyici öğrenmeyi sınıfında uygulamak isteyen öğretmenler diğer geleneksel öğretmenlerden farklıdırlar. Onlar, öğrencilerden kendilerini gözlemlemeleri isteyerek, bilgilerinin analiz etmelerini ve amaçlar belirlemelerini sağlayarak sorumluluğu öğrencilere yüklerler. Bunun yanı sıra öğretmenler öz-düzenleme tekniklerini de öğrencilere rol model olarak öğretebilirler. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin kendilerini izlemelerini sağlarsa öğrenciler kendilerine uygun olan stratejiyi kendileri bulabilirler. Öğretmenler öğrenme çıktılarından önce öğrencinin stratejisine odaklanmalıdırlar. Eğer öğrencilerin kullandıkları stratejilerde sorun varsa öğretmenler bireyselleştirilmiş dönütlerle öğrencilere yardımcı olmalıdırlar böylece sınıflarında öz-düzenleyici öğrencilere sahip olabilirler (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Öz-düzenleyici öğrenme döngüsü, öz-değerlendirme ve gözlem; amaç belirleme ve stratejik planlama; strateji uygulaması ve gözlem; ve çıktı ve gözlemden oluşur. Öz-değerlendirme ve gözlem, öğrencilerin gözlemlerinden, önceki performansları ve çıktılarında kişisel etkililiklerini yargıladıkları kapsar. Amaç belirleme ve stratejik planlama, öğrenciler öğrenme görevlerini analiz ettiklerinde, özel öğrenme amaçları koyduklarında ve amaca ulaşmak için plan yaptıklarında oluşur. Strateji uygulaması ve gözlem, öğrenciler yapılandırılmış bir içerikte bir strateji uygulamaya çalıştıklarında ve onu uygularken kendi doğruluklarını gözlemlediklerinde ortaya çıkar. Stratejik çıktı ve gözlem ise öğrencilerin, öğrenme çıktılarıyla etkililiği belirlemek için kullandıkları stratejik süreçler arasındaki bağlantıya odaklandıklarında oluşur (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996: 11). Bu öz-düzenleme döngüsünü oluşturarak öğretmenler, öğrencilerin ders çalışma davranışlarıyla bunun sonunda elde ettikleri öğrenme arasındaki bağı fark edebilmelerini sağlayabilir. Bu döngünün ilk basamağındaki öz-değerlendirme öğrenciye öğretmen, arkadaş ya da aile tarafından verilen dönütlerle ya da testlerle sağlanabilir. Performans kayıtlarıyla da öğrenci öz-değerlendirmesini yapabilir. İkinci basamak amaç belirleme ve stratejik planlamayı içerir. Öğretmenler öğrencilere görevleri nasıl analiz etmeleri, etkili amaç belirlemeleri ve doğru stratejiyi seçmeleri noktasında yönergeler verebilir. Üçüncü basamak öğrenenin önce kullanılan stratejilerine, arkadaşlarından veya öğretmenden gelen dönütlere ve öz-yansıtmasına dayanan strateji tercihini uygulamasını içerir. Öğrenci kendini kendi performansını yakından izlememişse, yeni uygulanan strateji genellikle daha bilenen metotları benzer olur. Dördüncü adım ise öğrenenin etkililiği belirlemek için strateji değişiklikleriyle alakalı olan performans çıktısını dâhil etmek amacıyla gözlemlemesini genişletmeyi içerir. Bir strateji tüm konular için uygun olmayabilir. Bu noktada önemli olan öğrenenin kendi performansını gözlemlemesi ve duruma uygun strateji değişikliği yapmasıdır. Örneğin, ezber yöntemi çoktan seçmeli bir teste hazırlanmak için uygun olurken kompozisyon içeren bir sınav için uygun olmayacaktır. Öğrenenler kimi zaman stratejilerinin hangi kısmının başarı hangi kısmının başarısızlık getirdiğini anlayamazlar. Bunu anlamak için dikkatlice kendilerini gözlemlemelidirler (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Öğretmenler öz-düzenleme döngüsünü şu şekilde uygulayabilirler:

Tablo 3: Öğretmenler İçin Öz-düzenleme Döngüsü

Öz-değerlendirme ve gözlem	<p>-Öğretmen öğrencilerin nasıl çalıştıklarını izlemeleri için onlara form dağıtır. Doldurulan formlar dağıtılır ve öğrenciler arkadaşlarına yorum yaparlar.</p> <p>-Öğretmen öğrencilerin kullandıkları metotların etkililiğini görmek için tarihi önceden duyurulan haftalık ara sınavlar yapar.</p>
Planlama ve Amaç Belirleme	<p>-Bir hafta izlemeden sonra öğretmen, öğrencilerin kullandıkları metotlar ile öğrenme çıktıları arasındaki bağlantıyı vurgulayarak metotlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerini ister.</p> <p>-Öğrencilerin metotlarını geliştirmesi için öğretmen ve arkadaşları, öğrencilerin başarılarını belirlenen amaçlarla artırmak için öneriler yaparlar.</p>
Stratejinin Uygulanması ve Gözlem	<p>-Öğrencilerin bazıları uyguladıkları stratejileri çabuk benimserken bir kısmı alışmakta zorluk çekebilir. Eski alışkanlıklarını değiştirmeleri zaman alabilir. Öğretmen burada öğrencilere yeni stratejilerini uygulayacakları çeşitli fırsatlar sunmalıdır.</p>
Çıktı İzleme ve Düzeltme	<p>-Öğrenciler çıktılarını izleyerek hangi stratejinin daha etkili olduğuna karar verebilirler</p> <p>-Öğretmen yine stratejilerin kullanılacağı ortamlar hazırlamaya devam etmelidir.</p>

(Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996)

Ley ve Young (2001), öz-düzenleme için öğrencilere şu şekilde destek olunacağını savunmaktadır:

- 1- Öğrenenlere etkili öğrenme ortamları oluşturmak ve hazırlamak için rehberlik edilmelidir.

- 2- Bilişsel ve üst bilişsel süreçleri kullanmaları için aktiviteler ve talimatlar düzenlenmelidir.
- 3- Öğrenenlerin yansıtma fırsatlarını arttırmak için eğitimsel amaçlar ve dönütler kullanılmalıdır.
- 4- Öğrenenlere sürekli değerlendirme yapılmalıdır ve öz-değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır.

Perels, Gürtler ve Schmitz (2005), çalışmalarında akademik başarı ve okul tabanlı öğrenmeyle ilgili öz-düzenleyici öğrenmeyi geliştirme ihtimalini araştırmışlardır. Sekizinci sınıf öğrencilerine motivasyonel stratejileri de kapsayan öz-düzenleme becerisi öğretimi hedeflenmiştir. Sonuçlar, kısa bir eğitimle öz-düzenleme ve matematiksel problem çözme becerisinin öğretiminin mümkün olduğunu kanıtlamıştır.

Cheng (2011) de çalışmasında öğrencilerin öğrenme performanslarının onların amaç belirlemeleri, eylem kontrolleri, öğrenme motivasyonları ve öğrenme stratejileriyle yakından ilgili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çalışmasında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini geliştirmek için önerilerde bulunmuştur. Öğrencilerin belli ve uygulanabilir öğrenme hedefleri belirlemelerine destek olunmalıdır, öğrencilerin uygun olan öğrenme stratejilerini seçmelerine rehberlik edilmelidir, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini doğru yansıtmalarını öğrenmeleri için onlara yardım edilmelidir ve öğrenme çıktılarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri desteklenmelidir.

1.5. DİL ÖĞRETİMİ, ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME VE TUTUM

Bu araştırmanın amacı 6.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, İngilizce dersi akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemek olduğundan öncelikle altıncı sınıf İngilizce Öğretim Programı, bu programda öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin yeri ve İngilizce dersine yönelik tutum konuları bu başlık altında incelenecektir.

1.5.1. Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programı

İngilizce dünyada konuşulan en yaygın dillerden birisidir. İngilizce biliyor olmak hem bireysel açıdan hem bireylerin oluşturduğu ülkeler açısından önemli bir

yere sahiptir. Türkiye hem konumu hem de coğrafi özellikleri nedeniyle farklı ülkelerden insanlara açık bir konumdadır. Turizm açısından da çok popüler bir ülke olan Türkiye, rakip ülkelerle karşılaştırıldığında, İngilizce seviyesi açısından geride kalmaktadır. İngilizce bireylerin daha yüksek ücretlerde çalışmaları daha geniş kariyer olanaklarına sahip olmaları için de önemlidir. Avrupa Yaşam Kalitesi Araştırması (European Quality of Life Survey)'na göre Türkiye'de çalışanlar arasında İngilizce düzeyi yeterli olan kişilerin daha iyi ücret aldıkları ve daha geniş kariyer olanaklarına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm bu nedenler ışığında İngilizce öğrenmek bireyler için çok önem arz etmektedir (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV] Proje Ekibi, 2013).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretmek öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Yakın geçmişten günümüze dil öğretimi ile ilgili yapılan önemli adımlardan birisi 1997 yılında gerçekleştirilen 'Sekiz Yıllık Temel Eğitim Reformu'dur. Bu yasa ile birlikte ortaöğretimde başlayan İngilizce dersi ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlatılmıştır. Bu yeniliği 2006 yılında beri uygulanan yeni bir yabancı dil öğretim programı takip etmiştir. 2006 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmesi, dil öğretim programlarını da etkilemiştir. Yeni öğretim programında geleneksel dil öğretim yöntemleri yerini süreç odaklı öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine bırakmıştır (Haznedar, 2010).

2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmaya başlayan 4+4+4 eğitim sistemiyle İngilizce dersi ilköğretim ikinci sınıftan itibaren programdaki yerini almıştır. Yeni öğretim programları Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ışığında hazırlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin dili tek bir yöntemle değil ihtiyaçlarını karşılayacak çeşitli yöntemlerin beraber kullanılmasıyla öğrenmeleri, öğrendiklerini gerçek hayatta kullanmaları ve dili iletişim amaçlı öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu nedenle dil öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin dile karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları için eğlenceli ve motive edici öğretim ortamları hedeflenmiştir. İkinci ve üçüncü sınıflarda konuşma ve dinleme becerileri vurgulanırken yazma ve okuma becerileri diğer sınıflarda ağırlık kazanmıştır. Öğretim programlarının son basamağı olan değerlendirme bölümü için öğrencilerin öz-değerlendirme yapmaları vurgulanmıştır. Her ünite sonunda öğrencilerin öz-

değerlendirme yapabilecekleri bölümlere yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütüldüğü için altıncı sınıf İngilizce Öğretim Programı incelenmiştir. Altıncı sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın amaçları aşağıda verilmiştir:

“Çocuklara yabancı dil öğretimi için seçilen konuların o yaş grubundaki bireylerin yaratıcılık ve hayal gücü gibi temel özelliklerini kullanmalarını hedeflemenin yanı sıra günlük hayatta kullandıkları ve ihtiyaç duydukları dilin, kavram bilgilerinin, dünya bilgilerinin ve ilgi duydukları alanları içeren konuların arasından seçilmesi gerekmektedir. 6. sınıf öğretim programını oluşturan temalar bu noktaları göz önüne alınarak, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının A1 düzeyine göre, bu yaş grubundaki dil öğrenenlerin/kullananların sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimleri, gelişimsel özellikleri baz alınarak; burada ve şimdi prensibine uygun olarak ve hayal güçlerini kullanmaya teşvik edecek şekilde seçilmiştir. Eylem-odaklı bir öğretim modelinin kullanılmasının hedeflendiği 6. sınıfın kazanımları basit, kullanışlı ve günlük dilde gerekli dil işlevlerini kullanarak kendini ve düşüncelerini ifade edebilmeyi, geçmiş ve şimdiki zaman hakkında söylemde bulunabilmeyi; meslekler, yiyecekler, kişisel beğenileri, günlük yaşantıları, ilgileri ve hava durumu hakkında konuşabilmektir. Tüm bunlara ek olarak, çevre ve demokrasi temalarıyla hedef dili öğrenenlerin/kullananların yaşadıkları çevreye ve topluma karşı sorumlu bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca bazı ünitelerin içeriklerinde farklı kültürlerle ait unsurlara yer verilmiş, böylece dili öğrenenlerin/kullananların kültürel farklılıklar hakkında farkındalık geliştirmelerine yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Seçilen temalar, etkinlikler ve projeler yardımıyla amaç, dili öğrenenlere/kullananlara dili sevdirmek, onların hedef dili eğlenerek öğrenmesini sağlamak ve dile karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak, dili bir amaç değil araç olarak kullanarak öğretmek, merak uyandırmak, dili öğrenmek ve kullanmak için bir neden vermektir. Öğretim programına hikâyeler, tablolar, kısa şiirler, tekerlemeler, posterler, diyaloglar, şarkılar, karikatürler, çizgi filmler, kartpostallar, kısa mesaj ve notlar gibi bu yaş grubundaki çocukların günlük hayatta sıklıkla rastlayabilecekleri metinler konulmuştur. Ayrıca oyun, drama, kukla, benzetim, canlandırma, dinleme-anlama ve el-becerileri içeren farklı etkinlikler kullanılarak çocukların eğlenerek öğrenebilmeleri hedeflenmiş, sınıf içinin sınıf dışına yansıtılmasını kolaylaştıracak projeler seçilmiştir Bu düzeye uygun iletişimsel işlevler ve kelimeler “A1” seviyesi dikkate alınarak seçilmiştir.” (MEB, 2013: 45).

1.5.2.Dil Öğretiminde Öz-düzenleyici Öğrenme, Motivasyon ve Tutum

Dil öğreniminde öğrenen merkezli yaklaşımların kuramsal olarak “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” ve “Öz Denetimli Dil Öğrenimi (Self-directed Language Learning)” çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bu konularda yapılmış çalışmalar öz-düzenleyici öğrenme ile benzerlik göstermektedir (Özbay, 2008: 37). Dil öğrenimi alanında öğrenenin, öğrenimini kontrol edebilme kapasitesi öğrenen özerkliğine karşılık gelmekte, buna karşın öz-denetim bu genel kapasite ile

ilişkilendirilen bazı beceri ve yeterliklere işaret etmektedir. Öğrenen özerkliği ve öz-denetim arasındaki temel fark, öğrenen özerkliğinin bir “öz nitelik” veya “bireysel bir özellik” olarak algılanması, buna karşılık öz-denetimin öğrenenin, içerik, öğrenme yöntemleri ve değerlendirme konularında önemli kararlar aldığı bir “öğrenme şekli veya tarzı” olarak benimsenmiş olmasıdır (Benson, 2001, akt. Özbay, 2008: 34).

Öğrenen özerkliği öz-düzenlemenin sosyo-bilişsel teorisine dayanmaktadır ve özerklik ile öz-düzenleme dil öğrenme stratejileri anlamak için önemli iki etkidir. Öğrenme stratejileri özerklikte çok önemli bir yere sahiptir. Stratejiler öğrenenin özerklik derecesini yansıtır ve stratejileri kullanarak öğrenenler daha çok özerklik gösterirler. Dil öğreniminde özerklik olarak adlandırılan kavram psikoloji alanında öz-düzenleme olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin kullanımı birçok alanda başarıyı etkilediği araştırmalarla kanıtlanmıştır. Öğrenme stratejilerini çok kullanan öğrenciler daha çok başarı elde etmişlerdir. Dil öğreniminde de bu yönde sonuçlara çokça rastlanmaktadır. Dil öğrenme stratejilerini kullanan, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan özerk ve öz-düzenleyici öğrencilerden oluşan dil sınıfları çok başarılı sınıflardır (Oxford, 1999).

Motivasyon dil öğretimini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle bu alanda birçok çalışma yapılmıştır bu çalışmaların öncülüğünü Gardner ve Lambert (1972) başlatmıştır. Çalışmalarında, dil öğrenimini etkileyen iki ana faktörden birinin dile karşı yatkınlık ve diğerinin de motivasyon olduğunu belirtmişlerdir. Motivasyonu destekleyen faktörlerden biri eğitim sisteminden, eğitim politikalarından başlayıp okul ortamı ve en önemlisi sınıftaki öğrenme ortamını da içeren eğitim çevresidir diğeri ise kişinin kendi dünyasında dil öğrenimine verdiği önem, dil öğrenme amacı, ailesel geçmişi ve mahalle baskısı gibi kültürel öğelerdir. Tüm bu özellikler bireyin dil öğrenmeye karşı olan tutumunu, inançlarını, amaçlarını ve beklentilerini etkilemektedir (Gardner, 2009). Bütünleyicilik, öğrenme ortamına karşı olan tutum ve motivasyonun birleşim bütünleyici motivasyon olarak adlandırılmaktadır. Bütünleyici motivasyona sahip öğrenciler, yabancı dil öğrenmeye motive olmuştur, o dilin topluluğuna karşı açıktır ve öğrenme ortamına olumlu tutum sergilemektedir.

Tutum için senelerdir farklı kişiler tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Tutum, fikirlere ya da objelere karşı olumlu ya da olumsuz duyguların yoğunluğudur. Tutum, davranışı önceden hazırlayan duygu yüklü bir fikirdir (Tekindal, 2009). Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemek mümkün değildir ve bu nedenle tutumları belirlemek için tutum ölçekleri kullanılmaktadır. Bu ölçekler ile soyut olan tutum sayısal değerlerle ifade edilebilir ve analiz edilebilir hale getirilir (Köklü, 1995).

Dil öğrenmede ve öğretmede tutum çok önemli bir rol oynamaktadır. Prodromou (1992)'ya göre öğrenilen dile karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler başarılı öğrencilerdir. Bir dile, o dilin kültürüne ve insanlarına karşı olumlu tutum ve yüksek motivasyona sahip olmak o dili öğrenmeye yardım eder (Chalak & Kassaian, 2010). Öğrencilerin İngilizce dersine tutumlarına yönelik birçok araştırma yapılmıştır.

Tutum, motivasyon ve dil öğrenme ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Alshaar (1997), ikinci bir dil öğrenimiyle motivasyon ve tutum arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Masgoret ve Gardner (2003), motivasyon, tutum ve dil öğrenme ile ilgili yaptıkları meta-analiz çalışmasında 10.489 kişiyi içeren 75 ayrı çalışma incelemişlerdir ve başarı ve motivasyon arasındaki ilişkinin başarı ile tutum arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ushida (2005), çevrimiçi dil kurslarında ikinci dil öğreniminde öğrencilerin tutumlarını ve motivasyonlarını incelediği çalışmasında, motive olmuş öğrencilerin düzenli bir şekilde ders çalıştıklarını ve dil becerilerini geliştirmek için her fırsatı etkili bir şekilde değerlendirdikleri sonucunda ulaşmıştır. Lennartsson (2008), ikinci bir dil öğreniminde öğrencilerin tutumları ve motivasyonlarını incelediği çalışmasında motivasyonun dil öğrenmede en büyük role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır, çalışmaya katılan öğretmenler de bu sonucu desteklemektedirler. Chalak ve Kassaian (2010), İranlı öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye motive olduklarını, İngilizce diline, onun kültürüne ve insanlarına karşı yüksek derecede olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Abbasian, Darabad ve Javid (2016), üst bilişsel stratejilerin ve öğrenenlerin tutumunun eş dizimleri hatırlamadaki etkisini incelemişlerdir ve üst bilişsel stratejiler eş dizimleri hatırlamada etkilidir aynı

zamanda olumlu tutuma sahip olan öğrencileri olumsuz tutuma sahip öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

1.6. YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Pintrich ve De Groot (1990), akademik performansın motivasyonel ve öz-düzenleyici öğrenme bileşenlerini incelemişlerdir. Çalışmalarına 173 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin performansları sınıftaki ödevlerine göre değerlendirilirken; öz-yeterlilik, içsel değer, sınav kaygısı, öz-düzenleme öğrenciler tarafından doldurulan bildirim formuyla elde edilmiştir. Çalışma sonucuna göre, öz-yeterlilik ve içsel değer performans ile ilişkilidir. Regresyon analizi sonucuna göre, öz-düzenleme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı performansın en iyi yordayıcılarıdır. İçsel değer, performans üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir ama öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı ile ilişkilidir.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), öz-düzenleyici öğrenmede sınıf, cinsiyet, öz-yeterlilik ve strateji kullanımı açısından öğrenci farklılıklarını inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bir üstün yetenekli çocuklar için olan okul ve üç normal okuldan kız erkek sayısı eşit olacak şekilde öğrenciler rastgele seçilmiştir. Üstün zekâlı çocukların eğitim aldığı okuldan, 30 beşinci sınıf öğrencisi, 30 sekizinci sınıf öğrencisi ve 30 da on birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bunun yanında, normal ilkokuldan 30 beşinci sınıf, ortaokulda 30 sekizinci sınıf öğrencisi ve liseden 30 on birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Öğrencilerden 14 öz-düzenleme becerisini kullanımlarını tanımlamaları ve kendilerinin sözel ve matematiksel yeterliliklerini tahmin etmeleri istenmiştir. Üstün zekâlı öğrencilerin, sözel ve matematiksel yeterlilik ve strateji kullanımı açısından normal öğrencilerden daha üstün oldukları görülmüştür. Ayrıca, sözel yeterlilik, sayısal yeterlilik ve strateji kullanımında, on birinci sınıflar sekizinci sınıflardan, onlar da beşinci sınıflardan daha ileridedir. Öğrencilerin hem sözel hem de matematiksel yeterlilik algıları öz-düzenleyici stratejileri kullanımlarıyla ilişkilidir.

Garcia ve Pintrich (1991), öğrenci motivasyonu ve öz-düzenleyici öğrenme: LISREL Modeli adlı çalışmalarında, içsel motivasyon, öz-yeterlilik ve öz-düzenleme

arasındaki ilişkinin yapısal modelini oluşturmaya çalışmışlardır. 367 kolej öğrencisi ile Biyoloji, İngilizce ve Sosyal Bilimler derslerinde sınıflar iki kez ziyaret edilerek çalışma yapılmıştır. Her ziyarette MSLQ ölçeği uygulanmıştır. İçsel motivasyon, öz-yeterlik ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkileri belirlemek için ön test ve son test uygulanmıştır. Değerlendirme LISREL modeli ile yapılmıştır. Araştırmada, içsel motivasyon ve öz-yeterliliğin öz-düzenleyici öğrenme üzerinde etkili olduğu ve içsel motivasyonun öz-yeterlik üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wolters ve Pintrich (1998), çalışmalarında, öğrencilerin görev değeri, öz-yeterlik algısı, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı, düzenleyici strateji kullanımı ve akademik performanslarını cinsiyet ve matematik, sosyal bilimler ve İngilizce dersi açısından incelemişlerdir. 545 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Çalışma sonucuna göre, motivasyonda ve bilişsel strateji kullanımında, konu alanı ve cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmuştur. Ama öz-düzenleyici strateji kullanımı ve akademik performans açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenciler matematiği diğer derslere göre önemli, faydalı ve ilginç bulmuşlardır. Erkekler üç ders için de yakın değerlerde öz-yeterlilik gösterirken bayanlar İngilizcede daha yeterli hissetmektedirler. Sınav kaygısı açısından, erkekler matematik ve İngilizce içinde yakın değerler belirtirken bayanlar İngilizce dersi için daha az kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Başarı ortalamalarında üç ders için de bayanlar daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bayanların erkeklere göre daha çok bilişsel strateji kullandığı belirtilmiştir.

Lin ve McKeachie (1999), üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarının onların öğrenmelerine etkisini araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, orta düzeyde dışsal motivasyona sahip öğrenciler daha yüksek ve daha düşük dışsal motivasyona sahip öğrencilerden daha başarılılardır. Yüksek içsel motivasyona ve orta seviyede dışsal motivasyona sahip öğrenciler daha yüksek başarı sergilenmişlerdir.

Bembenutty ve Zimmerman (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme eğitimine verdikleri tepkilerdeki bireysel farklılıkları

incelemişlerdir. Kolej öğrencilerin katıldığı ve 15 hafta eğitimi içeren bu çalışma sonucunda, path analizi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır. Motivasyonel inançlar, kolej öğrencilerinin ödev yapmaları, öz-düzenleme süreçleri ve akademik başarılarında önemli bir yere sahiptir. Öz-düzenleme yapan öğrenciler kişisel ödülleri ertelemeye daha iyidir ve ödevlerini daha sık yapmaktadırlar.

Zusho, Pintrich ve Coppola (2003) Kimya öğreniminde motivasyon ve bilişin rolü isimli çalışmalarında, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin ve belli bilişsel stratejileri ve öz-düzenleyici stratejileri kullanımlarını zamanla nasıl değiştiğini ve bu motivasyonel ve bilişsel bileşenlerin öğrencilerin Kimya dersindeki başarılarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmaya 458 öğrenci katılmıştır. Öz-bildirim belgeleri araştırmada veri toplamak aracı kullanılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin motivasyon seviyelerinin zamanla azaldığını göstermektedir. Öğrencilerin tekrarlama ve ayrıntılandırma stratejilerini kullanımları da azalmıştır, Öğrencilerin öz-düzenleyici stratejileri kullanımı zamanla artmıştır. Motivasyonel öğelerden olan öz-yeterlik ve görev değeri akademik başarıyı en iyi yordayıcılarıdır.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) öz-düzenleme ve akademik başarıyı inceleyen boyamsal bir çalışma yapmışlardır. Lise son sınıftaki İtalyan öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları ve yükseköğretimdeki devamını incelemişlerdir. Öğrencilerin İtalyanca, matematik ve teknik derslerdeki notlarının güçlü bir yordayıcısı olarak bilişsel öz-düzenleyici stratejilerden örgütlenme ve aktarma stratejileri belirlenmiştir. Öğrencilerin liseden sonra yükseköğretime devam etme niyetlerini ve lise diploma notlarının güçlü bir yordayıcısı olarak da motivasyonel öz-düzenleme stratejileri belirlenmiştir.

Ho (2004), Hong Kong'daki ortaokul öğrencilerini öz-düzenleyici öğrenme ve akademik başarı açısından incelemiştir. Bu çalışma, Hong Kong'daki öğrencileri PISA'ya katılan diğer ülke öğrencileri ile karşılaştırarak incelemeyi ve öğrencilerin akademik performansları ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinmiştir. Sonuçlar, öz-düzenleyici öğrenme yapılarının çoğu, okuma, matematik ve fen açısından akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Kontrol stratejileri ve öz-yeterlilik, okuma, matematik ve fen açısından başarıyı etkileyen en önemli iki öz-düzenleyici stratejidir fakat dışsal motivasyon ve ezberleme,

matematik ve bilimsel okur-yazarlık ile olumsuz yönde bir ilişkiye sahiptir. Öz-düzenleyici öğrenmenin çoğu ögesinin akademik başarı ile olumlu ilişkiye sahip olmasına rağmen Hong Konglu öğrencilerin, rekabetçi stratejiler dışında bunları diğer ülke öğrencilerine göre daha az kullandıkları bulunmuştur.

Mousoulides ve Philippou (2005), Kıbrıslı öğretmen adaylarının motivasyonel inançları, öz-düzenleme stratejileri kullanımları ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. 187 ikinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Veri toplamak için 26 maddeden oluşan MSLQ ölçeği ve matematik başarısını ölçmek için dönem sonu matematik notlarını kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öz-yeterliliğin matematik başarısı için güçlü bir yordayıcı olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmacıların hipotezinin aksine çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öz-düzenleyici strateji kullanıma akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Perels, Gürtler ve Schmitz (2005), öz-düzenleme ve problem çözme becerileri eğitimi üzerine bir çalışma yapmışlardır. 249 sekizinci sınıf öğrencisine motivasyonel stratejileri de içeren bir öz-düzenleme becerisi eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleme becerisini ve matematiksel problem çözmeyi geliştirmek böyle bir eğitimle mümkündür. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öz-düzenleme ve problem çözme stratejilerinin birleşimi öz-düzenleme becerisi üzerinde en iyi etkiye sahiptir.

Chowdhury ve Shahabuddin (2007), çalışmalarında Bangladeş'te bir özel üniversitede pazarlamaya giriş dersine kayıtlı olan öğrencilerin öz-yeterlilik, motivasyon ve akademik performanslarının birbirini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma verileri gönüllü öğrencilere uygulanan bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterlilik ile performans arasında pozitif ilişki (.239), öz-yeterlilik ile içsel motivasyon arasında pozitif ilişki (.490), öz-yeterlilik ile dışsal motivasyon arasında pozitif ilişki (.297), içsel motivasyon ile performans arasında pozitif ilişki (.327) ve dışsal motivasyonla performans arasında pozitif ilişki (.251) bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öz-yeterliliği ve motivasyonu yüksek öğrenciler öz-yeterliliği ve motivasyonu düşük öğrencilerden daha iyi performans sergilemektedirler.

Kitsantas, Steen ve Faye (2009), ilkokul öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ve hedef yönelimleri bunların öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etki ettiğini araştırmışlardır. 81 beşinci sınıf öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda önceki başarılar ve öz-düzenleme stratejileri öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli değişkenlerdir. Hedef yönelimi ise öğrencilerin akademik başarılarına önemli derecede etki etmektedir.

Puteh ve Ibrahim (2010), öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanımlarını ve bunun matematik problemlerini çözmelerine nasıl yardım ettiğini araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak MSLQ, öğrencilere uygulanan testler ve görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile öğrencilerin problem çözme performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.

Leidinger ve Perels (2012), çalışmalarında dördüncü sınıf öğretmenlerinden matematik derslerinde özel öğrenme materyalleri kullanmalarını istemişlerdir. Bu materyaller öz-düzenleyici öğrenmenin (üst)bişsel ve motivasyonel parçaları ile ilgilidir. Deney grubu bu altı parçaya bölünmüş materyaller ile haftalık olarak ilgilenmişlerdir. Çalışma yarı deneysel olarak yürütülmüştür. 135 dördüncü sınıf öğrencinin katıldığı çalışmada öz-düzenleyici öğrenme ölçeği, matematik testi ve öğrencilerin altı hafta boyunca tuttuğu günlükler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunun uygulanan ön test ve son testte durumlarını korudukları ve kontrol grubunda önemli bir düşüş olduğu görülmüştür. Matematik başarısı için öz-düzenleyici öğrenme tekniklerinin uygulandığı grupta biraz daha fazla gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Adnan, Nordin ve Ibrahim (2013), yapısal eşitlik modeli kullanarak Arapça dersleri için öğrenme stratejileri ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Arapça dersi alan 139 üniversite öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, üst bişsel öz-düzenleme stratejileri ile örgütlenme ve akran ile öğrenme stratejileri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Örgütlenme stratejisi ve akran ile öğrenme stratejisi arasında pozitif bir ilişki vardır. Üst bişsel öz-düzenleme ve örgütlenme motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmacıların

beklediğinin aksine, akran ile öğrenmenin motivasyon üzerinde etkisine rastlanmamıştır.

Soureshjani (2013), İranlı EFL öğrencilerin yazma başarılarını öz-düzenleme ve motivasyon açısından incelediği çalışmada 80 öğrenciye, öz-düzenleme ve motivasyon olmak üzere iki ölçek uygulamıştır. Buna ek olarak, öğrencilerden bir deneme yazmalarını istemiştir. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleme ve motivasyon ile öğrencilerin yazma performansları arasında ve öz-düzenleme ile motivasyon arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırma, öz-düzenlemeye göre motivasyonun öğrencilerin yazma performansında daha iyi bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani (2014), İranlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin motivasyonları, dil öğrenme başarıları ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğrencilerin sık kullandıkları öz-düzenleyici stratejileri, motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi ve öz-düzenleyici öğrenme ile ikinci dil başarısı arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamışlardır. 130 öğrenciye 46 maddeden oluşan öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonu değerlendiren bir ölçek uygulanmıştır. Motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenme arasında önemli bir ilişki bulunmuştur ancak öz-düzenleyici öğrenme ve dil başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Jaafar, Awaludin ve Bakar (2014) öğrencilerin akademik performanslarının motivasyonel ve öz-düzenleyici öğrenme boyutlarını araştırmışlardır. MSLQ ölçeğinden yararlanılarak geliştirilen 50 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-düzenleme ile motivasyon arasında, öz-düzenleme ile bilişsel strateji kullanımı arasında ve öz-yeterlilik ile içsel değer arasında motivasyon açısından güçlü ve pozitif bir ilişki vardır.

Tunde (2014), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kimya konularını öğrenmelerine ve anlamalarına olan etkisini araştırmıştır. 200 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Kimya Başarı Testi ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede önemli bir etkiye sahiptir.

1.6.2. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Demircan (2014), 5.Sınıf ğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre incelemiştir. Araştırmada karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için ‘ocuklar İçin Sınıf Etkinlik leği’, ‘ğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler leği’ ve ‘Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarını belirlemek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıftaki yılsonu not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel strateji kullanımları, öz-düzenlemeleri, içsel değerleri ve öz-yeterlik algılarının daha yüksek ama sınav kaygılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Akademik başarı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımları, öz-düzenlemeleri, içsel değerleri ve öz-yeterlik algıları daha yüksektir, sınav kaygı düzeyleri ise daha dşktir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise etkinlik ve başarı düzeyi açısından yüksek seviyelere sahip olan öğrenciler, öz-düzenleyici strateji kullanımı, öz-yeterlilik algısı ve görev değer algısı bakımından da yüksek seviyelere sahiptir.

Yamaç (2011), beşinci sınıf ğrencilerinin bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları, matematik dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Veri toplama aracı olarak ‘ğrenmede Motive Edici Stratejiler leği’, ‘Matematik Tutum leği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Akademik başarıyı belirlemek için öğrencilerin dönem sonu not ortalamasını kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı bu çalışmada öz-yeterlik algısı ve sınav kaygısı matematik başarısını açıklarken, dışsal hedef yönelimi, içsel hedef yönelimi, kontrol inancı, görev değer, bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ile matematik dersi başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Matematik tutumu incelendiğinde, öz-yeterlik, görev değer, sınav kaygısı, içsel hedef yönelimi, ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri matematik tutumunu açıklamıştır ama kontrol inancı, bilişsel strateji ve dışsal hedef yöneliminin matematiğe karşı tutum üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. z-yeterlik, içsel hedef yönelimi ve görev değer, bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejilerini açıkladığı görülmüş ancak dışsal hedef yönelimi, sınav kaygısı ve kontrol inancının bilişsel ve biliş üstü stratejiler üzerinde

etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da cinsiyet açısından motivasyonel inançlar ile bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir.

Haşlaman (2005), programlama derslerini alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında yapısal eşitlik modelini kullanmıştır. Araştırmada Haşlaman tarafından geliştirilen Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin değer verme, hedef belirleme, dışsal hedefe yönelme, öz-yansıma, çaba gösterme, öz-yeterlik algısı, zaman yönetimi ve akran işbirliğinden oluşan öz-düzenleyici stratejilerin başarının erkekler için %71'ini, kızlar için de %76'sını açıklamaktadır. Erkek öğrenciler için zaman yönetimi, öz-yeterlik algısı, dışsal hedefe yönelme stratejileri ile başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki, yineleme stratejisi ile anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Kız öğrenciler için zaman yönetimi, hedef belirleme stratejileri ve öz-yeterlik algısı ile başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki, yineleme stratejisi ile başarı arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alcı ve Altun (2007), lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve biliş üstü becerilerin, sınıf düzeyi, alanları ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya Anadolu lisesinde öğrenim gören 314 öğrenci katılmıştır ve veri toplama aracı olarak Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinden elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme ve biliş üstü becerilerde anlamlı bir farklılık vardır ancak alanları açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ilgaz (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile öz-yeterlik ve özerklik algılarını incelemiş ve bu değişkenlerin dersteki başarıyı tahmin ettikleri modeli belirlemeye çalışmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmaya 1286 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Fen ve Teknoloji Dersi Özerklik Algısı Ölçeği”

kullanılmıştır. Başarıyı belirlemek için Fen ve Teknoloji dersi karne notları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara, göre bilişsel öğrenme stratejilerinden en çok örgütlenme stratejileri, en az grafik örgütleyici stratejiler; kaynak yönetimi stratejilerinden en çok yardım arama stratejileri, en az zaman yönetimi stratejileri kullanılmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öz-yeterlik ve özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın değişkenlerinin cinsiyet açısından incelendiğinde kaynak yönetim stratejileri ve grafik örgütleyici stratejiler hariç tüm ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Değişkenler sınıf seviyesi açısından incelendiğinde ulaşılan sonuç, sınıf seviyesi arttıkça strateji kullanımı, öz-yeterlik ve özerklik algılarında anlamlı bir azalma olduğu yöndedir. Araştırmanın bir diğer sonucu da geliştirilen modele göre, özerklik algısı, öz-yeterlik algısı ve ikisi birlikte öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımlarını tahmin etmektedir bu da başarıyı anlamlı bir şekilde tahmin etmektedir.

Çölok (2010), ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini araştırmış ve bu stratejiler ile farklı sınıf seviyeleri, cinsiyet, yaşanan yer ve sosyo-ekonomik durumlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Betimleyici çalışma tarzının benimsendiği çalışmaya 383 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Veri toplamak için 'Öğrenmeye İlişkin Motivasyon Stratejileri Anketi' ve sosyo-demografik form kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çaba yönetimi, akran ile öğrenme ve sınav kaygısı dışında diğer motivasyonel ve öğrenme stratejileri çok kullanılmaktadır. Görev değeri, öğrenme inançları kontrolü, öğrenme ve performans için öz-yeterlik algısı açısından kızlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanımları sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır. Öğrenme inançlarını kontrol ve sınav kaygısı hariç diğer tüm stratejiler açısından, yerleşim yerine göre değerlendirme yapıldığında, kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin kırsal kesimde yaşayan öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer amacı da öz-düzenleyici davranışları hangi değişkenlerin etkilediğini araştırmaktır. Cinsiyet, sınıf seviyesi, yaşanan bölge, babanın iş durumu, babanın eğitim durumu, annenin iş durumu, annenin eğitim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından yapılan

araştırma sonucunda cinsiyet ve sınıf seviyesinin öz-düzenleyici davranışlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Canbay (2012), eğitsel oyun yönteminin 7.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. 52 7.sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubuna çokgenler konusu eğitsel oyun yöntemiyle, kontrol grubuna aynı konu kitaba bağlı geleneksel yöntemle anlatılmıştır. Veri toplama aracı olarak, başarı testi, 'Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği' ve öğrenci görüşleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, eğitsel oyunların kullanımı akademik başarı, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları ile bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkilidir.

Aktan (2012), çalışmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 770 öğrenci ve 93 öğretmen katılmıştır ve veri toplama aracı olarak, Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Matematik, Matematik Motivasyon Ölçeği, Matematik Akademik Başarı Testi ve Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik başarıyı yordayan değişkenlere bakıldığında öz-düzenleme, motivasyon ve öğretim stillerinin etkili olduğu görülmüştür. Öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordamada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarıyla ilişkisi olan diğer değişkenler ise, okul öncesi eğitim ve sosyo-ekonomik durumdur. Öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolünün önemli olduğu, öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarı, motivasyon ve öz-düzenlemeyi olumlu etkilediği ve son olarak öz-düzenleme stratejilerinin kullanılmasının akademik başarı ve motivasyonu olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

Süer (2014), öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınav puanlarını ne derece yordadığını ve sınavdan alınan puanların cinsiyet, dershaneye gitme durumu ve sosyo-ekonomik düzey açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve 412 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, ‘Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-düzenlemenin alt boyutlarından olan öz-yeterlik ve kaygı TEOG sınavını yordamada etkilidir, öz-yeterlik ve kaygıdan sonra bilişsel strateji kullanımı da TEOG sınavını yordama da etkilidir ancak öz-düzenleme ve içsel değer boyutları TEOG sınav puanını yordamada etkili değildir. TEOG başarı puanları cinsiyet açısından incelendiğinde Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kızların daha başarılı olduğu ama Matematik, Fen Bilgisi ve İnkılap ve Atatürkçülük derslerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Dershaneye giden öğrencilerin, dershaneye gitmeyen öğrencilerden daha başarılı olduğu, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin sınavda daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygun (2012), çalışmasında, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz-düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisini incelemiştir. Araştırmaya 66 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretimi ile yazma çalışmaları yapılırken, kontrol grubuna Türkçe Öğretim Programı’na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu lehine, yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz-düzenleme becerilerine ilişkin anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki hem öğretmen hem de öğrenci görüşleri uygulamadan memnun kaldığı yöndedir.

Ataş (2009), öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz-yeterlik algısına ve ders başarısına etkisini bulmayı amaçlamıştır. Veri toplamak için matematik başarı testi, matematik öz-yeterlik algı ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden kendini değerlendirme ve kendini izleme stratejisinin kullanılması öğrencilerin matematik dersindeki öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırmıştır. Matematik öz-yeterlik algısı açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını anlamlı düzeyde arttıran öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, kendini değerlendirme ve kendini izlemedir.

Karabacak (2014), çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme düzeylerini, öz-düzenleme düzeyleri ile kavramsal anlama başarısı arasındaki ilişkiyi ve öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarının fen ve teknoloji dersindeki kavramsal anlamaya etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 120 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, tekrarlama stratejisinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarının yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Özbyay (2008), yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz-düzenleme süreç ve stratejilerini saptamak, stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. 12 katılımcı ile bireysel görüşmeler ve sesli düşünme uygulamalarının yanı sıra 124 öğrenciye Yazma Stratejileri Ölçeği ve Motivasyon Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Akademik başarıları belirlemek için öğrencilerin sene sonu başarı notları ve İngilizce yeterlilik sınavı sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-düzenlemeyi meydana getiren öğeler arasında dinamik ilişkiler bulunmaktadır ve akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin yapıcı motivasyon inançlarına sahiptir. Araştırmada motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, öz-düzenleme yapısı yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarıyı açıklamada etkili bir değişkendir.

Ergöz (2008), matematik başarısının güdüleyici inançlar, öz-düzenleyici öğrenme bileşenleri (bilişsel yöntem kullanımı, öz-düzenleme), okul türü ve cinsiyet açısından nasıl açıklanabileceğini ve bu konuda özel okullar ile devlet okulları arasında farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma Ankara ve İstanbul'da öğrenim gören 577 7.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrenmeye Gdümlü Yaklaşımlar Anketi ve Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; okul çeşidi, içsel amaçlı odaklanma ve öz-yeterlilik matematik başarısına toplu etki etmektedir. Devlet okullarında ve özel okullarda matematik başarısına etki eden faktörler farklıdır. Özel okullarda erkek öğrencilerin matematik başarısına öz-yeterlilik ve içsel amaçlı odaklanma etki ederken devlet okullarında erkeklerin matematik başarısına bilişsel yöntem kullanımı ve dışsal amaçlı odaklanma etki etmektedir. Kız öğrenciler için her iki okul türünde

matematik başarısına öz-yeterliliğin etki ettiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında öz-yeterlilik, sınav kaygısı ve iş değeri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öz-yeterlik, öz-düzenleme, dışsal amaçlı odaklanma ve iş değeri açısından devlet okulları ve özel okullar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Kuyumcu Vardar (2011), çalışmasında öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin öz-düzenleyici stratejileri kullanım düzeylerine, öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada öğrencilerin İngilizce başarıları, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri, İngilizce dersine yönelik tutumları nicel veriler, öğrencilerle yapılan görüşmeler de nitel veriler olarak kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 2008-2009 yılında öğrenim gören 1.sınıflar oluşturmaktadır. Çalışmada İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve İngilizce Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sekiz hafta boyunca öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş İngilizce dersi sonunda öğrenci başarısının öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak yüksek olduğu görülmüştür ve öz-düzenleme strateji ölçeği genelinde ve İngilizceye yönelik tutum puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenciler konu tekrarı, ekleme, örgütlenme, biliş bilgisi, hedef belirleme, zaman çalışma ve çaba yönetimi, akran işbirliği ve yardım alma stratejilerinin olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir.

Çalık (2014), ortaokul öğrencilerinin matematik başarı duyguları, matematik öz-yeterlilikleri ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara'da öğrenim gören 2250 altıncı, yedince ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler Matematik Duyguları Başarı Ölçeği, Matematik Becerileri Öz-yeterlilik Ölçeği, Öz-düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlilik Ölçeği ve Öğrenmede Güdusel Stratejiler Anketi ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda çok değişkenli varyans analizine göre, umutsuzluk, kaygı ve utanç duyguları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ve utanç haricindeki diğer başarı duygularında sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır. Matematik duyguları (haz, gurur) ile matematik becerileri öz-yeterliliği, öz-

düzenleyici öğrenme öz-yeterliği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu ise negatif duygularla ilişkilidir ve öfke, kaygı, umutsuzluk, bıkkınlık ve utanç gibi duygularla matematik öz-yeterliği, öz-düzenleyici öğrenme öz-yeterliği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Dadlı (2015), bu çalışmaya benzer bir konuda araştırma yapmıştır ve 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz-yeterlilikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinde 2013-2014 yılında 8.sınıfta öğrenim görmekte olan 881 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Fen ve Teknolojiye Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları karne notlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ile öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Arslantaş (2015), çalışmasında, kendini izleme stratejilerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ders içi ve ders sonunda işe koşulmasının öğrencilerin kendini izleme, öz-düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kendini izleme stratejilerinin uygulanması, öğrencilerin kendini izleme ve akademik başarı düzeylerinin gelişiminde etkilidir ancak öz-düzenleme becerisinin gelişiminde etkili değildir. Araştırmada öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler kendini izleme stratejileri konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktayken öğrenciler kendini izleme stratejilerinin kullanılmasını zaman kaybı olarak değerlendirmiştir.

Bozpolat (2015), çalışmasında cinsiyet, akademik öz-yeterlilik ve genel akademik ortalamanın öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini yordayıp yordayamayacağını araştırmıştır. 1398 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ve MSLQ kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, cinsiyet, akademik ortalama ve öğrencilerin akademik öz-yeterliği öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini anlamlı derecede etkilemektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve biliş-üstü öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada veri toplamak için kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama niteliği taşımaktadır. Eğitimde araştırmacılar olayları ya da durumları sadece tanımlamak yerine bu olaylarla ya da durumlarla ilişkili olan nedenleri belirlemek isterler. Bu ilişkilerin tanımlanması araştırmacıların tahmin yürütmelerine olanak sağlar. İlişki araştıran bu çalışmalar genellikle ilişkisel tarama özelliği taşırlar. Örneğin, başarı ve tutum arasındaki ilişkileri, kullanılan metotlarla başarı arasındaki ilişkileri incelen araştırmalar ilişkisel tarama özelliği taşıyan çalışmalara örneklerdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgilere göre çalışma evrenini ortaokul altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 2365 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreninden tesadüfi

örnekleme yoluyla seçilen 6 ortaokulda öğrenim görmekte olan 340 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örneklem sayısını belirlemek için Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2011) tarafından oluşturulan örneklem büyüklüğü hesaplamalarından faydalanılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2011), 2500 kişi için $\alpha = 0.05$ hata payı ile hesaplanacak örneklem sayısının 333 kişi olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre çalışmada örneklem olarak 340 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulama sonucu eksik cevaplanan 22 ölçek araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma 318 ölçek ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kız	156	49.1
Erkek	162	50.9

1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın amacı öğrencilerin bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri kullanımlarını, motivasyonel inançlarını, akademik başarılarını ve İngilizce dersine karşı tutumlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemek olduğu için veri toplama araçları da buna uygun olarak seçilmiştir. Bilişsel ve biliş üstü stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004) ve İngilizce dersine yönelik tutum için Baş (2011) tarafından geliştirilen ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet gibi nitelikler için de ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Akademik başarıyı elde etmek için öğrencilerin dönem sonu İngilizce ders notu kullanılmıştır.

1.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar hakkında araştırma problemlerine göre ihtiyaç duyulan bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda okul ismi,

sınıfı ve okul numarası, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu vb. nitelikleri belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

1.3.2. Öğrenmede Motive Edici Stratejileri Ölçeği

Öğrencilerin bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ile motivasyonel inançlarını belirlemek amacıyla Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ)’’ kullanılmıştır. Ölçek 7’li likert tipindedir ve 1 ‘Benim için kesinlikle yanlış’, 7 ‘Benim için kesinlikle doğru’ şeklinde derecelendirilmiştir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği 1982-1986 yılları arasında geliştirilmiştir ve bu ölçek, öğrencilerin güdülenmelerini ve kullandıkları öğretim stratejilerini öğrencilerin kendi verdikleri yanıtlara göre belirlemek için kullanılan bir veri toplama aracıdır.

Tablo 5: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutları

ÖLÇEKLER		
GÜDÜLENME	Değer	İçsel Hedef Düzenleme
		Dışsal Hedef Düzenleme
		Görev Değeri
	Beklenti	Öz-yeterlik Algısı
		Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnanç
	Kaygı	Sınav Kaygısı
ÖĞRENME STRATEJİLERİ	Bilişsel Stratejiler	Yineleme
		Açıklama
		Düzenleme
		Eleştirel Düşünme
	Üst bilişsel Stratejiler	Planlama
		İzleme
		Düzenleme
	Kaynak Yönetimi	Zaman ve Çalışma Ortamı
		Emek Yönetimi
		Akran İşbirliği
		Yardım İsteme

Ölçek, güdülenme ve öğrenme stratejileri olarak iki bölümden oluşmaktadır. Güdülenme ölçeğinin kuramsal altyapısını değer, beklenti ve kaygı oluşturmaktadır. Değer faktörü, içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değerini kapsamaktadır. Beklenti faktörü, öz-yeterlik algısı ile öğrenmeye ilişkin kontrol

inancını içerirken kaygı bileşeni de sınav kaygısını içermektedir. Öğrenme stratejileri bölümünün kuramsal alt yapısı yineleme, açıklama, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerinden oluşan bilişsel stratejiler; planlama, izleme ve düzenlemeden oluşan üst bilişsel stratejiler ve zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım istemeden oluşan kaynak yönetimi bileşenlerinden oluşur.

Tablo 6: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğin Güvenirlilik Sonuçları

Ölçek	Güvenirlilik Sonucu	Alt Boyut	Güvenirlilik Sonucu
Güdülenme	.84 (20 Madde)	Değer	.82 (8 Madde)
		Beklenti	.85 (7 Madde)
		Kaygı	.46 (5Madde)
Öğrenme Stratejileri	.94 (43 Madde)	Bilişsel Stratejiler	.91 (19 Madde)
		Üst bilişsel Stratejiler	.81 (11 Madde)
		Kaynak Yönetimi Stratejileri	.78 (13 Madde)
Diğer çalışmalarda elde edilen güvenirlilik sonuçları:			
		Güdülenme:	Öğrenme Stratejileri:
Orijinal Ölçek		.62 ile .93 arası (20 Madde)	.52 ile .70 arasında (43 Madde)
Büyüköztürk vd.(2004)'nin çalışması		.59 ile .86 arası (20 Madde)	.41 ile .75 arasında (43 Madde)

Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin güdülenme bölümü altı faktör otuz bir maddeden oluşmaktadır ve öğrenme stratejileri bölümü de dokuz faktör ve elli maddeden oluşmaktadır. Faktörler için bulunan alfa değerleri ise özgün ölçekte 0.52 ile 0.93 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türk öğrencilerden elde edilen puanların oluşturduğu faktör yapısını incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Özgün hali İngilizce olan ölçeğin Türkçeye çevrilmesi önce yazarlar tarafından yapılmıştır ve sonra Türk dili konusunda uzman olan bir kişi ölçeğin çevirisini dil bilimi açısından, iki ölçme değerlendirme uzmanı da ölçeği hem biçim hem de madde yapısı ve ölçek noktaları konusunda incelemiştir ve düzeltmeler yapılmıştır.

1.3.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için, Baş (2011) tarafından geliştirilen, 27 maddeden oluşan 5'li likert türü İngilizce Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrenciler maddeleri 'kesinlikle katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' şeklinde cevaplamışlardır. Bu yanıtlar sırasıyla; 'kesinlikle katılıyorum=5', 'katılıyorum=4', 'kararsızım=3', 'katılmıyorum=2', ve 'kesinlikle katılmıyorum=1' şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte 16 olumlu, 11 olumsuz madde bulunmaktadır ve olumsuz maddelerde puanlama ters çevrilerek elde edilen toplam puan öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutum puanı olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 ile en yüksek puan 135 arasındaki 108 puan üç eş parçaya ayrılmıştır. Buna göre 27-63 arası puan alan öğrenciler 1.düzye, 64-100 arası puan alan öğrenciler 2.düzye ve 101-135 puan alan öğrenciler de 3.düzye olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır ve elde edilen değerler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7: İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları

İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa(α) Değerleri	
Baş (2011) tarafından elde edilen α değeri	.89
Bu araştırma sonucunda elde edilen α değeri	.90

1.4. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ

Veri toplama araçları 2014-2015 eğitim öğretim yılı mart ayında uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce, Afyonkarahisar Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra belirlenen okullara gidilmiş, okul müdürü ve ders öğretmeninden de izin alınarak gönüllü altıncı sınıf

öğrencileriyle araştırma yürütülmüştür. ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ ve İngilizce Dersi Tutum Ölçeği’ öğrenciler tarafından eş zamanlı doldurulmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için öğrencilerin İngilizce dersi I. dönem sonu not ortalamaları temin edilmiştir.

1.5. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçeklerin uygulanmasından sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve verilerin analizi uygun olan testler kullanılarak yapılmıştır.

- Kişisel Bilgiler Formu’ndaki sorular demografik özelliğin seçenek sayısına göre sırayla 1, 2, 3 olarak kodlanmıştır. Örneğin cinsiyet kızlar için 1, erkekler için 2 şeklinde kodlanmıştır.
- Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği 7’li likert tipindedir ve 1 ‘Benim için kesinlikle yanlış’, 7 ‘Benim için kesinlikle doğru’ şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek güdülenme ve öğrenme stratejileri bölümlerinden oluştuğu için öğrencilerin hem güdülenme puanları ve öğrenme stratejileri puanları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümünden aldıkları puanlar da öz-düzenleyici öğrenme stratejileri puanları olarak hesaplanmıştır.
- 27 maddeden oluşan Tutum Ölçeği’ndeki yanıtlar sırasıyla; ‘kesinlikle katılıyorum=5’, ‘katılıyorum=4’, ‘kararsızım=3’, ‘katılmıyorum=2’, ve ‘kesinlikle katılmıyorum=1’ şeklinde kodlanmıştır. Ölçekte 16 olumlu, 11 olumsuz madde bulunmaktadır ve olumsuz maddelerde puanlama ters çevrilerek elde edilen toplam puan öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutum puanı olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısına göre normalliğin kontrolü tüm değişkenler için ayrı ayrı yapılmıştır. Can (2013)’e göre çıkan çarpıklık ve basıklık katsayıları -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa dağılım normal kabul edilmektedir. Araştırmadaki tüm değişkenlerin çarpıklık ve standart hatası ile basıklık ve standart hatası değerleri bu aralıkta yer almıştır. Ayrıca verilerin dağılımının normalliğinin sınanması betimleyici istatistiklerde ortalama, ortanca değer ve tepe değerinin birbirine yakın olup olmadığıyla sınanabilir (Can, 2013). Bu

anlamda bu çalışmada ortalama, ortanca ve tepe değerin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alanyazında veri sayısının fazla olduğu durumlarda dağılım normalliği analizinin yapılmasına gerek görülmediği ifade edilmektedir (Özdemir, 2013).

Cinsiyet değişkeninin akademik başarı, tutum, güdülenme ve öğrenme stratejilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan analizlerde, veriler normal dağıldığı ve her bir veri diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır (Can, 2013).

Öğrencilerin tutum düzeyinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanımlarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin akademik başarılarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan analizlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılmasını gerektiren nedenler şunlardır: veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır ve her bir veri diğerinden bağımsızdır (Can, 2013). Test sonucunda anlamlı fark var ise bu farkın kaynağını belirlemek için post-hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden LSD testi kullanılmıştır. LSD testi örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılabilir ve diğer çoklu karşılaştırma testleriyle karşılaştırıldığında daha güçlü sonuçlar vermektedir çünkü çoklu karşılaştırmalar için hata payı düzeltilmemektedir (Williams & Abdi, 2010).

Cinsiyet, akademik başarı, tutum ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır. Tarama türü araştırmalarda iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısından faydalanmak mümkündür (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmanın son iki probleminde cinsiyet ve tutumun öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutum düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için

gerekli olan şartlar, verilerin normal dağılıma sahip olması ve her bir verinin diğerinden bağımsız olmasıdır (Can,2013).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BULGULAR

Bu bölümde ölçeklerin uygulanması sonrasında elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonunca elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma problemleri tek tek sıralanmış her bir problem için elde edilen bulgular tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

1- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İngilizce Dersine Yönelik Tutumlar İçin Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

Maddeler							\bar{x}	Sonuç
		1	2	3	4	5		
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.	<i>f</i>	35	25	74	92	92	3.56	Katılıyorum
	%	11.0	7.9	23.3	28.9	28.9		
2. İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor.	<i>f</i>	33	61	90	67	67	3.23	Kararsızım
	%	10.4	19.2	28.3	21.1	21.1		
3. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.	<i>f</i>	32	39	53	82	112	3.63	Katılıyorum
	%	10.1	12.3	16.7	25.8	35.2		
4. İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır.	<i>f</i>	27	46	61	66	118	3.63	Katılıyorum
	%	8.5	14.5	19.2	20.8	37.1		
5. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.	<i>f</i>	180	56	37	19	26	1.91	Katılmıyorum
	%	56.6	17.6	11.6	6.0	8.2		
6. İngilizce dersinden korkarım.	<i>f</i>	28	15	34	66	175	4.08	Katılıyorum
	%	8.8	4.7	10.7	20.8	55.0		

7. İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum.	<i>f</i>	30	29	65	76	118	3.70	Katılıyorum
	%	9.4	9.1	20.4	23.9	37.1		
8. İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum.	<i>f</i>	41	32	60	61	124	3.61	Katılıyorum
	%	12.9	10.1	18.9	19.2	39.0		
9. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.	<i>f</i>	35	44	67	87	85	3.44	Katılıyorum
	%	11.0	13.8	21.1	27.4	26.7		
10. Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırm.	<i>f</i>	38	40	63	48	129	3.59	Katılıyorum
	%	11.9	12.6	19.8	15.1	40.6		
11. İngilizcenin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum.	<i>f</i>	39	21	41	58	159	3.87	Katılıyorum
	%	12.3	6.6	12.9	18.2	50.0		
12. Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.	<i>f</i>	48	22	58	61	129	3.63	Katılıyorum
	%	15.1	6.9	18.2	19.2	40.6		
13. İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.	<i>f</i>	35	36	64	74	109	3.58	Katılıyorum
	%	11.0	11.3	20.1	23.3	34.3		
14. İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir.	<i>f</i>	26	26	70	82	114	3.72	Katılıyorum
	%	8.2	8.2	22.0	25.8	35.8		
15. İngilizce derinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.	<i>f</i>	49	31	53	71	114	3.53	Katılıyorum
	%	15.4	9.7	16.7	22.3	35.8		
16. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.	<i>f</i>	40	54	94	74	56	3.16	Kararsızım
	%	12.6	17.0	29.6	23.3	17.6		
17. Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.	<i>f</i>	39	47	89	64	79	3.30	Kararsızım
	%	12.3	14.8	28.0	20.1	24.8		
18. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.	<i>f</i>	41	43	61	55	118	3.52	Katılıyorum
	%	12.9	13.5	19.2	17.3	37.1		
19. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf içi faaliyetleri severim.	<i>f</i>	20	29	46	90	133	3.90	Katılıyorum
	%	6.3	9.1	14.5	28.3	41.8		

20. İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanmam.	<i>f</i>	52	46	64	63	93	3.31	Kararsızım
	%	16.4	14.5	20.1	19.8	29.2		
21. Büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmak istiyorum.	<i>f</i>	101	61	98	26	32	2.45	Katılmıyorum
	%	31.8	19.2	30.8	8.2	10.1		
22. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	<i>f</i>	31	26	40	61	160	3.92	Katılıyorum
	%	9.7	8.2	12.6	19.2	50.3		
23. İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.	<i>f</i>	43	23	73	67	112	3.57	Katılıyorum
	%	13.5	7.2	23.0	21.1	35.2		
24. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.	<i>f</i>	38	21	42	53	164	3.89	Katılıyorum
	%	11.9	6.6	13.2	16.7	51.6		
25. İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.	<i>f</i>	26	25	44	54	169	3.99	Katılıyorum
	%	8.2	7.9	13.8	17.0	53.1		
26. İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmıyorum.	<i>f</i>	40	19	43	46	170	3.90	Katılıyorum
	%	12.6	6.0	13.5	14.5	53.4		
27. İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.	<i>f</i>	37	28	62	66	125	3.67	Katılıyorum
	%	11.6	8.8	19.5	20.8	39.3		

Tablo 9: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri İçin Maddelerin Yüzdesi ve Frekansı

	Düzy	% (Yüzde)	F (Frekan s)
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri	Düşük	6.3	20
	Orta	52.5	167
	Yüksek	41.2	131
	TOPLAM	100	318

Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20-5.00 “Kesinlikle katılıyorum”, 3.40-4.19

“Katılıyorum”, 2-60-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 1-1.79 “Kesinlikle katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin tutumlarının dağılımına bakarsak düşük tutum düzeyine sahip öğrenciler %6.3, orta tutum düzeyine sahip öğrenciler 52.5 ve yüksek tutum düzeyine sahip öğrenciler %41.2’lik kısmı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı İngilizce dersine karşı orta düzeyde bir tutuma sahiptir. Maddeler tek tek incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersinin önemini farkında oldukları ama yetkiye sahip olsalar İngilizce dersini kaldıracaklarını ve İngilizce dersinden korktukları sonucuna ulaşılmıştır.

2- *Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançlarının dağılımı nasıldır?*

Öğrenme stratejileri ve güdülenme ölçeğinin güdülenme bölümü 20 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler, 1-4 aralığı benim için kesinlikle yanlış, 5-7 aralığı ise benim için kesinlikle doğru şekilde yorumlanmıştır. Motivasyonel inançların dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlar İçin Maddelerin Ortalaması ve Standart Sapması

	N	X	S
Motivasyonel İnançlar	318	105.56	17.13

Tablo 11: İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlar İçin Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

Maddeler		1	2	3	4	5	6	7	\bar{x}	Sonuç
1. Bu derste beni zorlayan, aynı zamanda da geliştiren konuları tercih ederim; böylece yeni şeyler öğrenebilirim.	<i>f</i>	20	4	22	56	54	47	115	5.26	Benim için kesinlikle doğru
	<i>%</i>	6.3	1.3	6.9	17.6	17.0	14.8	36.2		

2.Uygun bir şekilde çalışırsam, bu dersin tüm konularını öğrenebilirim.	<i>f</i>	3	2	9	28	38	36	202	6.18	Benim için kesinlikle doğru
	%	.9	.6	2.8	8.8	11.9	11.3	63.5		
3. Sınav sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.	<i>f</i>	21	27	27	39	44	41	118	5.06	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.6	8.5	8.5	12.3	13.8	12.9	37.1		
4. Bu dersten yüksek bir not alacağıma inanıyorum.	<i>f</i>	6	5	19	56	44	64	124	5.56	Benim için kesinlikle doğru
	%	1.9	1.6	6.0	17.6	13.8	20.1	39.0		
5. Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.	<i>f</i>	78	41	53	49	29	16	52	3.52	Benim için kesinlikle yanlış
	%	24.5	12.9	16.7	15.4	9.1	5.0	16.4		
6. Bu dersin konularını öğrenmek benim için önemlidir.	<i>f</i>	5	4	8	32	35	49	185	6.06	Benim için kesinlikle doğru
	%	1.6	1.3	2.5	10.1	11.0	15.4	58.2		
7. Sınav sırasında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.	<i>f</i>	12	12	15	45	43	42	149	5.56	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.8	3.8	4.7	14.2	13.5	13.2	46.9		
8. Bu derste öğretmenin anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.	<i>f</i>	22	13	39	52	53	67	72	4.85	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.9	4.1	12.3	16.4	16.7	21.1	22.6		
9. Bu derste, öğrenmesi daha zor olsa bile, merak uyandıran konuları tercih ederim.	<i>f</i>	13	10	24	32	50	61	128	5.48	Benim için kesinlikle doğru
	%	4.1	3.1	7.5	10.1	15.7	19.2	40.3		
10. Çok çalışırsam bu dersin tüm konularını anlarım.	<i>f</i>	5	6	8	27	21	48	203	6.17	Benim için kesinlikle doğru
	%	1.6	1.9	2.5	8.5	6.6	15.1	63.8		

11. Sınavdayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissedirim.	<i>f</i>	52	29	41	52	29	22	93	4.30	Benim için kesinlikle doğru
	%	16.4	9.1	12.9	16.4	9.1	6.9	29.2		
12. Bu dersin ödevlerini çok güzel yapacağıma ve sınavlarımın mükemmel geçeceğine inanıyorum.	<i>f</i>	8	11	31	34	63	64	107	5.36	Benim için kesinlikle doğru
	%	2.5	3.5	9.7	10.7	19.8	20.1	33.6		
13. Bu derste beni en çok memnun eden, dersin konularını öğrendiğince çok anlamaya çalışmaktır.	<i>f</i>	8	8	18	52	36	61	135	5.58	Benim için kesinlikle doğru
	%	2.5	2.5	5.7	16.4	11.3	19.2	42.5		
14. Bu derste işlenen konuların yararlı olduğunu düşünüyorum.	<i>f</i>	7	5	12	32	32	40	190	6.00	Benim için kesinlikle doğru
	%	2.2	1.6	3.8	10.1	10.1	12.6	59.7		
15. Elimde olsa, yüksek bir notu garantilemese bile daha çok öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim	<i>f</i>	16	11	20	42	48	59	122	5.38	Benim için kesinlikle doğru
	%	5.0	3.5	6.3	13.2	15.1	18.6	38.4		
16. Bu derste işlenen konular hoşuma gidiyor.	<i>f</i>	14	10	18	52	48	52	124	5.39	Benim için kesinlikle doğru
	%	4.4	3.1	5.7	16.4	15.1	16.4	39.0		
17. Bu derste işlenen konuları anlamak benim için çok önemlidir.	<i>f</i>	8	3	10	46	40	50	161	5.83	Benim için kesinlikle doğru
	%	2.5	.9	3.1	14.5	12.6	15.7	50.6		
18. Sınav sırasında kalbimin hızlı hızlı attığını hissedirim.	<i>f</i>	136	42	33	40	19	12	36	2.82	Benim için kesinlikle yanlış
	%	42.8	13.2	10.4	12.6	6.0	3.8	11.3		
19. Bu derste öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğimden eminim.	<i>f</i>	11	13	23	53	59	59	100	5.24	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.5	4.1	7.2	16.7	18.6	18.6	31.4		

20. Dersin zorluğunu, öğretmenini ve becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	<i>F</i>	8	1	17	26	61	44	161	5.85	Benim için kesinlikle doğru
	<i>%</i>	2.5	.3	5.3	8.2	19.2	13.8	50.6		

Öğrencilerin motivasyonel inançları incelendiğinde bu ölçekten alınacak en yüksek puan 140'tır ve ölçekten alınan puan ortalaması 105.56 bulunmuştur. Maddeler tek tek incelendiğinde de madde ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı motivasyonlarının yüksek olduğu yorumunu yapabiliriz. Ortalaması en yüksek olan maddeler (2, 6, 10 ve 14) incelendiğinde öğrencilerin gerekli çalışmaları yaparlarsa İngilizce öğrenebileceklerini ve İngilizce dersinin önemini farkında oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Ortalaması en düşük olan madde sınav sırasında kalplerinin hızlı attığı ile ilgilidir. Bu maddenin ortalaması 2.82 bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce sınavında yüksek bir kaygı yaşamadığı yorumunu yapabiliriz.

3- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin dağılımı nasıldır?

Öğrenme stratejileri ve güdülenme ölçeğinin öğrenme stratejileri bölümü 43 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler, 1-4 aralığı benim için kesinlikle yanlış, 5-7 aralığı ise benim için kesinlikle doğru şekilde yorumlanmıştır. Öğrenme stratejilerinin dağılımı Tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 12: İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Stratejileri İçin Maddelerin Ortalaması ve Standart Sapması

	N	X	S
Öğrenme Stratejileri	318	218.99	43.12

Tablo 13: İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Stratejileri İçin Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

Maddeler									\bar{x}	Sonuç
	1	2	3	4	5	6	7			
1. Bu derste verilen kaynakları okurken, düşüncelerimi düzenlememe yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım	<i>f</i>	40	23	23	54	57	44	77	4.58	Benim için kesinlikle doğru
	%	12.6	7.2	7.2	17.0	17.9	13.8	24.2		
2. Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için genellikle önemli noktaları gözden kaçıırım.	<i>f</i>	29	29	31	37	41	23	128	4.92	Benim için kesinlikle doğru
	%	9.1	9.1	9.7	11.6	12.9	7.2	40.3		
3.Genellikle bu derse konuları bir başkasına anlatarak çalışırım.	<i>f</i>	87	27	35	47	48	33	41	3.64	Benim için kesinlikle yanlış
	%	27.4	8.5	11.0	14.8	15.1	10.4	12.9		
4. Genellikle dikkatimi toplayabileceğim yerde dersime çalışırım.	<i>f</i>	10	4	15	35	30	36	188	5.92	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.1	1.3	4.7	11.0	9.4	11.3	59.1		
5. Bu dersle ilgili kaynakları okurken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.	<i>f</i>	21	14	16	47	47	61	112	5.25	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.6	4.4	5.0	14.8	14.8	19.2	35.2		
6. Bu derste söylenen ya da bu dersle ilgili okuduğum bilgilerin, doğru olup olmadığını genellikle sorgularım.	<i>f</i>	19	10	18	57	61	59	94	5.15	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.0	3.1	5.7	17.9	19.2	18.6	29.6		
7. Bu derse çalışırken konuları kendi kendime tekrar ederim.	<i>f</i>	15	10	26	48	36	63	120	5.35	Benim için kesinlikle doğru
	%	4.7	3.1	8.2	15.1	11.3	19.8	37.7		
8. Bu dersle ilgili herhangi bir şey okurken kafam karıştığında, okuduklarıma döner ve bu karışıklığı gidermeye çalışırım.	<i>f</i>	15	4	23	34	44	60	138	5.57	Benim için kesinlikle doğru
	%	4.7	1.3	7.2	10.7	13.8	18.9	43.4		

9. Bu derse çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.	<i>f</i>	16	9	20	56	42	61	114	5.32	Benim için kesinlikle doğru
	%	5.0	2.8	6.3	17.6	13.2	19.2	35.8		
10. Bu derse çalışmak için ayırdığım zamanı iyi değerlendiririm.	<i>f</i>	13	6	18	47	52	59	123	5.47	Benim için kesinlikle doğru
	%	4.1	1.9	5.7	14.8	16.4	18.6	38.7		
11. Ders kitaplarını anlamakta zorlandığımda, bu kitapları okuma yöntemimi değiştiririm.	<i>f</i>	39	17	33	56	48	55	70	4.57	Benim için kesinlikle doğru
	%	12.3	5.3	10.4	17.6	15.1	17.3	22.0		
12. Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla birlikte çalışmayı denerim.	<i>f</i>	63	11	25	46	48	59	66	4.40	Benim için kesinlikle doğru
	%	19.8	3.5	7.9	14.5	15.1	18.6	20.8		
13. Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notları ve kitapları tekrar tekrar okurum.	<i>f</i>	20	19	27	42	55	50	105	5.08	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.3	6.0	8.5	13.2	17.3	15.7	33.0		
14. Derste ya da okuduğum kitaplarda bir görüş, yorum ya da sonuç verildiğinde, bunların doğruluğunu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	<i>f</i>	25	17	29	62	67	48	70	4.73	Benim için kesinlikle doğru
	%	7.9	5.3	9.1	19.5	21.1	15.1	22.0		
15. Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam da derste başarılı olmak için çok çalışırım.	<i>f</i>	23	10	16	39	33	55	142	5.45	Benim için kesinlikle doğru
	%	7.2	3.1	5.0	12.3	10.4	17.3	44.7		
16. Bu dersin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.	<i>f</i>	53	17	34	62	47	37	68	4.30	Benim için kesinlikle doğru
	%	16.7	5.3	10.7	19.5	14.8	11.6	21.4		
17. Bu dersi çalışırken, çalıştığım konuları arkadaşlarımla tartışmak için genellikle zaman ayırırım.	<i>f</i>	58	30	33	45	52	37	63	4.15	Benim için kesinlikle doğru
	%	18.2	9.4	10.4	14.2	16.4	11.6	19.8		

18. Dersin konularını bir başlangıç noktası olarak görür ve bu konularla ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	<i>f</i>	12	10	19	49	45	69	114	5.41	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.8	3.1	6.0	15.4	14.2	21.7	35.8		
19. Bu derse çalışırken, ders notları, kitaplar ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	<i>f</i>	25	8	24	62	54	48	97	5.02	Benim için kesinlikle doğru
	%	7.9	2.5	7.5	19.5	17.0	15.1	30.5		
20. Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.	<i>f</i>	12	14	23	55	67	55	92	5.15	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.8	4.4	7.2	17.3	21.1	17.3	28.9		
21. Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	<i>f</i>	16	17	28	51	40	57	109	5.16	Benim için kesinlikle doğru
	%	5.0	5.3	8.8	16.0	12.6	17.9	34.3		
22. Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline uyacak biçimde ders çalışma yöntemimi ayarlamaya çalışırım.	<i>f</i>	13	10	21	51	56	59	108	5.31	Benim için kesinlikle doğru
	%	4.1	3.1	6.6	16.0	17.6	18.6	34.0		
23. Öğretmenden iyi anlamadığım konuları açıklamasını isterim.	<i>f</i>	19	16	30	40	37	62	114	5.20	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.0	5.0	9.4	12.6	11.6	19.5	35.8		
24. Bu dersteki önemli kavramları bana hatırlaması için anahtar kelimeleri ezberlerim.	<i>f</i>	17	12	23	54	55	57	100	5.16	Benim için kesinlikle doğru
	%	5.3	3.8	7.2	17.0	17.3	17.9	31.4		
25. Bu derse çalışırken yalnızca okuyup geçmek yerine, neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye ve konuyu düşünmeye çalışırım.	<i>f</i>	11	8	17	47	55	65	115	5.45	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.5	2.5	5.3	14.8	17.3	20.4	36.2		
	%	8.2	3.1	11.9	15.7	14.8	16.0	30.2		
27. Bu derse çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	<i>f</i>	29	16	24	58	56	55	80	4.82	Benim için kesinlikle doğru
	%	9.1	5.0	7.5	18.2	17.6	17.3	25.2		

28. Bu dersle ilgili kitapları okurken, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.	<i>f</i>	22	10	27	52	52	59	96	5.08	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.9	3.1	8.5	16.4	16.4	18.6	30.2		
29. Derslerime belli bir yerde çalışırım.	<i>f</i>	16	6	15	37	39	54	151	5.65	Benim için kesinlikle doğru
	%	5.0	1.9	4.7	11.6	12.3	17.0	47.5		
30. Derste öğrendiğim bilgilerle kendi düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışmak hoşuma gider.	<i>f</i>	21	10	32	51	50	44	110	5.11	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.6	3.1	10.1	16.0	15.7	13.8	34.6		
31. Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notlardan ve okuduğum kaynaklardan konunun ana fikrini çıkarırım.	<i>f</i>	24	19	43	49	56	47	80	4.74	Benim için kesinlikle doğru
	%	7.5	6.0	13.5	15.4	17.6	14.8	25.2		
32. Bu derste herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	<i>f</i>	35	24	20	42	54	62	81	4.77	Benim için kesinlikle doğru
	%	11.0	7.5	6.3	13.2	17.0	19.5	25.5		
33. Okuduğum kitaplarla, derste öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak bu dersin konularını anlamaya çalışırım.	<i>f</i>	11	9	33	39	67	53	106	5.27	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.5	2.8	10.4	12.3	21.1	16.7	33.3		
34. Bu dersin ödevlerini zamanında yaparım.	<i>f</i>	9	11	15	51	29	52	151	5.64	Benim için kesinlikle doğru
	%	2.8	3.5	4.7	16.0	9.1	16.4	47.5		
35. Bu dersle ilgili bir görüş okuduğumda ya da duyduğumda, bu görüşün alternatiflerini düşünürüm.	<i>f</i>	26	13	21	53	55	71	79	4.97	Benim için kesinlikle doğru
	%	8.2	4.1	6.6	16.7	17.3	22.3	24.8		
36. Bu ders için önemli olabilecek noktaların listesini çıkarır ve bu listeyi ezberlerim.	<i>f</i>	28	20	32	48	48	41	101	4.87	Benim için kesinlikle doğru
	%	8.8	6.3	10.1	15.1	15.1	12.9	31.8		

37. Bu derse düzenli olarak devam ederim.	<i>f</i>	6	9	22	50	48	51	132	5.53	Benim için kesinlikle doğru
	%	1.9	2.8	6.9	15.7	15.1	16.0	41.5		
38. Dersin konuları ilgimi çekmese ve çok anlamlı gelmese bile, bu konuların tamamını bitirinceye kadar çalışırım.	<i>f</i>	20	9	33	43	43	48	122	5.23	Benim için kesinlikle doğru
	%	6.3	2.8	10.4	13.5	13.5	15.1	38.4		
39. İhtiyacım olduğunda yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	<i>f</i>	34	18	21	46	51	51	97	4.89	Benim için kesinlikle doğru
	%	10.7	5.7	6.6	14.5	16.0	16.0	30.5		
40. Bu derse çalışırken iyi anlamadığım kavramları belirlemeye çalışırım.	<i>f</i>	11	4	19	53	52	63	116	5.46	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.5	1.3	6.0	16.7	16.4	19.8	36.5		
41. Bu derse çalışırken, her aşamada yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	<i>f</i>	15	12	20	43	54	61	113	5.33	Benim için kesinlikle doğru
	%	4.7	3.8	6.3	13.5	17.0	19.2	35.5		
42. Notlarımı tutarken bir karışıklık olursa daha sonra bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.	<i>f</i>	12	14	23	45	45	56	123	5.38	Benim için kesinlikle doğru
	%	3.8	4.4	7.2	14.2	14.2	17.6	38.7		
43. Kitaplardan edindiğim bilgileri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	<i>f</i>	18	9	18	48	43	61	121	5.37	Benim için kesinlikle doğru
	%	5.7	2.8	5.7	15.1	13.5	19.2	38.1		

Öğrenme stratejileri ölçeği ve öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplar gösterilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 301'dir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ortalaması 218.99 bulunmuştur. Maddeler tek tek incelendiğinde 'Genellikle bu derse konuları bir başkasına anlatarak çalışırım.' Maddesinin ortalaması en düşüktür. Diğer maddelerin ortalamaları 4'ün üzerindedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları yorumunu yapabiliriz.

4- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan işlem sonucu tabloda gösterilmiştir. Veriler normal dağıldığı ve her bir veri diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır (Can, 2013).

Tablo 14: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri İçin Cinsiyet Açısından T-testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S	T	P
Öz-düzenleyici öğrenme Stratejileri	Kız	156	335.56	50.70	3.50	.001*
	Erkek	162	313.95	59.05		

*p<0.05

Tablo incelendiğinde kız öğrencilerin ortalaması 335.56, erkek öğrencilerin ortalaması ise 313.95 bulunmuştur. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır (p<0.05). Kız öğrencilerin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerden yüksek olduğu için kızlar lehine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuca göre kız öğrenciler öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır yorumu yapılabilir.

5- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından motivasyonel inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için, veriler normal dağıldığı ve her bir veri diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır (Can, 2013). Test sonucu Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Motivasyonel İnançları İçin Cinsiyet Açısından t-testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S	T	P
Motivasyonel İnançlar	Kız	156	107.32	15.91	1.80	.073*
	Erkek	162	103.87	18.11		

*p>0.05

Cinsiyet açısından motivasyonel inançlar arasında anlamlı bir fark olmadığını anlamak için yapılan analiz incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin motivasyonel inançlar ölçeğinden elde ettikleri ortalamalar birbirine yakındır.

6- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için, veriler normal dağıldığı ve her bir verinin diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır (Can, 2013) ve sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S	T	P
Öğrenme Stratejileri	Kız	156	228.24	38.85	3.83	.000*
	Erkek	162	210.08	45.23		

* $p<0.05$

Tablo incelendiğinde, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından öz-düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 228.24 iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 210.08'dir. Kız öğrencilerin puanının daha yüksek olduğu görülmüştür ve bu nedenle kızlar lehine anlamlı bir fark vardır.

7- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (güdülenme ve öğrenme stratejileri) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli

olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır (Can, 2013). Test sonucu tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Ders başarıları ile Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

		Öz-düzenleyici öğrenme Stratejileri	İngilizce ders başarıları
Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri	Pearson Correlation	1	.198
	Sig.(2-tailed)		.000*
	N	318	318
İngilizce ders başarıları	Pearson Correlation	.198	1
	Sig.(2-tailed)	.000*	
	N	318	318

*p<0.05

Tabloda öğrencilerin İngilizce ders başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce ders başarıları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Ders başarıları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

		Öğrenme stratejileri	İngilizce ders başarıları
Öğrenme stratejileri	Pearson Correlation	1	.129
	Sig.(2-tailed)		.022*
	N	318	318
İngilizce ders başarıları	Pearson Correlation	.129	1
	Sig.(2-tailed)	.022*	
	N	318	318

*p<0.05

Öğrencilerin İngilizce ders başarıları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenme stratejileri ile ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce ders başarıları ile güdülenme arasındaki ilişki Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Ders başarıları ile Güdülenme Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

		Güdülenme	İngilizce ders başarıları
Güdülenme	PearsonCorrelation	1	.325
	Sig.(2-tailed)		.000*
	N	318	318
İngilizce ders başarıları	Pearson Correlation	.325	1
	Sig.(2-tailed)	.000*	
	N	318	318

*p<0.05

Öğrencilerin İngilizce ders başarıları ile güdülenme arasındaki ilişki incelendiğinde güdülenme ile ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

8- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır (Can, 2013). Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Tutumları ile Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

		Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri	İngilizce dersine karşı tutum
Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri	Pearson Correlation	1	.535
	Sig.(2-tailed)	318	.000*
	N		318
İngilizce dersine karşı tutum	Pearson Correlation	.535	1
	Sig.(2-tailed)	.000*	
	N	318	318

*p<0.05

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Tutumları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

		Öğrenme stratejileri	İngilizce dersine karşı tutum
Öğrenme stratejileri	Pearson Correlation	1	.454
	Sig.(2-tailed)	318	.000*
	N		318
İngilizce dersine karşı tutum	Pearson Correlation	.454	1
	Sig.(2-tailed)	.000*	
	N	318	318

*p<0.05

Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenme stratejileri ile tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile güdülenme arasındaki ilişki Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Tutumları ile Güdülenme Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Testi Sonuçları

		Güdülenme	İngilizce dersine karşı tutum
Güdülenme	Pearson Correlation	1	.606
	Sig.(2-tailed)		.000*
	N	318	318
İngilizce dersine karşı tutum	Pearson Correlation	.606	1
	Sig.(2-tailed)	.000*	
	N	318	318

*p<0.05

Öğrencilerin güdülenmeleri ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde güdülenme ile tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

9- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeyleri(değer, beklenti ve kaygı alt boyutları) arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Cinsiyet açısından öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan değer, beklenti ve kaygı altı boyutları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla, veriler normal dağıldığı ve her bir veri diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır (Can, 2013). Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Güdülenmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S	T	P
Güdülenme Düzeyi	Kız	156	107.32	15.91	1.80	.073
	Erkek	162	103.87	18.11		
Değer alt boyutu	Kız	156	46.50	7.62	2.99	.003*
	Erkek	162	43.62	9.33		
Beklenti alt boyutu	Kız	156	40.21	7.23	2.20	.028*
	Erkek	162	38.29	8.19		
Kaygı alt boyutu	Kız	156	21.08	5.75	2.44	.015*
	Erkek	162	22.67	5.84		

*p<0.05

Tablo incelendiğinde kız öğrencilerin güdülenme boyutundaki aritmetik ortalamaları 107.32 iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları 103.87 bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin güdülenme düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Buna rağmen, güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan değer, kaygı ve beklenti öğeleri incelendiğinde cinsiyet açısından arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$).

10- Cinsiyet açısından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri(bilişsel, biliş üstü ve kaynak yönetimi alt boyutları) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Cinsiyet açısından öğrencilerin öğrenme stratejileri ve bu ölçeğin alt boyutları olan bilişsel stratejiler, biliş üstü stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağıldığı ve her bir veri diğerinden bağımsız olduğu için Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır (Can, 2013). Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan T Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S	T	P
Öğrenme Stratejileri	Kız	156	228.24	38.85	3.83	.000*
	Erkek	162	210.08	45.23		
Bilişsel Stratejiler	Kız	156	99.84	19.75	3.70	.000*
	Erkek	162	91.05	22.40		
Biliş üstü stratejiler	Kız	156	59.75	10.66	3.30	.001*
	Erkek	162	55.55	11.90		
Kaynak Yönetimi Stratejileri	Kız	156	68.64	11.27	3.65	.000*
	Erkek	162	63.47	13.77		

*p<0.05

Tablo incelendiğinde, öğrenme stratejileri için kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 228.24 iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 210.08 bulunmuştur. Bilişsel stratejiler alt boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 99.84 iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 91.05 bulunmuştur. Biliş üstü stratejiler alt boyutu incelendiğinde kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 59.75, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ise 55.55 bulunmuştur. Kaynak yönetimi stratejileri alt boyutunda yine kız öğrencilerin ortalaması 68.47 iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 63.47 bulunmuştur. İnceleme sonucuna göre kız öğrencilerin tüm alt boyutlardaki aritmetik ortalamaları erkek öğrencilerden yüksektir. Sonuç olarak, cinsiyet açısından öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanımları arasında bilişsel, biliş üstü ve kaynak yönetimi stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (p<0.05).

11- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri(güdülenme ve strateji boyutları) ile İngilizce dersi akademik başarıları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul altıncı sınıf kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi

incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır (Can, 2013). Elde edilen sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Cinsiyet			Öz-düzenleyici Öğrenme Str.	Akademik Başarı
Kız	Öz-Düz. Ö.Stratejileri	Pearson Correlation	1	.156
		Sig.(2-tailed)		.052
	Akademik Başarı	Pearson Correlation	.156	1
		Sig.(2-tailed)	.052	
		N	156	156
Erkek	Öz-Düz. Ö.Stratejileri	Pearson Correlation	1	.177
		Sig.(2-tailed)		.024*
	Akademik Başarı	Pearson Correlation	.177	1
		Sig.(2-tailed)	.024*	
		N	162	162

*p<0.05

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde kız öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$). Erkek öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.05$).

Tablo 26: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Cinsiyet			Öğrenme Stratejileri	Akademik Başarı
Kız	Öğrenme Stratejileri	Pearson Correlation	1	.089
		Sig.(2-tailed)		.267
		N	156	156
	Akademik Başarı	Pearson Correlation	.089	1
		Sig.(2-tailed)	.267	
		N	156	156
Erkek	Öğrenme Stratejileri	Pearson Correlation	1	.096
		Sig.(2-tailed)		.224
		N	162	162
	Akademik Başarı	Pearson Correlation	.096	1
		Sig.(2-tailed)	.224	
		N	162	162

*p>0.05

Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>0.05).

Ortaokul altıncı sınıf kız ve erkek öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişki Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Kız ve Erkek Öğrencilerin Güdülenme ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Cinsiyet			Güdülenme	Akademik Başarı
Kız	Güdülenme	Pearson Correlation	1	.279
		Sig.(2-tailed)		.000*
		N	156	156
	Akademik Başarı	Pearson Correlation	.279	1
		Sig.(2-tailed)	.000*	
		N	156	156
Erkek	Güdülenme	Pearson Correlation	1	.338
		Sig.(2-tailed)		.000*
		N	162	162
	Akademik Başarı	Pearson Correlation	.338	1
		Sig.(2-tailed)	.000*	
		N	162	162

*p<0.05

Öğrencilerin güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin güdülenmeleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<0.05).

12- Cinsiyet açısından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri(güdülenme ve strateji boyutları) ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul altıncı sınıf kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır (Can, 2013). Test sonucu Tablo 28’de verilmiştir

Tablo 28: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Tutumları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Cinsiyet			Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri	Tutum
Kız	Öz-düzen. Öğren. Str.	Pearson Correlation	1	.474
		Sig.(2-tailed)		.000*
	Tutum	N	156	156
		Pearson Correlation	.474	1
		Sig.(2-tailed)	.000*	
		N	156	156
Erkek	Öz-düzen. Öğren. Str.	Pearson Correlation	1	.567
		Sig.(2-tailed)		.000*
	Tutum	N	162	162
		Pearson Correlation	.567	1
		Sig.(2-tailed)	.000*	
		N	162	162

p<0.05

Kız ve erkek öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde tutumla öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<0.05).

Tablo 29: Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ile Tutumları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Cinsiyet			Öğrenme Stratejileri	Tutum
Kız	Öğrenme Stratejileri	Pearson Correlation	1	.389
		Sig.(2-tailed)		.000*
	Tutum	N	156	156
		Pearson Correlation	.389	1
	Sig.(2-tailed)	.000*		
	N	156	156	
Erkek	Öğrenme Stratejileri	Pearson Correlation	1	.486
		Sig.(2-tailed)		.000*
	Tutum	N	162	162
		Pearson Correlation	.486	1
	Sig.(2-tailed)	.000*		
	N	162	162	

*p<0.05

Kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ortaokul altıncı sınıf kız ve erkek öğrencilerin güdülenmeleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Kız ve Erkek Öğrencilerin Güdülenme ile Tutumları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Cinsiyet			Güdülenme	Tutum
Kız	Güdülenme	Pearson Correlation	1	.559
		Sig.(2-tailed)		.000*
		N	156	156
	Tutum	Pearson Correlation	.559	1
		Sig.(2-tailed)	.000*	
		N	156	156
Erkek	Güdülenme	Pearson Correlation	1	.637
		Sig.(2-tailed)		.000*
		N	162	162
	Tutum	Pearson Correlation	.637	1
		Sig.(2-tailed)	.000*	
		N	162	162

*p<0.05

Kız ve erkek öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir ve öğrencilerin güdülenmeleri ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

13- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tespit etmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır (Can, 2013).

Öğrencilerin tutum seviyeleri düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirilip her tutum düzeyi için ayrı analiz yapılmıştır. Sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 31: Tutum Düzeyi Açısından Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Tutum Düzeyi			Öz-düzenleyici Öğrenme Str.	Akademik Başarı
Düşük	Öz-Düz. Öğren Str.	Pearson Correlation	1	-069
		Sig.(2-tailed)		.777
	Akademik Başarı	N	20	20
		Pearson Correlation	-.069	1
		Sig.(2-tailed)	.777	
		N	20	20
Orta	Öz-Düz. Öğren Str.	Pearson Correlation	1	.076
		Sig.(2-tailed)		.330
	Akademik Başarı	N	167	167
		Pearson Correlation	.076	1
		Sig.(2-tailed)	.330	
		N	167	167
Yüksek	Öz-Düz. Öğren Str.	Pearson Correlation	1	.016
		Sig.(2-tailed)		.860
	Akademik Başarı	N	131	131
		Pearson Correlation	.016	1
		Sig.(2-tailed)	.860	
		N	131	131

Tutum düzeyi düşük olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tutum düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yüksek tutum düzeyine sahip

öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

14- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkeni açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkeni açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tespit etmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Bu testi kullanmak için gerekli olan şartlar; verilerin normal dağılım sergilemesi ve veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır (Can, 2013). Akademik başarı düzeyleri 1'den 5'e kadar ayrı ayrı düşünülerek analiz yapılmıştır.

Tablo 32: Akademik Başarı Değişkeni Açısından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Tutum Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Test Sonuçları

Akademik Başarı			Öz-düzenleyici öğrenme S.	Tutum
1	Öz-Düzen. Öğren. Str.	Pearson Correlation	1	.264
		Sig.(2-tailed)		.183
	Tutum	N	27	27
		Pearson Correlation	.264	1
		Sig.(2-tailed)	.183	
		N	27	27
2	Öz-Düzen. Öğren. Str.	Pearson Correlation	1	.695
		Sig.(2-tailed)		.000*
	Tutum	N	27	27
		Pearson Correlation	.695	1
		Sig.(2-tailed)	.000*	
		N	27	27

3	Öz-Düzen. Öğren. Str.	Pearson Correlation Sig.(2-tailed) N	1 73	.412 .000* 73
	Tutum	Pearson Correlation Sig.(2-tailed) N	.412 .000* 73	1 73
4	Öz-Düzen. Öğren. Str.	Pearson Correlation Sig.(2-tailed) N	1 90	.483 .000* 90
	Tutum	Pearson Correlation Sig.(2-tailed) N	.483 .000* 90	1 73
5	Öz-Düzen. Öğren. Str.	Pearson Correlation Sig.(2-tailed) N	1 101	.569 .000* 101
	Tutum	Pearson Correlation Sig.(2-tailed) N	.569 .000* 101	1 101

*p<0.05

Tablo incelendiğinde, ders notu 5 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ders notu 4 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ders notu 3 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ders notu 2 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ders notu 1 olan öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

15- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin tutum düzeyi açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin tutum düzeyleri açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla veriler normal dağıldığı ve veriler birbirinden bağımsız olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA Testi) yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin tutum düzeyleri değişkeni açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 33: Tutum Düzeyi Bakımından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Tutum Düzeyi	N	X	S
Düşük	20	289.40	51.17
Orta	167	301.28	48.20
Yüksek	131	359.58	46.86

Tablo incelendiğinde düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 289.40, orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 301.28 ve yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 359.58 bulunmuştur. Öğrencilerin tutum düzeyleri yükseldikçe öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım seviyeleri de yükselmektedir. Analiz sonucuna göre, İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı yorumunu yapabiliriz.

Tablo 34: Tutum Düzeyi Bakımından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	275903,737	2	137951,869	60,266	.000*
Gruplar içi	721046,744	315	2289,037		
Toplam	996950,481	317			

*p<0.05

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin tutum düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir. LSD testi diğer çoklu karşılaştırma testleriyle karşılaştırıldığında daha güçlü sonuçlar vermektedir çünkü çoklu karşılaştırmalar için hata payı düzeltilmemektedir (Williams & Abdi, 2010).

Tablo 35: Tutum Düzeyi Bakımından Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Arasında Olan Farklılığı İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Gruplar	Tutum Düzeyi	Ortalama Fark	Sd	P	Anlamlı Fark
Düşük	Orta	-11,88743	11,32072	.294	1-2
	Yüksek	-70,18779	11,48588	.000*	1-3
Orta	Düşük	11,88743	11,32072	.294	2-1
	Yüksek	-58,30036	5,58394	.000*	2-3
Yüksek	Düşük	70,18779	11,48588	.000*	3-1
	Orta	58,30036	5,58394	.000*	3-2

* $p < .05$ (1:Düşük, 2:Orta, 3:Yüksek)

Düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerle orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark yoktur. Düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerle yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark vardır. Tutum düzeyi orta olan öğrencilerle, yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark vardır. Tutum düzeyi orta düzey olan öğrencilerle, düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark yoktur. Tutum düzeyi orta düzey olan öğrencilerle, yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark vardır.

16- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisi anlamlı mıdır?

Öğrencilerin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve ölçeğin bölümleri olan güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağıldığı ve veriler birbirinden bağımsız olduğu İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 36: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Tutum Düzeyi	N	X	S
Kız	Düşük	8	311.00	30.61
	Orta	74	311.09	45.26
	Yüksek	74	362.68	50.79
Erkek	Düşük	12	275.00	57.98
	Orta	93	293.48	49.28
	Yüksek	57	355.95	50.90

Tablo incelendiğinde kız öğrenciler için düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 311.00, orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 311.09 ve yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 362.68 bulunmuştur. Düşük ve orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalamalarının aynı olduğunu söyleyebiliriz. Yüksek tutum düzeyine sahip öğrencileri ortalaması ise daha yüksektir. Erkek öğrencileri için, düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 275, orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 293.48 ve yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 355.95 bulunmuştur. Erkek öğrenciler için tutum düzeyi yükseldikçe öz- düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri de yükselmektedir.

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını görmek için yapılan analiz sonucu Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Üzerinde Ortak Etkisinin Anlamlılığına Yönelik İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	13992,300	1	13992,300	6,233	.013
Tutum	254661,637	2	127330,819	56,720	.000
Cinsiyet*Tutum	4367,083	2	2183,542	,973	.379*
Toplam	996950,481	318			

*p>0.05

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisi anlamlı değildir (p>0.05).

Öğrencilerin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 38: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öğrenme Stratejileri Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Tutum Düzeyi	N	X	S
Kız	Düşük	8	214.37	28.35
	Orta	74	212.12	35.98
	Yüksek	74	245.24	35.12
Erkek	Düşük	12	188.83	39.64
	Orta	93	195.79	38.26
	Yüksek	57	237.87	44.10

Tablo incelendiğinde düşük tutum düzeyine sahip kız öğrencilerin ortalaması 214.37, orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 212.12 ve yüksek tutum

düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 245.24 bulunmuştur. Erkek öğrenciler için düşük tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 188.83, orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 195.79 ve yüksek tutum düzeyine sahip öğrencilerin ortalaması 237.87 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler için tutum seviyesi yükseldikçe ortalamaları da yükselmektedir.

Tablo 39: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Ortak Etkisinin Anlamlılığına Yönelik İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	9427.203	1	9427.203	6.519	.011
Tutum	110417.647	2	55208.824	38.177	.000
Cinsiyet*Tutum	2003.343	2	1001.671	.693	.501*
Toplam	589573.987	318			

*p>0.05

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisi anlamlı değildir (p>0.05).

Tablo 40: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Güdülenme Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Tutum Düzeyi	N	X	S
Kız	Düşük	8	96.62	10.97
	Orta	74	98.97	13.45
	Yüksek	74	116.82	13.06
Erkek	Düşük	12	86.16	21.45
	Orta	93	97.68	15.40
	Yüksek	57	117.68	11.74

Öğrencilerin cinsiyet ve tutum düzeylerinin güdülenme üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo incelendiğinde kız öğrenciler için düşük tutum seviyesine sahip olan öğrencilerin ortalaması 96.62, orta tutum seviyesine sahip olan öğrencilerin ortalaması 98.97 ve yüksek tutum seviyesine sahip olan öğrencilerin ortalaması 116.82 olarak bulunduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler için düşük tutum seviyesine sahip öğrencilerin ortalaması 86.16, orta tutum seviyesine sahip öğrencilerin ortalaması 97.68 ve yüksek tutum seviyesine sahip öğrencilerin ortalaması 117.68 olarak bulunmuştur. Tutum seviyesi yükseldikçe öğrencilerin güdülenme ortalamaları da yükselmektedir.

Tablo 41: Öğrencilerin Cinsiyet ve Tutum Düzeylerinin Güdülenme Üzerindeki Ortak Etkisinin Anlamlılığına Yönelik İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	449.239	1	449.239	2.293	.131
Tutum	30074.733	2	15037.366	76.748	.000
Cinsiyet*Tutum	544.034	2	272.017	1.388	.251*
Toplam	93024.242	318			

*p>0.05

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetleri ve tutum düzeylerinin güdülenme üzerindeki ortak etkisi anlamlı değildir (p>0.05).

17- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutum düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı mıdır?

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutum düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağıldığı ve veriler birbirinden bağımsız olduğu için İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 42: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Tutum Düzeylerinin Akademik Başarıları Üzerinde Ortak Etkisine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Tutum Düzeyi	Öz-düzenleyici Öğr. Stratejileri Düzeyi	N	X	S
1	1	-	-	-
	2	15	3.26	1.43
	3	5	3.20	1.48
2	1	1	3.00	-
	2	99	3.20	1.30
	3	67	3.58	1.19
3	1	1	5.00	-
	2	19	4.26	.99
	3	111	4.09	1.04

Tablo incelendiğinde tutum düzeyi düşük ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi düşük olan öğrencilere rastlanılmamıştır. Tutum düzeyi düşük olup öz-düzenleyici öğrenme stratejileri orta seviyede olan öğrencilerin ortalaması 3.26, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ortalamaları 3.20 olarak tespit edilmiştir. Tutum düzeyi orta seviyede olup öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri düşük olan öğrencilerin ortalaması 3.00, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri orta seviyede olanların ortalaması 3.20 ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanma seviyeleri yüksek olan öğrencilerin ortalaması 3.58 olarak belirlenmiştir. İngilizce dersine karşı tutum düzeyi yüksek olan öğrencilerden öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanma seviyeleri düşük olan öğrencilerin ortalaması 5.00, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanma seviyeleri orta olan öğrencilerin

ortalamaları 4.26 ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri yüksek olan öğrencilerin ortalamaları 4.09 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 43: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Tutum Düzeylerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Ortak Etkisinin Anlamlılığına Yönelik İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum Düzeyi	10.083	2	5.041	3.595	.029
Öz-düzen. Öğr. Str. Düzeyi	.145	2	.072	.052	.950
Tutum*Öz-D. Öğr. Str.	4.698	3	1.566	1.117	.342*
Toplam	4757.000	318			

*p>0.05

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür (p>0.05).

18- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri açısından akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri açısından akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla veriler normal dağıldığı ve veriler birbirinden bağımsız olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA Testi) yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri açısından akademik başarılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 44: Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanım Düzeyi Bakımından Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Düzeyi	N	X	S
Düşük	2	4.00	1.41
Orta	133	3.36	1.32
Yüksek	183	3.87	1.13

Tablo incelendiğinde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımları düşük düzeyde olan 2 kişinin olduğu ve ortalamalarının 4.00 olduğu görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri orta seviyede kullanan öğrencilerin ortalaması 3.36 ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin ortalaması 3.87 olarak tespit edilmiştir. En yüksek ortalama öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini düşük seviyede kullanan öğrencilere aittir ancak bunun nedeni sayılarının düşük olması olabilir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin ortalamaları orta düzeyde kullanan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.

Tablo 45: Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri Bakımından Akademik Başarılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	20.965	2	10.482	7.055	.001*
Gruplar içi	468.032	315	1.486		
Toplam	488.997	317			

*p<.05

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri açısından akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır (p<0.05). Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir. LSD testi diğer çoklu karşılaştırma testleriyle karşılaştırıldığında daha

güçlü sonuçlar vermektedir çünkü çoklu karşılaştırmalar için hata payı düzeltilmemektedir (Williams & Abdi, 2010).

Tablo 46: Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyi Bakımından Akademik Başarıları Arasında Olan Farklılığı İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Gruplar	Öz-düz. Öğr. Str. Düzeyi	Ortalama Fark	Sd	P	Anlamlı Fark
Düşük	Orta	.63910	.86838	.462	1-2
	Yüksek	.12022	.86662	.890	1-3
Orta	Düşük	-.63910	.86838	.462	2-1
	Yüksek	-.51888	.13889	.000*	2-3
Yüksek	Düşük	-.12022	.86662	.890	3-1
	Orta	.51888	.13889	.000*	3-2

*p< .05 (1:Düşük, 2:Orta, 3:Yüksek)

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri düşük olan öğrencilerle öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri orta olan ve yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri orta olan öğrenciler ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

1. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yorumlanacak ve kuramsal ve kavramsal çerçeve doğrultusunda tartışılacaktır. Bu çalışmanın amacı ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları, bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce dersine karşı tutumları ve ders başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Aşağıda alt problemler belirli başlıklar altında gruplanarak literatür ışığında daha önce yapılan çalışmalara da yer verilerek tartışılmıştır.

1.1. ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI, MOTİVASYONEL İNANÇLARI VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN DAĞILIMINA İLİŞKİN TARTIŞMA

1- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 27 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçları yorumlamak amacıyla maddeler için tek tek frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin tutumlarının dağılımına bakarsak düşük tutum düzeyine sahip öğrenciler %6.3, orta tutum düzeyine sahip öğrenciler %52.5 ve yüksek tutum düzeyine sahip öğrenciler %41.2'lik kısmı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı İngilizce dersine karşı orta düzeyde bir tutuma sahiptir. Alanyazın incelemesi yapıldığından Ocak ve Karakuş (2014), lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemiştir ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ortalamalarını 3.15 bulmuşlardır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ne olumlu ne olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Gökyer ve Bakcak (2014), üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, ilgi ve güven alt boyutları ile ölçeğin tamamında kısmen katılıyorum düzeyindedir ancak kullanışlılık ve öğretmen alt boyutları ise

katılmıyorum düzeyindedir. Bilgin Cebeci (2006), Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ortanın üstü seviyesinde bulmuştur. Memduhoğu ve Kozikoğu (2015), üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine karşı tutumlarını incelemişlerdir ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu bulmuşlardır. Anbarlı Kırgız (2010), yüksek lisans tezinde öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Hashwani (2008), çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını incelemiştir ve öğrencilerin İngilizce dersine ve onu öğrenmeye karşı olumlu ve yüksek seviyede tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencileri kıyasla daha yüksek derecede tutuma ve motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere tutumla ilgili çalışmaların bir kısmında öğrenciler İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahipken bir kısmında düşük seviyede tutuma sahiplerdir. Bunun nedeni tutumu etkileyen nedenlerin çok olması olabilir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların fiziki yapısı, İngilizce sınıflarının olup olmaması, İngilizce öğretmenlerinin kullandığı yöntem teknikler, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını etkileyen faktörler arasında sayılabilir.

2- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançlarının dağılımı nasıldır?

Öğrenme stratejileri ve güdülenme ölçeğinin güdülenme (motivasyonel inançlar) bölümü 20 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler, 1-4 aralığı benim için kesinlikle yanlış, 5-7 aralığı ise benim için kesinlikle doğru şekilde yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçları yorumlamak amacıyla maddeler için tek tek frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin motivasyonel inançları incelendiğinde bu ölçekten alınacak en yüksek puan 140'tır ve ölçekten alınan puan ortalaması 105.56 bulunmuştur. Maddeler tek tek incelendiğinde de madde ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı motivasyonlarının yüksek olduğu yorumunu yapabiliriz. Yılmaz (2012), lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve

motivasyon tiplerinin belirlenmesi çalışmasında öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yeterli olduğunu ve kız öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunun erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Acat ve Demiral (2002), Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve soruları çalışmalarında, araçsal faktörler ve bütünleştirici faktörlerle ilgili olan maddelerin ortalamasının yüksek olduğunu saptamışlardır. Yani Türkiye’de İngilizce öğrenmede motivasyonu arttıran etkenlerden iş bulma ya da farklı ülkelerden insanlarla iletişime geçme isteği önem görmektedir. Aynı çalışmada erkeklerin motivasyon ortalamalarının bayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3- Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin dağılımı nasıldır?

Öğrenme stratejileri ve güdülenme ölçeğinin öğrenme stratejileri bölümü 43 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler, 1-4 aralığı benim için kesinlikle yanlış, 5-7 aralığı ise benim için kesinlikle doğru şekilde yorumlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 301’dir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ortalaması 218.99 bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını söylemek mümkündür.

1.2. CİNSİYET VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Değişkenler T-testi yapılmıştır. Kız öğrencilerin ortalaması 335.56, erkek öğrencilerin ortalaması ise 313.95 bulunmuştur. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından motivasyonel inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için Bağımsız Değişkenler T-testi yapılmıştır ve cinsiyet açısından motivasyonel inançlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan değer, beklenti ve kaygı için yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin cinsiyet açısından değer, kaygı

ve beklenti alt boyutlarında anlamlı bir fark vardır. Değer ve beklenti boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması yüksek iken kaygı alt boyutunda erkek öğrenciler daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Kız öğrencilerin İngilizce dersine daha çok önem verip beklentilerinin de yüksek olduğu yorumunu yapabiliriz. Erkek öğrencilerin kaygı düzeyi daha yüksektir bunun nedeni derse gereken önemin verilmemesi ve bunun sonucunda olası bir başarısızlık durumu olabilir.

Öğrencilerin cinsiyet açısından öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek için Bağımsız Değişkenler T-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır. Öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel stratejiler, biliş üstü stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri için yapılan analiz sonucunda üç alt boyutta da anlamlı bir farka rastlanmıştır. Üç alt boyutta da kız öğrencilerin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir. Kız öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda erkek öğrencilerden daha bilinçli olduğu ve stratejileri daha çok kullandığı yorumunu yapabiliriz.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmada elde edilen sonuçlarla aynı sonuçlara ulaşan ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu görülmüştür. Ray, Garavalia ve Gredler (2003), öz-düzenleyici öğrenme, görev değeri ve başarıda cinsiyet farklılığını araştırmışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre kızlar öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Lindner ve Harris (1992), öz-düzenleyici öğrenme ve akademik başarıyı inceledikleri çalışmalarında kız öğrencilerin öz-düzenleyici stratejileri erkek öğrencilerden daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Wolters ve Pintrich (1998), çalışmalarında motivasyon ve bilişsel strateji kullanımında cinsiyet açısından anlamlı fark bulmuşlardır. Sınav kaygısı açısından erkekler matematik ve İngilizce dersin için yakın değerler belirtirken, kızlar İngilizce dersi için daha az kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Akademik başarı açısından kızlar erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahiptir ve araştırma sonucunda kızların daha çok bilişsel strateji kullandığı tespit edilmiştir. Alcı ve Altun (2007), tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre cinsiyet açısından öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme ve biliş üstü becerilerde anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Ilgaz (2011) çalışmasında kaynak yönetim stratejileri ve grafik örgütleyici stratejiler hariç diğer

tüm stratejilerde kızlar lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Çölok (2010), ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini araştırmıştır ve farklı değişkenler açısından incelemiştir. Görev değeri, öğrenme inançları kontrolü, öğrenme ve performans için öz-yeterlilik algısı açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Cinsiyet değişkeninin öz-düzenleyici davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergöz (2008), çalışmasında özel okullarda erkek öğrencilerin matematik başarısına öz-yeterlilik ve içsel amaçlı odaklanma etki ederken devlet okullarında erkeklerin matematik başarısına bilişsel yöntem kullanımı ve dışsal amaçlı odaklanmanın etki ettiğini bulmuştur. Kız öğrencileri için her iki okul türünde de matematik başarısına öz-yeterliliğin etki ettiği görülmektedir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise kız ve erkek öğrenciler arasında öz-yeterlilik, sınav kaygısı ve iş değeri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışmaların aksine, Niemivirta (1997) çalışmasında erkeklerin öz-düzenleyici öğrenmenin motivasyonel ve bilişsel öğelerini daha çok kullandıklarını bulmuştur. Yamaç (2011) ise çalışmasında cinsiyet açısından motivasyonel inançlar ile bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejiler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görmüştür. Bu farklılıkların nedeni çalışmaların farklı derslerde yapılmış olması olabilir.

1.3. AKADEMİK BAŞARI VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını anlamak için Pearson Moment testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarısı arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinin bölümleri olan öğrenme stratejileri ve güdülenme için aynı test uygulanmıştır. Öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güdülenme ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde yine pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Araştırmanın on sekizinci alt probleminde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri düzeyleri açısından

akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri açısından İngilizce ders başarıları arasında anlamlı bir fark vardır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullanan öğrencilerin İngilizce dersinde daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bunun nedeni öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı, öğrenmelerini okulla ve öğretmenle sınırlamadığı olabilir. Pintrich ve De Groot (1990), akademik performans ile motivasyonel ve öz-düzenleyici öğrenme bileşenlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu araştırma ile aynı sonuçlara ulaşılmıştır ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin alt boyutları olan öz-yeterlilik ve içsel değer akademik performansla ilişkilidir. Lin ve McKeachie (1999), üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarının öğrenmelerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre yüksek içsel motivasyona ve orta seviyede dışsal motivasyona sahip öğrenciler daha yüksek başarı sergilenmişlerdir. Bembenutty ve Zimmerman (2003), yaptıkları araştırma sonucuna göre motivasyonel inançların öğrencilerin ödev yapmaları, öz-düzenleme süreçleri ve akademik başarılarında önemli bir yere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Pintrich ve Zusho (2003), motivasyonel öğelerden olan öz-yeterlilik ve görev değerinin akademik başarının en iyi yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir. Nota, Soresi ve Zimmerman (2004), öz-düzenleme ve akademik başarıyı inceleyen boylamsal bir çalışma yapmışlardır ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden örgütlenme ve aktarmanın akademik başarısının en iyi yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin lise diploma notlarının ve üniversiteye devam etme niyetlerinin güçlü bir yordayıcısının motivasyonel öz-düzenleme stratejileri olduğudur. Ho (2004), çalışmasında bu çalışmalarla benzer bir sonuç elde etmiş ve öz-düzenleyici öğrenme yapılarının çoğunun okuma, matematik ve fen açısından akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Chowdhury ve Shahabuddin (2007), çalışmalarında öz-yeterliliği ve motivasyonu yüksek öğrenciler, öz-yeterliliği ve motivasyonu düşük öğrencilerden daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kitsantas, Steen ve Huie (2009), araştırmalarında önceki başarılar ve öz-düzenleyici stratejilerin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli değişkenler

olduklarını belirtmişlerdir. Puteh ve Ibrahim (2010), öğrencilerin problem çözme becerileri ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Soureshjani (2013), çalışmasında öz-düzenleme ve motivasyon ile öğrencilerin yazma performansları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Tunde (2014), çalışmasında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Karabacak (2014), tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden tekrarlama stratejisi fen ve teknoloji dersindeki akademik başarının yordayıcısıdır. Özbay (2008), çalışmasında öz-düzenlemeyi meydana getiren öğeler arasında dinamik ilişkiler bulunduğunu saptamıştır ve akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin yapıcı motivasyon inançlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Aktan (2012), öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Dadlı (2015), öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Judd (2005), öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, yüksek başarıya sahip öğrencilerin sınava hazırlanma ve sınav sırasında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı, öz-düzenlemenin sınav performansını olumlu bir şekilde etkilediği ve öz-düzenleme becerisi ve öz-yeterlilik inancının sınav başarısını yordadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Yamaç (2011), çalışmasında öz-yeterlilik algısı ve sınav kaygısının matematik başarısını açıkladığını ancak dışsal hedef yönelimi, içsel hedef yönelimi, kontrol inancı, görev değeri, bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ile matematik başarısı arasında bir ilişki bulamamıştır. Süer (2014), öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınav puanlarına olan etkisini araştırdığı çalışmasında, öz-düzenlemenin alt boyutlarından olan öz-yeterlilik, bilişsel strateji kullanımı ve kaygının TEOG sınavını yordamada etkili olduğunu ancak öz-düzenleme ve içsel değer boyutlarının sınav puanını yordamada etkili olmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmaların aksine Mousoulides ve Philippou (2005), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında öz-yeterliliğin matematik başarısı için güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşırken, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin

kullanımı akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani (2014), bu çalışmayla benzer bir çalışma yapmıştır ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle çalışmışlardır. Motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenme arasında önemli bir ilişkinin bulunduğu çalışmada öz-düzenleyici öğrenme ile dil başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin başarıyı olumlu etkilediği birçok çalışmada kanıtlanmıştır ancak bu çalışmalara katılan öğrenciler doğru stratejiyi kullanmıyor olabilir.

Araştırmanın 11. alt probleminde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişki cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler için ayrı analizler yapılmıştır. Kız öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin bölümleri olan öğrenme stratejileri ve güdülenme için aynı analizler yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında hem kız hem de erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Güdülenme bölümü için yapılan analiz sonucunda hem kız hem de erkek öğrencilerin güdülenmeleri ile İngilizce ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Haşlaman (2005) ise çalışmasında öğrencilerin değer verme, hedef belirleme, dışsal hedefe yönelme, öz-yansıma, çaba gösterme, öz-yeterlilik algısı, zaman yönetimi ve akran işbirliğinden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin başarımın erkekler için %71 kızlar için de %76'sını açıkladığını belirtmiştir.

1.4. TUTUM VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA

Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson Moment testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde

anlamli bir ilişki olduğu grlmştir. Öğrencilerin güdülenmeleri ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde yine aynı sonuca ulaşılmış ve ğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamli bir ilişki olduğu grlmştir.

Öğrencilerin tutum düzeyleri açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamli bir farkın olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre öğrencilerin tutum düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamli bir fark vardır. Tutum düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ortalaması birbirine yakındır ancak tutum düzeyi yüksek olan öğrenciler öz-düzenleyici öğrenme stratejileri düşük ve orta tutum düzeyine sahip öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki cinsiyet değişkeni açısından da incelenmiştir. Kız ve erkek ğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki pozitif yönde anlamli bir ilişki olduğu grlmştir. z-düzenleyici öğrenme stratejileri leğinin öğrenme stratejileri ve güdülenme bölümleri için aynı analizler yapılmıştır. Kız ve erkek ğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamli bir ilişki olduğu grlmştir. Güdülenme bölümü için yapılan analiz sonucunda yine kız ve erkek ğrencileri İngilizce dersine yönelik tutumları ile güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamli bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın 13.alt probleminde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki tutum değişkeni açısından incelenmiştir. Öğrencilerin tutum düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak gruplanmıştır. Tutum düzeyi düşük olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında istatistiksel olarak anlamli bir ilişki bulunmamıştır. Tutum düzeyi orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında anlamli bir ilişki olmadığı grlmştir.

1.5. AKADEMİK BAŞARI, TUTUM VE ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkeni açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Akademik başarı öğrencilerin İngilizce dersi karne notları göz önüne alınarak 1'den 5'de kadar gruplandırılmıştır. Ders notu 1 olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ders notu 2 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ders notu 3 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ders notu 4 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ders notu 5 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Demircan (2014), çalışmasında öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, akademik başarı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımları, öz-düzenlemeleri, içsel değerleri, öz-yeterlilik algıları daha yüksektir, sınav kaygı değerleri daha düşüktür. Bozpolat (2016) çalışmasında cinsiyet, akademik ortalama ve öğrencilerin akademik öz-yeterliliği öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini anlamlı derecede etkilemektedir.

Araştırmanın on altıncı alt probleminde öğrencilerin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet ve tutum değişkenleri öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisi anlamlı değildir. Araştırmanın on yedinci probleminde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutum düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonucuna göre öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ve tutum düzeylerinin öğrencilerin İngilizce ders başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı değildir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinde, İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve akademik başarılarında farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre elde edilen bulgular, bulgular bölümünde yorumlanmıştır ve tartışma bölümünde literatür ışığında tartışılmıştır. Bu bölümde ise araştırmadan elde edilen genel sonuçlar ve önerilere yer verilecektir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğu incelenmiştir ve öğrencilerin İngilizce dersine karşı orta düzeyde bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin İngilizce dersine karşı motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyonel inançları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet açısından öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin bölümleri olan öğrenme stratejileri ve güdülenme ile İngilizce dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın on sekizinci alt probleminde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri düzeyleri açısından akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Araştırmanın on birinci alt probleminde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi

akademik başarıları arasındaki ilişki kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı incelenmiştir. Kız öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme stratejileri ile İngilizce ders başarıları arasında hem kız hem de erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Güdülenme ile İngilizce ders başarıları arasında hem kız hem de erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı güdülenme düzeyleri yükseldikçe ders başarılarının da yükseldiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin güdülenmeleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ve öğrenme stratejileri ve tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tutum düzeyleri açısından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. İngilizce dersine yönelik tutum seviyesi yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki cinsiyet açısından incelenmiştir ve hem kız hem de erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın on üçüncü alt probleminde öğrencilerin akademik başarılarıyla öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki tutum düzeyleri açısından incelenmiştir. Tutum düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki akademik başarıları açısından incelenmiştir. Ders notu 1 olan öğrencilerin tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ama ders notu 2, 3, 4 ve 5 olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın on altıncı alt probleminde öğrencilerin cinsiyet ve tutum düzeylerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın on yedinci alt probleminde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile tutum düzeylerinin İngilizce dersi akademik başarıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin İngilizce derslerinde daha yüksek başarıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kız öğrenciler öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullanmaktadır. Güdülenme ve tutum düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar göz önüne alınarak aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- Araştırma sonucuna göre öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler öz-düzenleyici öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmelidir.
- Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretilebilir olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Öğretim programlarında öz-düzenleyici öğrenmeye önem verilmelidir.
- Öğrencilere öz-düzenleyici öğrenme stratejileri konusunda eğitim verilmelidir ve bu stratejileri kullanabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumlarını olumluya çevirmek için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda çalışmaya katılabileceği nitel ve nicel çalışmalar yapılarak öz-düzenleyici öğrenme daha derin araştırılmalıdır.
- Öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili çalışmalar tüm eğitim kademelerinde ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde yaygınlaştırılmalıdır.
- Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisi farklı derslerde karşılaştırmalı olarak araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abbasian, G., Darabad, A. M., & Javid, M. (2016). Metacognitive Strategies and Learners' Attitudes: Evidence of Collocations. *International Journal of English Language Education*, 4(1), 182-195.
- Acat, B. M., ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329.
- Adnan, M. A. M., Nordin, M. S., & Burhan, M. (2013). Relationship Between Learning Strategies and Motivation by Using Structural Equation Modeling Approach. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 26, 33-40.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz-düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Alcı, B., ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-düzenleme Ve Bilişüstü Becerileri Cinsiyete Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alshaar, B. E. (1997). *Attitudes and Motivation of Second Language Learners in Kuwait*. (Master’s Thesis). Iowa State University, Iowa USA.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış YL Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin Öğrencilerin Kendini İzleme Öz-düzenleme ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ataş, İ. (2009). *Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Öz-yeterlik Algısına ve Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. NY, The USA: Academic Press.

- Baş, G. (2011). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Baş, G. (2012). Attitude Scale for Elementary English Course: Validity and Reliability Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Bilgin Cebeci, F. (2006). *Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları* (Yayınlanmamış YL Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. J. (2003). The Relation of Motivational Beliefs and Self-regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement. American Educational Research Association'da Nisan 2003'te sunulmuştur. Chicago. 19 Ekim 2015, ERIC.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist* 1(5), 100-112.
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation In the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 2005,54(2), 199–231.
- Bozpolat, E. (2016). Investigation of the Self-Regulated Learning Strategies of Students from the Faculty of Education Using Ordinal Logistic Regression Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 301-318.
- Butler, D.L., ve Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi.

- Canbay, İ. (2012). *Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış YL Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Chalak, A., & Kassaian, Z. (2010). Motivation and Attitudes of Iranian Undergraduate EFL Students towards Learning English. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 10(2), 37-56.
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated Learning Strategies and Achievement in An Introduction to Information Systems Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Cheng, C. K. E. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Chowdhury, M. S., & Shahabuddin, A. M. (2007). Self-Efficacy, Motivation and Their Relationship to Academic Performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9.
- Chung, M-K. (2000). The Development of Self-regulated Learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 55-66.
- Ciltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(5), 1-11.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation Empowerment Program: A School-based Program to Enhance Self-regulated and Self-motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Çalık, B. (2014). *The Relationship Between Mathematics Achievement Emotions, Mathematics Self-efficacy, and Self-regulated Learning Strategies among Middle School Students* (Yayınlanmamış YL Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çölok, F. (2010). *An Investigation into Self-regulation Strategies of Primary School English Language Learners*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz-düzenleme Becerileri ve Öz-yeterlilikleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış YL Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Demircan, Y. (2014). *5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ergöz, G. (2008). *Investigation of Self-regulated Learning and Motivational Beliefs in Mathematics Achievement (Master's Thesis)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H.H. (2012), *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: The McGraw-Hill Companies.
- Garcia, T. ve Pintrich, P.R. (1991). *Student Motivation and Self regulated Learning: A Lisrel Model*. American Educational Research Association'da sunulmuştur. Washington. 14 Kasım 2015, ERIC.
- Gardner, R. C. (2009,). Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting. In *Canadian Association of Applied Linguistics Symposium, Ottawa, Ontario*. 18 Nisan 2016, <http://publish.uwo.ca/~gardner>.
- Gökkyer, N., ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce Dersi Hakkında Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-125.
- Gülay, A. (2012). *Öz-düzenleyici Öğrenmenin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış YL Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Hashwani, M. S. (2008). Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards English Language Learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121-144.
- Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli* (Yayınlanmamış YL Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye’de sunulmuştur. 20 Nisan 2016, <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>.
- Ho, S. C. (2004). Self-regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. *Educational Journal*, 32(2), 87–108.
- Ilgaz, G. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-yeterlik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jaafar, S., Awaludin, N. S., & Bakar, N. S.(2014). *Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. 128-135, 15 Ocak 2016, <http://www.kuis.edu.my/comm2014/e proceedings/C013%20MOTIVATIONAL%20AND%20SELF%20REGULATED%20LEARNING%20COMPONENT%20OF%20CLASSROOM%20ACADEMIC%20PERFORMANCE.pdf>.
- Judd, J.S. (2005). *The Relationship Between Self-regulatory Learning Strategies and The Achievement of High School Chemistry Students* (Master’s Thesis). University of Hawaii, USA.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-regulation and Self-regulated Learning: What’s the Purpose? *Educ Psychol Rev*, 20, 477-484.
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz-düzenleme ve İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Başarısının İncelenmesi* (Yayınlanmamış YL Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kirişçi, N. (2013). *Üstün ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Matematikte Öz-düzenleyici Öğrenmeleri ve Motivasyonel İnançları* (Yayınlanmamış YL Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kitsantas, A., Steen, S., & Faye, H. (2010). The Role of Self-regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children. *International Electronic Journal Environmental Education*, 2(1), 65-81.

- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına Öz-düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated Out-of-class Language Learning with Technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Leidinger, M., & Perels, F. (2012). Training Self-regulated Learning in the Classroom: Development and Evaluation of Learning Materials to Train Self-regulated Learning During Regular Mathematics Lessons at Primary School. *Education Research International*, 2012, 1-14.
- Lennartsson, F. (2008). *Students' Motivation and Attitudes Towards Learning a Second Language:-British and Swedish Students' Points of View* (Master's Thesis). Vaxjö University, Sweden.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional Principles for Self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2001). College Student Intrinsic and/or Extrinsic Motivation and Learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1992). Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students. American Educational Research Association Annual Meeting'de sunulmuştur, 30 Ekim 2015, ERIC.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated Learning (SRL), Motivation and Language Achievement of Iranian EFL Learners. *International Conference on Current Trends in ELT*, 98, 1062-1068.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- Memduhoğu, H. B.ve Kozikoğlu, İ.(2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015) 184-202.

- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2010). Children's Self-regulated Learning Profile in Language and Mathematics: The Role of Task Value Beliefs. *Psychology in the Schools*, 47(8), 776-788.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *İlköğretim Kurumları(İlkokullar ve Ortaokullar)İngilizce Dersi(2,3,4,5,6,7, ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Students' Motivational Beliefs, Self-regulation Strategies and Mathematics Achievement. In *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 321-328.
- Niemivirta, M. (1997). *Gender Differences in Motivational-Cognitive Patterns of Self-Regulated Learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuştur, 23 Mayıs 2015, ERIC.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 681-698.
- Oxford, R. (1999). Relationships Between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the Context of Learner Autonomy and Self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 108-26.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında Öz-düzenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. (2013). *Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar*, İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş.
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of Self-regulatory and Problem-solving Competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123-139.
- Pintrich P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 33-40.

- Pintrich, P. R. (1995). Understanding Self-regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Puteh, M., & Ibrahim, M. (2010). The Usage of Self-regulated Learning Strategies among Form Four Students in the Mathematical Problem-solving Context: A Case Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 446-452.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45(3), 269-286, DOI:10.1080/00313830120074206.
- Ray, M. W., Garavalia, L. S., & Gredler, M. E. (2003). Gender Differences in Self-Regulated Learning, Task Value, and Achievement in Developmental College Students. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuştur, 12 Mayıs 2015, ERIC.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning: Research Recommendations. *Educ Psychol Rev*, 20, 463-467.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Soureshjani, K. H. (2013). Self-regulation and Motivation Reconsideration through Persian EFL learners' Writing Achievement. *Journal of Research (Humanities)* 49, 55-80.
- Süer, N. (2014). Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi. (Yayınlanmamış, YL Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* (2.Baskı), Pegem Akademi: Ankara.
- Tunde, O. (2014). Self-regulated Learning Strategies on Academic Performance of Students in Senior Secondary School Chemistry, *US-China Education Review*, 4 (11), 799-805.

- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2013). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi, 30, 1399388519-1. 21 Nisan 2016, http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- Ushida, E. (2005). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 49-78.
- Uygun, M. (2012). *Öz-düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz-düzenleme Becerisine, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo R. & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated Profiles and Academic Achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The Development of Two Observational Tools for Assessing Metacognition and Self-regulated Learning in Young Children. *Metacognition Learning*, 4, 63-85.
- Williams, L. J., & Abdi, H. (2010). Fisher's Least Significant Difference (LSD) Test. *Encyclopedia of Research Design*, 1-5.
- Winne, P. H. (2005a). A Perspective on State-of-the-art research on Self-regulated Learning. *Instructional Science*, 33, 559-565.
- Winne, P. H. (2005b). Key Issues in Modeling and Applying Research on Self-regulated Learning. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 232-238.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual Differences in Student Motivation and Self-regulated Learning in Mathematics, English, and Social Studies, Classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin*

- İncelenmesi* (Yayınlanmamış YL Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3.Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2012). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersi Motivasyon Düzeylerinin ve Motivasyon Tiplerinin Belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 130-139.
- Zimmerman, B. J. (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, NY, the USA: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25 (1), 3 -17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation Involves More than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-regulated Learners: Beyond Achievement to Self-efficacy*, Washington, DC, The USA: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B.J.(1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Zimmerman, B. J., ve Schunk, D. H. (Eds.). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, Mahwah, New York: Springer-Verlag.
- 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., & Paulsen, A.S. (1995). Self-monitoring During Collegiate Studying: An Invaluable Tool for Academic Self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13-27.
- Zusho, A., Pintrich, P. R.,& Coppola, B. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1094.

EKLER DİZİNİ

Sayfa

EK 1. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği.....	117
EK 2. İngilizce Dersi Tutum leği.....	120
EK 3. Araştırma İzni.....	121



EK 1: GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Bu ölçek kullandığınız öğrenme stratejilerini ve öğrenme güdülenmenizi belirlemek amacıyla yapılan bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak cevabınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

Tuğçe GÜNEYLİ

Öncelikle aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Okul Adı:

Öğrenci Numarası:.....

Cinsiyetiniz: Kız..... Erkek.....

İngilizce ders notunuz:

İngilizce dersi için kursa katıldınız mı? Evet..... Hayır.....

Ailenizde İngilizce bilen var mı? Evet..... Hayır

Anne Eğitim Durumu: 1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4. Yüksekokul 5. Üniversite

Baba Eğitim Durumu: 1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4. Yüksekokul 5. Üniversite

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

Benim için Yanlış Doğru Benim için
Kesinlikle Yanlış.1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Doğru.

Soru No	GÜDÜLENME	
1	1. Bu derste beni zorlayan, aynı zamanda da geliştiren konuları tercih ederim; böylece yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	2. Uygun bir şekilde çalışırsam, bu dersin tüm konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	3. Sınav sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	4. Bu dersten yüksek bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	5. Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	6. Bu dersin konularını öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	7. Sınav sırasında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	8. Bu derste öğretmenin anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	9. Bu derste, öğrenmesi daha zor olsa bile, merak uyandıran konuları tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	10. Çok çalışırsam bu dersin tüm konularını anlarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

		Yanlış ←	Doğru →		
		Benim için Kesinlikle Yanlış.		Benim için Kesinlikle Doğru.	
15	11.	Sınavdayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissedirim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
16	12.	Bu dersin ödevlerini çok güzel yapacağıma ve sınavlarımın mükemmel geçeceğine inanıyorum.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
17	13.	Bu derste beni en çok memnun eden, dersin konularını olabildiğince çok anlamaya çalışmaktır.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
18	14.	Bu derste işlenen konuların yararlı olduğunu düşünüyorum.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
19	15.	Elimde olsa, yüksek bir notu garantilemese bile daha çok öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
20	16.	Bu derste işlenen konular hoşuma gidiyor.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
21	17.	Bu derste işlenen konuları anlamak benim için çok önemlidir.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
22	18.	Sınav sırasında kalbimin hızlı hızlı attığını hissedirim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
23	19.	Bu derste öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğimden eminim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
25	20.	Dersin zorluğunu, öğretmenini ve becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

26	21.	Bu derste verilen kaynakları okurken, düşüncelerimi düzenlememe yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
27	22.	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için genellikle önemli noktaları gözden kaçırmam.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
28	23.	Genellikle bu derse, konuları bir başkasına anlatarak çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
29	24.	Genellikle dikkatimi toplayabileceğim yerde dersime çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
30	25.	Bu dersle ilgili kaynakları okurken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
32	26.	Bu derste söylenen ya da bu dersle ilgili okuduğum bilgilerin, doğru olup olmadığını genellikle sorgularım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
33	27.	Bu derse çalışırken konuları kendi kendime tekrar ederim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
34	28.	Bu dersle ilgili herhangi bir şey okurken kafam karıştığında, okuduklarıma döner ve bu karışıklığı gidermeye çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
35	29.	Bu derse çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
36	30.	Bu derse çalışmak için ayırdığım zamanı iyi değerlendiririm.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
37	31.	Ders kitaplarını anlamakta zorlandığımda, bu kitapları okuma yöntemimi değiştiririm.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
38	32.	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla birlikte çalışmayı denerim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
39	33.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notları ve kitapları tekrar tekrar okurum.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
40	34.	Derste ya da okuduğum kitaplarda bir görüş, yorum ya da sonuç verildiğinde, bunların doğruluğunu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
41	35.	Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam da derste başarılı olmak için çok çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
42	36.	Bu dersin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
43	37.	Bu derse çalışırken, çalıştığım konuları arkadaşlarımla tartışmak için genellikle zaman ayırırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
44	38.	Dersin konularını bir başlangıç noktası olarak görür ve bu konularla ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	

		Yanlış ←	Doğru →		
		Benim için Kesinlikle Yanlış.		Benim için Kesinlikle Doğru.	
46	39.	Bu derse çalışırken, ders notları, kitaplar ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
47	40.	Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
48	41.	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
49	42.	Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline uyacak biçimde ders çalışma yöntemimi ayarlamaya çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
50	43.	Öğretmenden iyi anlamadığım konuları açıklamasını isterim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
51	44.	Bu derste önemli kavramları bana hatırlaması için anahtar kelimeleri ezberlerim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
53	45.	Bu derse çalışırken yalnızca okuyup geçmek yerine, neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye ve konuyu düşünmeye çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
54	46.	Bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
55	47.	Bu derse çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
56	48.	Bu derse ilgili kitapları okurken, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
57	49.	Derslerime belli bir yerde çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
58	50.	Derste öğrendiğim bilgilerle kendi düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışmak hoşuma gider.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
59	51.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notlardan ve okuduğum kaynaklardan konunun ana fikrini çıkarırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
60	52.	Bu derste herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
61	53.	Okuduğum kitaplarla, derste öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak bu dersin konularını anlamaya çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
62	54.	Bu dersin ödevlerini zamanında yaparım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
63	55.	Bu derse ilgili bir görüş okuduğumda ya da duyduğumda, bu görüşün alternatiflerini düşünürüm.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
64	56.	Bu ders için önemli olabilecek noktaların listesini çıkarır ve bu listeyi ezberlerim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
65	57.	Bu derse düzenli olarak devam ederim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
66	58.	Dersin konuları ilgimi çekmese ve çok anlamlı gelmese bile, bu konuların tamamını bitirinceye kadar çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
67	59.	İhtiyacım olduğunda yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
68	60.	Bu derse çalışırken iyi anlamadığım kavramları belirlemeye çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
69	61.	Bu derse çalışırken, her aşamada yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
70	62.	Notlarımı tutarken bir karışıklık olursa daha sonra bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	
71	63.	Kitaplardan edindiğim bilgileri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.		(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	

ÇALIŞMAYA KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 2: İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Aşağıda İngilizce dersi ile ilgili cümleleri okuyarak, size en uygun olan seçeneğe (x) koyunuz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor.					
3. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4. İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
6. İngilizce dersinden korkarım.					
7. İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum.					
8. İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum.					
9. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10. Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım.					
11. İngilizcenin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum					
12. Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14. İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir					
15. İngilizce derinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.					
16. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
17. Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.					
18. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleri severim.					
20. İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
21. Büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmak istiyorum.					
22. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
23. İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.					
24. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
25. İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.					
26. İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmıyorum.					
27. İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.					

ÇALIŞMAYA KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 3: Araştırma İzni



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49809702/605/1305905
Konu: Araştırma İzni
(Tuğçe GÜNEYLİ)

05/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 03/02/2015 tarihli ve 70813604/044-1327 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğçe GÜNEYLİ'nin "6.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının ilimiz merkezde bulunan ortaokullarında yapılması, çalışmaların tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (Ar-Ge) birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Rifat EKŞİK
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
05/02/2015

Akgün ÇORAV
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: 21 sayfa

Evrakın 5070 Sayılı Kararı Gereğince
e-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
05/02/2015

Karaman İş Merkezi K:4 ARGE Birimi
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Gökeül AKPINAR
Tel: (0272) 2137603-207
Faks: (0272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d094-0f1a-3a13-aa63-e5e4 kodu ile teyit edilebilir.