



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME
STRATEJİLERİ VE İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI İLE
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sinan ZORLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İZMİR

2019

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME
STRATEJİLERİ VE İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI İLE
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

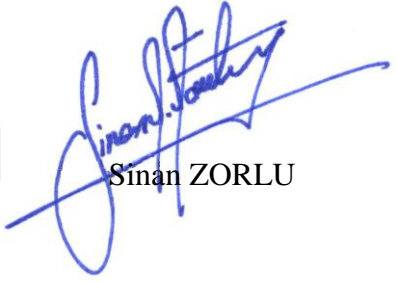
Sinan ZORLU

DANIŞMANI: Doç. Dr. Gülsen ÜNVER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum **Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve İngilizce Öz-Yeterlik İnancı ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlâk ve normlara uygun bir şekilde hazırladığımı, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.



Sinan ZORLU



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Sinan Zorlu

Numarası : 92160000064

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Tez Başlığı (Türkçe): Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve İngilizce Öz-Yeterlik İnancı ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tez Başlığı (İngilizce): Analysis of The Relationship Between Vocational High School Students Success with Their Self-Regulation Strategies and Self-Efficacy Beliefs in English

Tez Savunma Tarihi: 26/08/2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Gülsen ÜNVER (Danışman)

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Öner USLU

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Murat ELLEZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma; (Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Oy birliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

ÖNSÖZ

Uluslararası ilişkilerin ve işbirliğinin daha da önemli hale geldiği, teknolojinin tüm hızıyla geliştiği ve kitle iletişim araçlarının hayatın her alanına hâkim olduğu günümüzde, yabancı dilde iletişim yadsınamaz derecede önemli ve küresel anlamda elzem bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda, iletişim açısından sınırların ortadan kalktığı günümüz dünyasının müşterek dili haline gelen İngilizce tüm ülkelerde yabancı dil olarak yaygın bir şekilde öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır. Ancak bireysel ve toplumsal özveriye rağmen ülkemizde istenilen yabancı dil seviyesine henüz ulaşamadığı değerlendirilmektedir. Bu konuda yürütülen çalışmalar incelendiğinde, öğretim programı, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri kadar bireysel farklılıklar ile öğrenene ait değişkenlerin de başarıda önemli bir pay sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin başarılarına doğrudan etkisi olduğu düşünülen öz-düzenleme becerileri ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inançlarının İngilizce ders başarısıyla ilişkisini incelemek üzere bu çalışma yapılmıştır.

Ayrıca bu bölümde, yüksek lisans eğitimim boyunca tez çalışmalarına destek veren kişilere yer vererek vefa borcumu ödemek arzusundayım.

Öncelikle, tezimin her aşamasında benden yardımını esirgemeyen, sabır ve annelik anlayışıyla hoşgörüsünü kaybetmeyen, ihtiyacım olduğu her an yanımda olan ve bana bilimsel bakış açısı kazandırmaya gayret eden tez danışmanım, sevgili hocam Doç. Dr. Gülşen ÜNVER'e saygılarımı ve şükranlarımı sunarım. Kıymetli Hocama layık olmaya çalışacağım.

Ölçek belirlenmesi konusunda önemli destekleri için yüksek lisans ders hocalarımdan sayın Prof. Dr. Nilay BÜMEN'e teşekkürlerimi arz ederim.


Başarı testinin hazırlanmasında olduğu gibi ayrıca öğretmenlik kariyerime ve oradan yüksek lisans eğitimime uzanan yolda bana her daim rehber olan saygı değer hocam, ağabeyim Dr. Murat ÇIRAKOĞLU'na minnettarım.


Verilerin toplanma aşamasında, kendisinden hiç rica etmemiş olmama rağmen bana ulaşarak, özveriyle araştırmaya destek olan kıymetli meslektaşım Yeliz Özlem KAPANCI'ya özellikle teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın istatistiksel analizinde değerli katkılarından ötürü Doç. Dr. Öner USLU'ya çok teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında bana destek veren başta Okul Müdürlerim Sayın Özer TOYKAR ve Özcan BAKIR'a; Müdür Baş Yardımcılarım Ahmet AKSU'ya ve İlker TURP'a ayrıca araştırma için ziyaret ettiğim okullarda görev yapan değerli yöneticilerim ile bana sınıflarını açan meslektaşlarıma ve değerli görüşleriyle araştırmama katkı sunan sevgili öğrencilerimize teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan ve İngilizce Öğretmeni olmam konusunda bana ilham veren babam Önder ZORLU'ya; onun desteği ve sabrı olmadan başarmamın imkânsız olduğu sevgili eşim Elif ZORLU'ya teşekkür ederim.




Sinan ZORLU

İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI	I
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Sayıtlar	8
1.7. Tanımlar.....	8
1.8. Kısaltmalar	9
BÖLÜM II.....	11
İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Tanımı.....	11
2.1.1. Sosyal Bilişsel Yaklaşım Açısından Öz-Düzenleme	12
2.1.2. Sosyokültürel Yaklaşım Açısından Öz-Düzenleme.....	16
2.1.3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri.....	19
2.1.4. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri	21
2.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	22
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	26
2.3. Öz-Yeterlik İnancı	31
2.4. Öz-Yeterlik İnancı ile İlgili Araştırmalar	34
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38

BÖLÜM III	41
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	43
3.3.2. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği.....	46
3.3.3. Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Başarı Testi.....	47
3.4. Veri Toplama Süreci.....	52
3.5. Verileri Çözümleme Teknikleri	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR	55
4.1. Analiz Sürecine Genel Bakış	55
4.2. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlerin Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapmaları.....	55
4.3. Varsayımlar.....	56
4.4. Regresyon Analizi Bulguları	60
4.4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
BÖLÜM V.....	66
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	66
5.1. Tartışma	66
5.2. Sonuç	71
5.3. Öneriler	71
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	71
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	72
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	85
EK 1: ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ.....	85
EK 2: İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZ-YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ.....	86
EK 3: İNGİLİZCE BAŞARI TESTİ	88
EK 4: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI UYGULAMA İZİNİ.....	90
EK 5: ÖLÇEK KULLANMA İZİNLERİ	91

ÖZ GEÇMİŞ	93
ÖZET	95
ABSTRACT	96



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.1. Akademik öğrenme ve motivasyonun öz-düzenleme boyutları	13
Çizelge 1.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri	20
Çizelge 3.1. Farklı Büyüklüklerde Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi.....	42
Çizelge 3.2. Belirtke Tablosu.....	49
Çizelge 3.3. İngilizce Dersi Başarı Testi Deneme Formu Madde Analizi.....	50
Çizelge 3.4. Nihai Testte Seçilen Maddelerin İstatistik Sonuçları	51
Çizelge 4.1. İngilizce Başarı Testi Puanı ile Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiler	56
Çizelge 4.2. Yordayıcı Değişkenlerin Tolerans ve VIF Değerleri.....	59
Çizelge 4.3. Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerileri ve İngilizce Başarıları ile İlgili Dize Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	61
Çizelge 4.4. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.5. Öğrencilerin Öz-Düzenleme Stratejilerine Göre İngilizce Başarı Puanlarının....	62
Çizelge 4.6. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı ve İngilizce Başarıları ile İlgili Dize Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	62
Çizelge 4.7. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları.....	63
Çizelge 4.8. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algılarına Göre İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	63
Çizelge 4.9. Öğrencilerin İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik Algılarına ve Öz-Düzenleme Stratejilerine Göre İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Öz-Düzenlemenin Aşamaları ve Alt İşlemleri.....	14
Şekil 1.2. Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algıları, Öz-Düzenleme Becerileri ve Başarıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Model.....	30
Resim 3.1. Öğrenci Notu	53
Şekil 4.1. Öğrencilerin Öz-Düzenleme Ölçeği Puanları için Histogram	57
Şekil 4.2. Öğrencilerin İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları için Histogram	57
Şekil 4.3. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi Puanları için Histogram.....	58
Şekil 4.4. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi Puanları için P-P Grafiği	58
Şekil 4.5. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi Puanları için Saçılım Grafiği.....	60

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yirmibirinci Yüzyıl dünyasında değişim ve gelişim geçen yüzyıllara kıyasla daha hızlı gerçekleşmektedir ve bu durum ise insanların karşılaştıkları problemlerin eskiye nazaran daha çeşitlenerek farklılaşması gerçeğini de beraberinde getirmektedir. Problemlerin bu denli farklılaştığı ve hızla değişmekte olan günümüz dünyasında bireylerin sadece bu koşullara uyum sağlaması değil, yarının muhtemel koşulları doğrultusunda da kendi gereksinimlerini karşılayarak modern dünyaya ayak uyduracak biçimde eğitilmesi son derece önemli bir hal almıştır. Sürekli değişmekte olan dünyada, yarının bireyelerine temel yabancı dil becerilerinin kazandırılması, pek çok bilimsel gelişmenin Avrupa'dan ve Kıt'a Amerikası'ndan çıktığı durumu göz önünde bulundurularak, söz konusu bilimsel gelişmelerin yakından takip edilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu bağlamda uluslararası iletişim hiç olmadığı kadar yaygın hale gelerek yabancı dil becerisi dünyaya açılan bir kapı olarak kabul görmektedir. Ticari, ekonomik, sosyal, kültürel ilişkiler ortak bir iletişim dili kullanımını zaruri hale getirmiştir. Bunun içindir ki İngilizce dünya dili olarak kabul görmüş, tüm iletişim İngilizce vasıtasıyla sağlanır olmuştur. Bu gelişmeler yabancı dil öğrenme ihtiyacını ortaya çıkartmış ve bu ihtiyacı karşılamak eğitimin hedeflerinden biri haline gelerek eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında İngiliz Dili öğretiminin ne derece önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Demirpolat (2015) yabancı dil öğretiminin toplumsal sermayenin büyütülmesinde stratejik bir öneme sahip olduğunu ve bu nedenle doğudan batıya dünyanın pek çok yerinde dil öğretiminin çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak eğitim programlarında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dilleri anlayabilen ve günlük yaşamda bu beceriyi etkin bir biçimde kullanabilen insan ihtiyacı giderek artmaktadır. Bu nedenle ülkemizde her eğitim ve öğretim kademesinde İngilizce Eğitimi ile ilgili kazanımlara yer verilmektedir. İngilizce'de yetkinlik;

yerelde ve uluslararası platformda öğrencilerin seçilmesi ve pek çok eğitim kurumuna öğrenci kabulünde azımsanmayacak bir öneme sahiptir. İngiliz Dili becerisini ölçmek amacıyla uluslararası çapta yapılan Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ve International English Language Testing System (IELTS) gibi sınavlar ile ulusal düzeyde yapılan merkezi sınavların neticeleri eğitimciler için fikir verici özelliktedir. Bu nedenle İngilizce Dersi başarısında rol oynayan etmenlerin irdelenmesi önem arz etmektedir.

Ülkemizde, mihver dersler haricinde bazı yabancı dillerde de başarı durumunun görülebilmesi adına yapılan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonuçları mercek altına alındığında İngilizce Dersi doğru cevap ortalamasının 2010 yılında 80 soruda 38.7 iken [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2010], 2011 yılına gelindiğinde 80 soruda 27.75'e düştüğü görülmüştür (ÖSYM, 2011). 2012'de yapılan sınavda ise 80 soruda 28.62 doğru cevap ortalaması ile bir önceki yıla göre kayda değer bir değişikliğin olmadığına ulaşılmıştır (ÖSYM, 2012). 2013 verilerine göre 80 soruda 24.90 ortalama ile yaşanan düşüşün devam ettiği tespit edilmiştir. 2014'deki sınavda 80 soruda 21.48 iken (ÖSYM, 2014) 2016 yılına gelindiğinde ise doğru cevap ortalamasının 80 soruda 20.02'ye kadar gerilediği açıkça görülmektedir (ÖSYM, 2016). Liselerin 2016 LYS-5 İngilizce puan ortalamalarının 3 yıl önce 2013'te yapılan LYS ile karşılaştırmasına bakıldığında bütün lise türlerinin puan ortalamalarının gerilemiş olduğu dikkatleri çekmektedir. Geriye dönük olarak bakıldığında doğru soru çözme ortalamasının incelenen yıllarda %40'ı hiç aşamamış olması ayrıca üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Uluslararası platformda Türkiye'nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) puanına bakıldığında 47.79 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğu tespit edilmiştir. Türkiye EPI verilerine göre, indekste yer alan 27 Avrupa ülkesi içinde 26. sırada; toplamda ise 80 ülke arasından 62. sıradadır (Europeiska Ferieskolan "Avrupa Tatil Okulu" EF EPI, 2017). Tüm bu neticeler İngilizce başarısında rol oynayan etmenlerin araştırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

İngilizce başarısı ile duyuşsal ve bilişsel değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen ve İngilizce başarısına etki eden faktörleri araştıran pek çok çalışma yürütülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ön öğrenmeler, yetenek, motivasyon ve duyuşsal faktörlerin öğrencilerin yabancı dil başarısına etkisi olduğu görülmektedir. Acat ve Demiral'ın (2002) çalışmalarında dil öğrenimindeki sorunun motivasyon eksikliğinden kaynaklı olduğu fikrini şöyle ifade etmişlerdir;

Küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizce'yi öğrenmeleri ve kullanmaları, her açıdan zorunluluk olmuştur, Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlisi ve üzerine en az vurgu yapılan belki de “motivasyon eksikliği” dir (s. 312-329).

Acat ve Demiral'a (2002) göre ülkemizdeki yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri batılı ülkelerce ortaya konulmuşlardır ve öğrencilerimizin dünyaya bakış açılarını, yaşam biçimlerini ve öğrenim ihtiyaçlarını dikkate almamaktadırlar. Fakat esas olan dil öğrenimine motive edecek noktaların belirlenmesidir. Bu da öğrenen ihtiyaçlarının dikkate alınmasıyla ancak mümkün olabilir (Acat & Demiral, 2002).

Tosun (2012), Türkiye'de yabancı dil öğretiminde başarısız olduğu fikrinin yaygın olduğunu ve bunun neticesinde sıklıkla yöntem değişikliğine gidildiğinin altını çizerek aslında yöntemin hatalı olup olmadığına karar vermeden önce sırasıyla hedef dil, öğrenci, öğretmen ve ortam değişkenlerinin de irdelenmesi gerektiğini vurgulayarak yabancı dil öğrenme ve öğretme sorununun sadece yonteme bağlanmasının yanlış bir algı olduğunu ileri sürmüştür.

Bloom (1998) (akt. Çalışkan, 2014), geliştirdiği Tam Öğrenme Modeli'nde, öğrenci niteliklerinin değiştirilebilen bir değişken olduğunu ve öğrenme düzeyini belirleyen öğrenci niteliklerinden ilkinin bilişsel giriş davranışları, ikincisinin ise öğrencinin öğrenme birimi ile ilgili duyuşsal giriş özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Bu açıklamayı destekler nitelikte, duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyindeki değişkenliğin %25'ini açıklama gücünde olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin kaygıları, inançları, tutumları, öz-yeterlilik ve öz-benlik algıları gibi duyuşsal özellikleri İngilizce Dersi başarıları üzerinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Ayrıca İngiliz Dili Eğitimi'nde öz-yeterlilik, dil öğretirken önemli bir konudur çünkü başarı ve öz-yeterlilik inancı arasında pozitif bir ilişki vardır. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden günümüze kadar yapılan pek çok araştırma öz-yeterlilik algısının akademik başarı üzerinde kilit bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Bandura vd., 1996, 2001; Chemers vd., 2001; Golden, 2003; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Margolis, 2005; Zimmerman, 2000). Bireyin başarısını görmek ve takdir etmek son derece motive edicidir böylece öğrenenler akademik bir görevi başaracaklarına inandıklarında o görevle uğraşmak için motive olur ve başarılılar (Linnenbrink & Pintrich, 2003, s. 134). Allington ve Cunningham'ın (2002) belirttiği gibi, “Başarısız olacağını bilerek kimse çalışmaz” (s. 269). Aksine, eğer bireyler başarabileceklerine inanırlarsa, çalışmaya karşı olumlu bir tutum geliştirirler (Nilsen, 2009). Anlaşılacağı üzere

öz-yeterlik algı seviyesi, öğrenenin verilen bir akademik göreve olan yaklaşımını, görev üzerinde çalışırken sergilediği performansın niteliğini ve o görevde ne düzeyde başarılı olacağı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Görüldüğü gibi pek çok çalışmada öz-yeterlik inancının akademik başarıyla yüksek bir ilişki içinde olduğu, öz-yeterlik inancının artmasıyla başarının da arttığı, kaygının artmasıyla öz-yeterlik inancının azaldığı, işe koşulan öğrenme stratejileri ve öz-değerlendirme aktiviteleri arttıkça öz-yeterlik inancının da paralel olarak arttığı belirtilmiştir. Bandura (1997), “bireylerin karşılaşılan problem durumlarının üstesinden gelebilmek için ihtiyaç duyulan eylemleri ne derece iyi sergilediklerine ilişkin değerlendirmeleri”ni öz-yeterlik inancı olarak ifade etmiştir. Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu yeteneklerde hangi aşamada olduğu ile değil, kendi yeteneklerine olan inancı ile ilgilidir (Hancı Yanar & Bümen, 2012). Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin akademik görevleri yerine getirmek için daha fazla çaba harcadıkları (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) ve karşılaştıkları güçlüklerle karşı daha dirençli oldukları bilinmektedir (Bandura, 1986; Schunk, 1991’den akt. Sewell & St George, 2000). Berry ve West (1993), yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin öğrenme etkinliklerine daha çok ve daha istekli bir şekilde katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Anlaşılacağı üzere sahip olunan öz-yeterlik derecesi öğrenenlerin akademik görevlere yaklaşımı konusunda belirleyici bir rol oynamakta ve elde edecekleri başarı hakkında ise bir fikir vermektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, yapılan hatalardan ya da mağlubiyetlerden sonra ortaya çıkan olumsuz etkileri kolaylıkla bertaraf ederek amaçlarına ulaşmak için kararlı bir tutum sergileyebilmektedirler. Aktif katılım ile güdülenmenin son derece önemli olduğu yabancı dil eğitiminde başarı elde etmek için öz-yeterlik inancını geliştirecek eğitim durumlarının oluşturulması önem arz etmektedir (Mager, 1997’den akt. Hancı Yanar & Bümen, 2012). Gerek ülke genelindeki sınav sonuçlarına, gerek uluslararası çapta yapılan sınavların sonuçlarına bakıldığında Türkiye’deki öğrencilerin İngiliz Dili becerisine yönelik performanslarının yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebepten ötürü İngilizce Dersi başarısını kuramsal olarak yordayan bazı faktörlerin araştırılmasına gerek duyulmaktadır.

Akademik başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülen etmenlerden bir diğeri de öz-düzenleyici öğrenmedir. Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenmede bireysel farklılıkların olmasından dolayı ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik başarı becerisi değildir; öz-düzenleme, öğrenenin kendi güdümünde zihinsel yeteneklerini akademik başarıya dönüştürdüğü bir süreçtir. Öz-düzenleme, öğrenenin kendisi tarafından hedeflere ulaşmaya yönelik oluşturmuş olduğu düşünceleri, duyguları ve

davranışları ifade etmektedir (Zimmerman, 2000). Yine Zimmerman'a (1990) göre; iyi bir öz-düzenleyici olan öğrenen bilgi ve bilişsel yeterliliklerini geliştirir fakat bu konuda zayıf kalan öğrenen ise diğerlerinden geride kalacaktır. Ancak, öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik yeterli bir eğitimle, tüm öğrenciler öğrenme ve performans üzerindeki denetim derecelerini geliştirebilir ve özellikle düşük performans gösteren öğrencilerde bulunan birçok öğrenme yetersizliğinin hafifletilmesi mümkün olabilmektedir. Öz-düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrenenler kendi öğrenme çabaları açısından öğrenme süreçlerinde aktiftirler çünkü kendi belirlemiş oldukları öğrenme stratejileri ve kendilerine koymuş oldukları öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenme süreçlerini yönlendirdiklerinden güçlü yönlerinin ve zayıflıklarının farkındadırlar (Zimmerman, 2002).

Bu bağlamda öğrenenler arasında bireysel farklılıkların, öğrenenlerin öz-düzenleme becerilerindeki yetkinlik derecelerine bağlı olarak değiştiği görüşünün tartışma konusu haline geldiği söylenebilir. Stipek (2002) (akt. Uslan, 2006), öğrenme problemi olan çocukların araştırmacılarca gözlemlendiğinde, bu öğrencilerin genellikle iki tür beceriden yoksun olduklarının görüldüğünü ifade etmiştir, bunlar sırasıyla; biliş ötesi beceriler; bir işi etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli kaynak, strateji ve yeteneklerin farkındalığı ve öz-düzenleme becerileri, planlama, zamanı yönetme, devam eden etkinliklerin etkililiğini değerlendirme ya da yardım istemedir. Effeney, Effeney, Carroll ve Bahr'ın (2013) bakış açısı ise şu şekildedir; bilişin ve davranışın kendi kendine düzenlenmesi, öğrenmenin önemli yönleri olup, okul öğrencilerinin ne ölçüde kendi öğrenmelerinin özdenetimcileri haline geldikleri akademik başarılarını etkiler. Effeney, Effeney, Carroll ve Bahr (2013), yaptıkları çalışmada etkin birer öz-düzenleyici olan öğrencilerin özelliklerini şöyle aktarmışlardır; kendilerine aktif olarak hedefler koyar, uygun stratejiler üzerinde karar verir, zamanlarını planlar, materyalleri ve bilgileri organize eder ve önceliklerini belirler, yaklaşımları esnek bir şekilde değiştirir, öğrenmeleri ve performanslarıyla ilgili geribildirimleri izleyerek gelecekteki öğrenme etkinlikleri için uygun düzenlemeler yapar. Görüldüğü üzere söz konusu özelliklere sahip ve kendi öğrenmesinin farkında olan bireylerin başarılı olma ihtimalinin diğerlerine göre daha yüksek olacağı kolaylıkla söylenebilir.

Türkiye'deki okul türleri, İngilizce Dersi başarıları açısından mukayese edildiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nin diğer lise türlerinin pek çoğuna kıyasla alt sıralarda yer aldığı söylenebilir. Bu durumun muhtemel pek çok sebebinin olduğu düşünülebilir. British Council ve TEPAV (2014) işbirliği ile Türkiye çapında 80 İngilizce dil sınıfında gerçekleştirilen gözlem çalışmasından ve çalışmanın en güçlü yönlerinden olan, yaklaşık

20.000 öğrenci, veli ve İngilizce öğretmeniyle yapılan yaygın anket çalışmasından elde edilen veriler ışığında, devlet eğitim sisteminde İngilizce dilinin öğretimi ve öğreniminin göreceli olarak düşük düzeylerde başarıya ulaşmasının sebeplerini belirleyen bu çalışma neticesinde iki önemli bulgu saptanmıştır: Öğretmenlerin %80'i etkin dil dersleri verecek dil yeterliliğine ve yeteneğine sahiptirler, bu durum Türkiye'deki öğrencilerin büyük bölümünün liseden en az orta düzeyde İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile mezun olabilecekleri anlamına gelir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%90+) İngilizce dil beceri düzeyi, öğretmenlerin potansiyeline ve olumlu sınıf ortamına rağmen, 1000 saatlik eğitimden sonra dahi temel düzeyi geçememektedir. Bu koşullarda dahi nitelikli Anadolu Liseleri'nde İngilizce dersi başarısı yüksek çıkabilmekteyken (TEPAV, 2014), bu başarıyı yakalayan okullarda görev yapanlar ile aynı yeterliliklere sahip öğretmenlerin bulunduğu ve benzer sınıf koşullarının sağlandığı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerinin düşük seviyelerde seyrediyor olması akıllara, bu durumun başka bir nedeninin olma ihtimalini getirmektedir.

Araştırmalar başarısı yüksek olan öğrenenlerin daha fazla öz-yeterlilik düzeyine sahip olduklarını, öğrenme ortamları üzerinde kontrol sağladıklarını ve daha fazla öz-düzenleme stratejisi kullandıklarını ortaya koymuş dolayısıyla öz-düzenleme stratejileri kullanımının, öz-yeterlilik inancı ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu ve ders başarısı üzerinde pay sahibi olduğunu göstermiştir (Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990; Sadi & Uyar, 2013). Wang (2004), öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğrenenlerin, öz-yeterliliği düşük olanlara kıyasla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullanma potansiyeline sahip olduklarını ifade etmektedir. Zimmerman ve Martinez-Ponz (1990), öz-düzenleme ve öz-yeterlilik arasında güçlü bir bağ olduğunu ve başarılı öğrencilerin, normal öğrencilere göre daha fazla akademik öz-yeterlilik göstereceğini savunmaktadırlar.

İngilizce öğrenme ve İngilizce öğretme süreçlerinin iyileştirilebilmesi amacıyla İngilizce Dersi başarısına etkiyen faktörlerin saptanması önemli bir konudur. Bu çalışmada, pek çok araştırmada başarı üzerinde kritik rol oynadığına dikkat çekilen değişkenlerden olan öz-düzenleyici öğrenme stratejisi ve öz-yeterlilik inancı kavramlarının İngilizce Dersi başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tesbiti önemli bir konu olarak görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi veri tabanı “öz-düzenleme” ve “öz-yeterlik” ayrıca “İngilizce başarısı” anahtar sözcükleri kullanılarak tarandığında mevcut çalışmaların Fen ve Matematik gibi sayısal dersler üzerinde yoğunlaştığı görülmüş, İngilizce Dersi’ne yönelik olan çalışmaların ise genellikle üniversitelerin hazırlık sınıfları ve farklı lise türlerinden öğrenciler üzerinde yapıldığı ve öz-düzenleme ile öz-yeterlik konularının birlikte değil, ayrı başlıklar altında farklı değişkenler açısından incelendiği tespit edilmiştir (Büyükduman, 2006; Altay, 2013; Kılıç, 2016; Sevimbay, 2016; Bozkurt, 2017; Güneri, 2018; Necan, 2019). Yurt içinde özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce Ders başarılarını yordamaya yönelik öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inancı konularında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu doldurması öngörülmektedir. Bu sebeple Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile İngilizce öz-yeterlik inancı ve İngilizce Dersi başarısı arasındaki ilişki belirlenerek öğrenme ortamının iyileştirilmesi ve öğrenci başarısına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bilgilerin, öncelikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde ve diğer lise türlerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine ve idarecilerine, eğitim durumlarının öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirmelerine imkân tanıyacak ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algılarını olumlu etkileyecek biçimde tasarlanması ve İngilizce eğitiminin daha verimli yapılabilmesi konularına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim İngilizce Dersi öğretim programının amacı, ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini arttırmak, öğrencilerin İngilizce’yi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamaktır. Ayrıca öğretim programı ile dört dil becerisinin dengeli biçimde geliştirilmesi, öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine olanak tanıyan kendilerini değerlendirme fırsatlarının verilmesi ve özellikle kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi düşüncesi de benimsenmiştir (MEB, 2011). Bu araştırmada elde edilecek bulguların İngilizce öğretim programının kazanımlarına ulaşılmasında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretim programı geliştirme faaliyetlerinde araştırmanın sonuçlarından faydalanılabilme imkânına ek olarak araştırma sonuçlarının ulusal

ve uluslararası sınavlardaki İngilizce başarısının geliştirilmesinde de pay sahibi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın İngilizce başarısına etki eden sebepler ile ilgili alanyazına katkıda bulunması umulmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inançları İngilizce Dersi başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- a) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri İngilizce Dersi başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- b) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algıları İngilizce Dersi başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- c) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algıları İngilizce Dersi başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılının 2. döneminde İzmir ili merkez ilçelerinde öğrenim gören Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 9. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmada görüş ve bilgilerine başvuru alan öğrencilerin doğru ve samimi yanıtlar verecekleri varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Öz-düzenleme Stratejisi: Öğrencilerin faydalanabileceklerini düşündükleri ve kazanmak istedikleri bilgi ya da becerilere ulaşmak amacıyla işe koştukları süreçlerin

toplamıdır. Bu araştırmada öz-düzenleyici öğrenme stratejisi, öğrencilerin “Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden elde ettikleri puandır.

İngilizce Öz-yeterlik İnancı: Öz-yeterlik inancı, İngilizce eğitiminin kazanımlarına etkin şekilde ulaşılmasını sağlamada üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Öz-yeterlik, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. Öz-yeterlik inancı insan davranışlarını etkiler. İnsan davranışları, gerçekte doğru olandan çok, insanların neyin doğru olduğu yolundaki inancına dayanır. Bu araştırmada öz-yeterlik inancı, öğrencilerin “İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği”nden elde ettikleri puandır.

Öğrenci: Örneklemede bulunan, İzmir İlinde yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında öğrenim gören 9. sınıf öğrencileridir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi: Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan resmi meslek ve sanat okullarının tümüne verilen genel isim ve addır. Türk Milli Eğitimi’nin amaçları doğrultusunda, ilköğretimi bitiren öğrencilerin devam edebileceği 4 yıllık eğitim sonunda meslek kazandıran, ülke ekonomisine katkı sağlayacak ara eleman yetiştiren orta öğretim kurumlarıdır. Öğrenciler öğrenimleri süresince haftanın belli günlerinde mesleki eğitimlerine yönelik kurum ve kuruluşlarda staj yaparlar. 2014 yılında **Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi** ve **Teknik ve Meslek Lisesi** sıfatları yerini **Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine** bırakmıştır.

1.8. Kısaltmalar

AGFI: Ayarlanabilen İyilik Uyum İdeksi

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi “Comparative Fit Index”

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) “Exploratory Factor Analysis (EFA)”

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce “English as a Foreign Language”

ESL: İkinci Dil Olarak İngilizce “English as a Second Language”

EPI: İngilizce Yeterlilik İndeksi “English Proficiency Index”

IELTS: Uluslararası İngiliz Dili Sınav Sistemi “International English Language Testing System”

IFI: Fazlalık Uyum İndeksi “Incremental Fit Index”

KMO: Kaiser-Meyer Olkin (Katsayısı)

LAP: Telaffuz İçin Öğrenci Tutumları Envanteri

LYS: Lise Yerleştirme Sınavı
NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi “Normed Fit Index”
NNFI: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi “Non-Normed Fit Index”
ÖDSGM: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÖÖSÖ: Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği
ÖSMİO: Öz-Düzenleyici Stratejiler ve Motivasyonel İnançlar Ölçeği
ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PNFI: Normlaştırılmış Basitlik Uyum İndeksi “Parsimony Normed Fit Index”
RFI: Göreli Uyum İndeksi “Relative Fit Index”
RMR: Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü
RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi “Structural Equation Modeling”
SRLI: Öz-Düzenleyici Öğrenme Mülakatı “Self-Regulated Learning Interview”
SRMR: Standaredize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü
SPI: Telaffuzu Geliştirme Stratejileri Envanteri
SPSS: The Statistical Package for the Social Sciences
TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Sınavı)
TOEFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı “Test of English as a Foreign Language”
VIF: Değişkenlik Enflasyon Faktörü “Variance Inflation Factor”
YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili literatür, değişkenler, yöntem ve ulaşılan neticeler ile ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Tanımı

Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenci akademik başarısına yönelik çalışmalarına yeni ve önemli bir yaklaşım oluşturmuştur. Öğrenci başarısı öncelikle yetenek ölçümlerine ya da öğretimin, okulun ve ev ortamının niteliğine bağlı olarak araştırılmışken öz-düzenleme teorisi -aksine- öğrencilerin belirli bağlamlarda öğrenme uygulamalarını kişisel olarak *nasıl* aktifleştirdikleri, değiştirdikleri ve sürdürdükleri üzerine odaklanmaktadır (Zimmerman, 1986). Son yirmi yılda öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanarak elde ettiği başarılar eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Zimmerman, 1998). Yeni öz-düzenleme tanımları, hızlı akademik başarı ile sonuçlanan tüm çevresel, motivasyonel ve üstbilişsel süreçleri içermektedir. Düzenleme yoluyla öğrenme, öğrencilerin kendileri ve yetenekleri ayrıca kendilerinden beklenen görevler ile nasıl başa çıktıklarıyla ilgili düşünceleri anlamına gelmektedir (Zimmerman, 1998). Öz-düzenleyici öğrenme teorisi “öğrencilerin kendilerini öğrenme süreci içerisine nasıl ve niçin dahil ettikleri” ve öğrencilerin bağımsız olmaları için kendileri ile akademik durumları hakkında bilmeleri gerekenler ile ilgilidir. Diğer bir ifade ile bu teoriye dayanarak, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini nasıl yöneteceklerini ve önceden belirlemiş oldukları hedefleri gerçekleştirmek için yeterli çabayı sağlayan uygun bilişsel, üstbilişsel ve davranışsal stratejileri nasıl seçeceklerini öğrenmektedirler (Sardareh, Saad, & Boroomand, 2012).

Pintrich ve De Groot (1990), öz-düzenleyici bireyler olmak için öğrenenlerin bilişsel, üstbilişsel ve davranışsal stratejileri seçmek ve uygulamak konusunda gerekli bilgi ve becerileri edinmiş olmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Zimmerman’ın (1986, 1989) bakış açısıyla; genel olarak, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar olma derecelerine göre öz-düzenleyici olarak nitelendirilebilirler. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin planlama, izleme ve bilişlerini değiştirme konusunda üstbilişsel stratejilerini içermektedir (Pintrich & De Groot, 1990);

başka bir ifade ile öz-düzenlemeli öğrenmenin temel öğelerinden birisi üstbilidir. Üstbilis farkındalık, bilgi ve bilisin kontrolü anlamına gelmektedir; üstbilisel öz-düzenleme faaliyetlerini meydana getiren üç süreç planlama, izleme ve düzenlemedir (Pintrich vd., 1991).

Öz-düzenlemeli öğrenme üzerine pek çok tanım ileri sürülmüştür ancak öğrencilerin akademik başarıları açısından şu üç bileşen çok önemli görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin kapsamında olan ilk ve en önemli bileşen öğrencilerin planlamak, izlemek ve bilislerini yeniden düzenlemek için kullandıkları üstbilis stratejileridir. İkinci önemli bileşen, öğrencilerin sınıf içi akademik görevlere yönelik girişimlerinin yönetimi ve kontrolüdür. Öz-düzenlemenin üçüncü bileşeni ise öğrencilerin eğitim programı kavramlarını öğrenmek, hatırlamak ve tam anlamıyla kavramak için kullandıkları gerçek bilisel stratejileri (tekrar, dikkatle hazırlanma ve örgütlenme) içermektedir. Bu üç bileşen öz-düzenleyici öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Pintrich & De Groot, 1990). Zimmerman (1986), öz-düzenleyici öğrenmeyi, bireylerin öğretmenlerine ya da bir başkasına bağımlı olmadan, bilgi ve beceri kazanma girişimlerini başlatıp yönlendirdikleri bir öğrenme türü olarak görmektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme, dayanak noktasının öğrencilerin bilgi ve temel inançlarının olabileceği bir dizi döngüsel aşamadan oluşmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenenler eğitim faaliyetlerinde yer aldıklarında ilk etapta bilgi birikimlerini ve inançlarını kullanmaktadırlar, böylece bu faaliyetler için gerekli nitelikler ve araçlar hakkında bir değerlendirme yapabilirler; bu değerlendirmeler ışığında “hedeflerini” belirlerler. Bilisel, duyuşsal ve davranışsal çıktılarla sonuçlanan stratejileri kullanarak hedeflerine ulaşırlar (Zimmerman, 1995). Öğrenme etkinliklerinin izlenmesi ve ilerlemelerinin kontrolü yoluyla öğrenenler bu etkinlikleri ve etkinliklere katılırken seçmeleri gereken yaklaşımı tekrar değerlendirmek için kendilerine yeni bilgiler sağlayan bir içsel geribildirim edinirler.

2.1.1. Sosyal Bilisel Yaklaşım Açısından Öz-Düzenleme

Sosyal Bilisel yaklaşıma göre öz-düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimini içermektedir (Bandura, 1986). Zimmerman (2000) öz-düzenlemeyi “kişinin özgün düşünceleri, duyguları ve kişisel hedeflere ulaşmak için döngüsel olarak uyarlanmış eylemleri” olarak tanımlamıştır. Schunk ve Zimmerman (1997), akademik öz-düzenleme süreçlerini; zamanı planlama ve yönetme -eğitime katılmak ve odaklanmak-bilgiyi stratejik olarak düzenlemek, prova etmek/tekrarlamak ve kodlamak, üretken bir çalışma ortamı oluşturmak ve sosyal kaynakları etkili kullanmak olarak ifade etmişlerdir. Zimmerman

ve Risemberg'in (1997) bakış açısıyla öz-düzenlemenin psikolojik boyutları; motivasyonu, stratejileri, performans ürünlerine ilişkin öz-farkındalığı ve çevresel-sosyal ortamlara duyarlılığı içermektedir. Öğrenciler hedefleri belirlemek ve hedeflerine plan yaparak ulaşmak için uygun stratejileri seçme motivasyonuna sahiptirler. Öğrenciler, belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmak için sergiledikleri performansa ilişkin farkındalıklarına dayanarak stratejilerini ve hedeflerini gözlemler ve yardım isteme stratejileri de dahil olmak üzere sosyal ve fiziksel ortamlarını düzenlerler. Akademik öğrenme ve motivasyonun öz-düzenleme boyutları Çizelge 1.1.'de sunulmuştur.

Çizelge 1.1. Akademik öğrenme ve motivasyonun öz-düzenleme boyutları

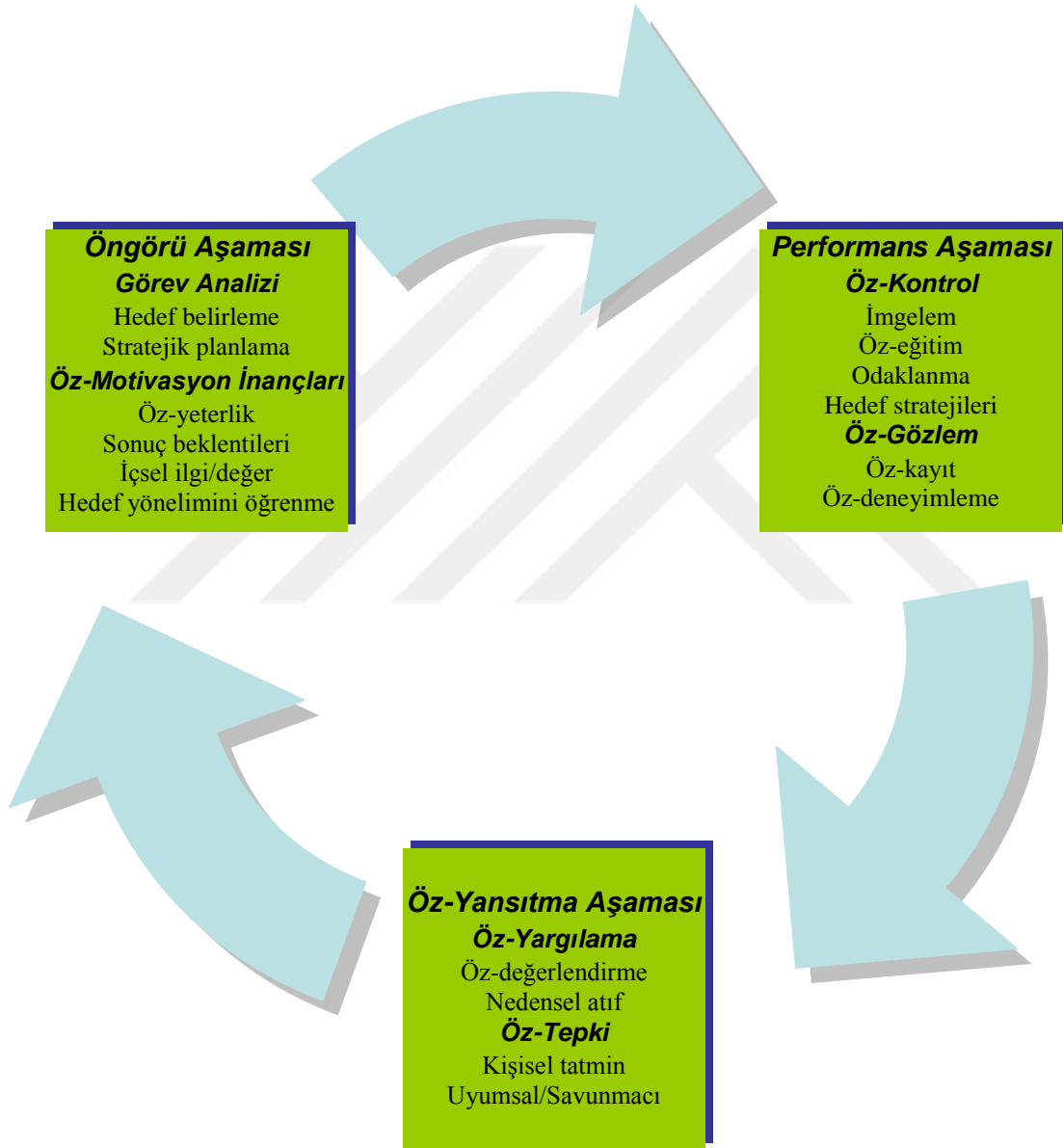
Bilimsel Sorular	Psikolojik Boyutlar	Görev Şartları	Öz-Düzenleyici Özellikler	Öz-Düzenleme Süreçleri
Neden?	Sebepler	Katılım seçimi	İçsel motivasyon veya öz-motivasyon	Öz-hedefler, öz-yeterlik, değerler, özellikler, vb.
Nasıl?	Yöntem	Yöntem seçimi	Planlanmış veya otomatikleştirilmiş	Strateji kullanımı, vb.
Ne zaman?	Zaman	Zaman sınırını kontrol	Zamanında ve verimli	Zaman planlama ve yönetimi, vb.
Ne?	Performans çıktıları	Performans sonuçlarının seçimi	Performans çıktılarına ilişkin farkındalık	Öz-izleme, öz-yargı, eylem kontrolü, irade, vb.
Nerede?	Sosyal çevre	Sosyal ve fiziksel ortamın kontrolü	Çevresel/sosyal açıdan duyarlı ve becerikli	Çevresel yapılandırma, yardım arama, vb.
Kiminle?	Sosyal	Sosyal ortamın kontrolü	Sosyal açıdan hassas ve becerikli	Model seçimi, yardım arama, vb.

(Zimmerman & Risemberg, 1997)

Bandura'ya (1986) göre öz-düzenlemenin gerçekleşebilmesi için öğrenenin şu üç önemli adımı izlenmesi gerekmektedir; öz-gözleme, öz-yargılama ve öz-tepki. Öz-gözleme, kişinin davranışlarını gözlemek için bilinçli olarak dikkat göstermesi anlamına gelir. Öz-yargılama, kişinin performansı ile bir standart veya hedef arasındaki karşılaştırmayı ifade eder. Öz-tepki ise öz-yargılamaya verilen değerlendirmeye dönük tepki olarak nitelendirilmektedir. Böylece kişisel gözlemleri takiben bireyler belirledikleri hedeflere ulaşmak için gösterdikleri çabayı değerlendirirler. Bu değerlendirmeye dayanarak, öğrenciler belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmak için davranışlarını düzenlerler (Bandura, 1986).

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri çerçevesinde Zimmerman (2002) eğitimcileri, öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kazanmış öğrenenleri yetiştirmek için bireyin belirli bir öğrenme sürecini işe koşmasının, öz-farkındalık seviyesinin ve motivasyonel inançlarının nasıl bir araya getirileceği sorusuna cevap aramaya sevk etmektedir. Bireyler, önceki

öğrenmelerinden veya yaşantılarından elde ettikleri geri bildirimleri karşılaşılan yeni durumlara uyarılma eğilimindedirler. Öğrenme aşamasında bireysel, çevresel ve davranışsal öğeler dinamik olduğundan yeni durumlara uyumsama çabası gerekli görülmektedir. Zimmerman (2002), öz-düzenleme süreci için *öngörü (forethought)*, *performans (performance)* ya da *isteğe bağlı kontrol (volitional control)* ve *öz-yansıtma (self-reflection)* olmak üzere döngüsel üç aşama tanımlamıştır (Bakınız Şekil 1.1.).



Şekil 1.1. Öz-Düzenlemenin Aşamaları ve Alt İşlemleri (Zimmerman, 1998'den akt. Zimmerman, 2002)

Öngörü aşaması

Öngörü aşaması, önceki öğrenme çabalarını meydana getiren süreçleri ve inançları ifade eder. Bu süreçlere örnek olarak öğrencilerin motivasyonu, öz-yeterlik, hedef belirleme ve planlama gösterilebilir. Öngörü aşaması, *görev analizi (task analysis)* ve *öz-motivasyon (self-motivation)* olmak üzere iki önemli alt işlemden oluşmaktadır. Görev analizi, *hedef belirleme (goal setting)* ile *stratejik planlamayı (strategic planning)* içermektedir. Kelime sınavı için bir kelime listesi ezberlemek ve kelimeleri hecelere ayırmak gibi yazım stratejileri kullanmayı planlayan öğrenciler gibi kendilerine yakın kazanımlar belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına ilişkin önemli kanıtlar bulunmaktadır. Öz-motivasyon, öğrencilerin öğrenmek için kişisel kapasiteleri olduğuna dair öz-yeterlik algısı ve öğrenmenin kişisel sonuçlarına ilişkin beklentileri gibi öğrenme hakkındaki inançlarından kaynaklanmaktadır (Zimmerman, 2002). *İçsel ilgi/değer (Intrinsic interest)*, öğrencilerin görev yeteneklerini kendi yararlarına değerlendirmelerini ifade etmektedir ve hedef yönelimini öğrenme ise öğrenme sürecinin kendi yararlarına değerlendirilmesi anlamına gelmektedir.

Performans aşaması

Performans ya da *isteğe bağlı kontrol aşaması (volitional control phase)* öğrencilerin performanslarını en iyi hale getirme görevine odaklandıkları süreçleri ifade eder. Dikkat kontrolü/Odaklanma (attentional control), kayıtların tutulması (keeping records) ve izleme (monitoring) söz konusu sürece örnek olarak verilebilir. Bu aşama *öz-gözlem (self-observation)* ve *öz-kontrol (self-control)* olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Öz-kontrol, öngörü aşamasında seçilmiş olan belirli yöntem veya stratejilerin düzenlenmesini ifade eder. Şimdiye kadar çalışılmış olan kilit öz-kontrol yöntemleri arasında *imgelem (imagery)* kullanımı, *öz-eğitim (self-instruction)*, *odaklanma (attention focusing)* ve *hedef stratejileri (task strategies)* yer almaktadır. Öz-gözlem, olayların nedenlerini tespit etmek için kişisel olayları ya da deneyimleri kaydetmek (self-record) anlamına gelmektedir. Örnek olarak, sıklıkla öğrencilerden ne kadar süre çalıştıklarının farkına varmaları için zaman tutmaları istenmesi gösterilebilir (Zimmerman, 2002).

Öz-yansıtma aşaması

Öz-yansıtma (self-reflection) aşaması ise öz-gözleme ile ilgili süreçleri ifade etmektedir. Bu aşamaya örnek olarak öz-değerlendirme (self-evaluation) süreçleri

gösterilebilir. Bu aşamada öğrenciler performanslarını bir standart veya hedef ile karşılaştırır ve sonuçlara nedensel bir anlam yüklerler bir başka deyişle başarısız neticenin sınırlı yeteneklerinden mi yoksa yetersiz çabalarından mı kaynaklandığına karar verirler. Öz-yansıtma, *öz-yargılama (self-judgment)* ve *öz-tepki (self-reaction)* olarak iki önemli başlık altında incelenmektedir. Öz-yargılamanın bir biçimi olan öz-değerlendirme, öğrenenin kendi performansını önceki performansı ya da bir başkasının performansı gibi bazı standartlara göre değerlendirmesidir. Bir başka öz-yargılama biçimi olan nedensel atıf (causal attribution), bir İngilizce sınavındaki puan/not gibi bireyin hataları veya başarılarının sebebine yönelik inançlarını ifade etmektedir. Zayıf bir puanın sorumluluğunu, değişmez/sabit yetenek ya da zekâyâ yüklemek motivasyon açısından son derece zararlı olabilmektedir çünkü, bu durum ilerlemeye yönelik çabaların gelecekteki sınavlarda etkili olmayacağına işaret etmektedir. Tam tersine zayıf bir puanın sorumluluğunu yanlış çözüm stratejisi kullanımı gibi kontrol edilebilir bir sebebe bağlamak motivasyonu sürdürecektir çünkü bu farklı bir strateji kullanılarak başarıya ulaşılabileceği anlamını taşımaktadır. Öz-yansıtmanın bir diğer türü ise bireyin öz-memnuniyet/tatmin (self-satisfaction) duygusu ile kendi performansı ile barışık olma halidir. Öz-memnuniyet/tatmin düzeyindeki artışlar motivasyonu desteklerken, azalmalar ise öğrenme çabasını olumsuz etkilemektedir (Zimmerman, 2002).

Schunk ve Zimmerman'a (1997) göre, öz-düzenlemenin gelişimi sosyal, çevresel ve davranışsal olmak üzere üç etkiye bağlıdır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin dört aşamalı bir gelişimi vardır; gözlem, taklit, öz-denetim ve öz-düzenleme. Öğrenenler, esas olarak modelleri gözlemleyerek ve doğru geribildirim alarak öz-düzenleme becerilerini edinirler. Öğrenenin performansı, modelin performansına yaklaştığında taklit aşaması gerçekleşmiş olur. Bu aşamada, öğrenen sadece modelin davranışlarını kopyalamakla kalmayıp modelin duygularına hakim olduktan sonra modeli izlemek için öz-motivasyon geliştirir. Öğrenen, bağımsız olarak öğrenme görevlerini yerine getirirken stratejileri kullanabilecek seviyeye ulaştığında üçüncü aşama gerçekleşmiş olur. Öğrenenin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı bu aşamada içselleştirilmiştir ancak modelin performansından tamamıyla bağımsız değildir. Dördüncü aşama, öğrenen öğrenme stratejilerini sistematik olarak değişen kişisel ve bağlamsal duruma uyarlayabilinceye kadar ulaşılmış sayılmaz.

2.1.2. Sosyokültürel Yaklaşım Açısından Öz-Düzenleme

Öz-düzenlemenin farklı bakış açılarından tartışılmasına dayanarak; Wang (2004), hedef dil edinimi bağlamında öz-düzenlemeyi sosyal ve kültürel çerçevede bireyin akranları

ve yetişkinlerle iletişimi yoluyla koymuş olduğu hedeflere ulaşmak için dil öğrenme stratejilerini sürekli düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyokültürel bakış açısından öz-düzenleme, öğrenenin değişen koşullara göre davranışlarını içten ve esnek bir şekilde planlama, yönlendirme ve izleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990). Wang'a (2004) göre öz-düzenleme süreci, hedef belirlemede görülen sarmal döngüyü içermektedir; öz-motivasyon, öz-planlama, strateji öğrenme ve uygulama, hedeflerin, planların ve stratejilerin sosyal bağlamda geri bildirimle dayalı olarak öz-ayarlanması (self-adjustment). Öğrenenin formüle ettiği bir eylem planı kendi faaliyetlerine rehberlik ettiği ve öğrenenin sadece eğitmenin yönergelerini içselleştirmesi değil, aynı zamanda eğitmenin düzenleyici rolünü de etkin bir şekilde devraldığı zaman öz-düzenleme becerisinin kazanıldığı söylenebilir. Dolayısıyla, öğrenen davranışlarının düzenlenmesi paylaşılan bir eylem ve kişilerarası bir olgudur. Bir başka ifade ile öz-düzenleme kapasitesi yetişkin ve çocuk ya da eğitmen ve öğrenen etkileşimleri bağlamında gelişmektedir (Wang, 2004).

Vygotsky (1978), öğrenen ile somut uyaran ortamı arasındaki değişen ilişkiyi temsil etmekte olan bilişsel gelişimin dört temel aşamasını tanımlamaktadır. İlk aşamada çocuğun davranışı, yalnızca somut ve acil uyaranlara karşı bakıcı tarafından kontrol edilir. İkinci aşamada çocuk yanıtlarına yardımcı olması için dış *işaretleri* [yapay ya da kişinin kendi kendine ürettiği uyaranlar (Vygotsky 1978, s.39)] kullanarak bir miktar aracılık yapabilir hale gelir. Çocuk, işaretlerin aracılık özelliklerine tam anlamıyla hakim olmamasına rağmen davranışları, işaretler ve uyaranlar arasındaki somut, dış bağlantılardan etkilenebilmektedir (Vygotsky, 1981'den akt. Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990). Çocuk, bilişsel aktivitedeki işaretlerin rolü ve işlevleri hakkında daha fazla farkındalık geliştirdiğinde ve istenilen cevaba ulaşmak için işaretler oluşturmaya ve bu işaretleri aktif olarak kullanmaya başladığında bu durum üçüncü aşamaya ulaşıldığı anlamına gelmektedir ancak bu aşama, davranış düzenlemesinin hala dış uyaranlara bağlı olması sebebiyle sınırlıdır (Vygotsky, 1981'den akt. Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990). Dördüncü aşama; uyaranlar, işaretler ve davranışlar arasındaki ilişkilerin içselleştirilmesi olarak nitelendirilmektedir. Bu aşamada, çocuk dış uyaranlara ya da işaretlere gerek olmadan istenen aynı cevaba ulaşabilir (Vygotsky, 1981'den akt. Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990). Vygotsky'nin teorisinde öz-düzenlemeli süreç bireyin, düşünme, düşünmesini analiz etme, planlama, izleme ve sonucu değerlendirmesi şeklinde açıklanmaktadır ayrıca Vygotsky'nin öz-düzenleme becerisi gelişimine yönelik bakış açısının önemli yönü, dış işaretlerin kullanılmasının çocuğun yeni bir faaliyet seviyesine

ulaşmasına yardımcı olduğu, ancak içselleştirildiği zaman dış işaretlerin ortadan kaldırılmasıdır (Wang, 2004).

Vygotsky'nin (1978) bakış açısına göre, çocuk çevreyi işaretlerin kullanımıyla aktif bir biçimde yönlendirerek öz-düzenlemeyi gerçekleştirmektedir. Dil, dış uyaranlara hizmet eden işaretlerdir. Vygotsky (1978), *Mind in Society* adlı eserinde öz-düzenleme stratejileri kullanımı açısından işaret ve dil öğelerinin önemini şöyle açıklamaktadır:

Çocuk (öğrenen), belirli bir plan oluşturmak için işaretleri/kelimeleri kullanarak daha geniş bir faaliyet yelpazesine ulaşır; araç olarak sadece elinin altında yatan nesnelere değil aynı zamanda problemin çözümünde ve gelecek eylemleri planlamada faydalı olabilecek bu tür uyaranları araştırıp hazırlar (s.26).

Yetişkinler ile çocuklar arasındaki sözel araözellik, çocuklarda kendine yönelik konuşmanın içselleştirilmesinin birincil kaynağı olarak algılanmaktadır. Diaz ve diğerlerine (1990) göre, bireyler dili sadece iletişim kurmak için değil, faaliyetlerini yönlendirmek, planlamak ve izlemek için de kullanmaktadırlar. Bu çalışmanın katılımcıları, derste öğretmenleriyle, gündelik hayatta ise gerek meslek alanlarında gerek yabancılar ile iletişim kurabilmek için İngilizce'yi kullanmayı öğrenmektedirler. Öğrenenler, davranışlarını etkin bir biçimde sosyal ve kültürel çevreye göre ayarlayarak öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirmektedirler ayrıca strateji seçimi, öğrenenlerin başka önemli kişilerin beklentilerine dair yaptığı tahminlerden de etkilenmektedir (Wang, 2004). Bir diğer ifade ile öğretmen ya da ebeveyn, ilk etapta öğrenen davranışlarını yönlendirebilmektedirler. Sınıf ortamında İngilizce'yi, ev ortamında ise Türkçe'yi kullanan katılımcılar, öğretmenlerden veya ebeveynlerden gelen yönergeleri kademe kademe içselleştirmektedirler ve yetişkinlerin desteği olmaksızın stratejileri kullanabildiklerinde ise öz-düzenleme becerisi kazanılmış olmaktadır.

Hedef dili kullanmanın öz-düzenlemeye üç temel katkısı bulunmaktadır. İlk olarak, konuşmanın kullanılmasıyla öğrenenlerin bilişsel işlemleri çevredeki uyarlardan daha fazla esneklik, özgürlük ve bağımsızlık kazanmaktadır (Wang, 2004). Kendi davranışları üzerinde hakimiyet kurmadan önce, çocuk/öğrenen konuşma becerisi yardımı ile çevresini denetim altına almaya başlar (Vygotsky, 1978). Bu çalışmaya katılanların hedef dildeki (İngilizce) yeterli düzeyleri ana dillerine (Türkçe) kıyasla sınırlı kalmaktadır. Bu sınırlılık hedef dile yönelik öz-düzenlemenin bilişsel gelişimini etkileyebilir. Vygotsky (1978), bireylerin dünyayı sadece gözleriyle değil, konuşmalarıyla da anlamlandırdıklarını ifade etmektedir. İkinci

olarak, öğrenenlerin davranışları ve eylemleri, uyarıların nesnel özelliklerine daha az bağımlı hale gelir ancak bir plan tarafından yönlendirilir (Wang, 2004). Öğrenenlerin plan yaparken bir dile ihtiyaçları vardır. Bu sebeple dildeki yeterlilik seviyesinin aynı zamanda planlamada öğrenenlerin öz-düzenleme becerilerine de bir etkisi söz konusudur. Sonuçta konuşma, öğrenenin kendi davranışlarında ustalaşmasını ve çevrenin kontrolünü elde etmesini sağlar (Vygotsky, 1978).

2.1.3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Okul ortamında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini araştırmak için, Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), sınıf içi ve evde yapılan görevleri içeren altı varsayımsal öğrenme durumundan oluşan Öz-Düzenleyici Öğrenme Mülakatı (Self-Regulated Learning Interview, SRLI) geliştirmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stratejileri üzerine yapılan bir araştırmada Zimmerman ve Martinez-Ponz (1986), altı öğrenme senaryosunda öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanımını değerlendirmek için yapılandırılmış görüşmelerden faydalanmışlar ve bu stratejileri on dört kategoriye ayırmışlardır: öz-değerlendirme, örgütlenme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgi arama, not alma ve izleme, çevre düzenleme, öz-vargı/sonuç, tekrarlama ve ezber, akran yardımı arama, öğretmen yardımı arama, yetişkin yardımı arama, testleri gözden geçirme, notları gözden geçirme ve metinleri gözden geçirme. Pape ve Wang (2003) (akt. Wang, 2004), akran, öğretmen ve yetişkin yardımı arama alt kategorilerini '*sosyal yardım arama stratejileri*' olarak; testleri, notları ve metinleri gözden geçirme alt kategorilerini ise '*kayıtları gözden geçirme stratejileri*' olarak yeniden gruplandırmışlardır. Ayrıca, çevresel düzenleme stratejisi '*fiziksel çevre yapılandırma*' ile '*dikkat kontrolü*' stratejileri olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Böylelikle stratejiler sadeleştirilerek on bir kategori şekline düzenlenmiştir. Her bir kategoriye ait tanımlar öğrencilerden örneklerle Çizelge 1.2.'de sunulmuştur.

Çizelge 1.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Pape ve Wang'a (2003) göre Kategoriler ve Tanımları	Öğrenci Davranışları
1. Öz-Değerlendirme: Çalışmaların gelişimi veya niteliği ile ilgili olarak değerlendirmede bulunmak.	Ürünü öğretmene teslim etmeden önce kontrol etmek.
2. Örgütlenme ve Dönüştürme: Öğrenmeyi geliştirmek için öğretim materyallerini açık veya gizil olarak düzenlemek.	Ezberlemeye yardımcı olmak için kelimeyi hedef dilden ana dile tercüme etmek.
3. Hedef Belirleme ve Planlama: Eğitim hedeflerini ya da alt hedefleri belirlemek ve belirlenen hedeflerle ilgili etkinlikleri sıralamak, zamanlamak ve tamamlamak için plan yapmak.	Ne kadar zaman kaldığını kontrol ederek günlük girişine ne yazılacağını ayarlamak.
4. Bilgi Arama: Sosyal olmayan kaynaklardan daha fazla bilgi edinmek için çaba sarfetmek.	Sözlükten bir kelimenin anlamına bakmak.
5. Not Alma ve İzleme: Olayları veya sonuçları kaydetmek için çaba göstermek.	Daha sonra yardım almak üzere bilinmeyen bir kelimeyi not etmek.
6. Çevresel Düzenleme: Öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortamı seçme veya düzenlemek için çaba göstermek.	Öğrencinin kendi odasında ders çalışması.
7. Öz-Vargı/Sonuç: Başarı veya başarısızlık için öğrencinin hazırladığı ya da hayali ödül ve caza.	Öğrencinin bir çalışmadan iyi bir sonuç elde ettiğinde zıplaması.
8. Dikkat Kontrolü: Öğrenmeyi geliştirmek için belirli bir kişisel davranışın tetiklediği performans.	Sınıf ortamında dersi dikkatlice dinlemek.
9. Tekrarlama ve Ezber: Öğrenme materyallerini ezberlemek için açık ya da gizil pratikle çaba göstermek.	Ezberlemek için kelimeyi pek çok kere kâğıda yazmak.
10. Sosyal Yardım Arama: Yetişkinlerden, öğretmenlerden ya da akranlardan yardım istemek.	Öğretmenlerden yardım istemek.
11. Kayıtları Gözden Geçirme: Notları, testleri veya ders kitaplarını tekrar okumak.	Sınavdan önce ders kitabını tekrar okumak.

(Pape & Wang, 2003'ten akt. Wang, 2004)

2.1.4. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri

Pintrich (1995), öz-düzenlemenin hayatta belirli bir noktadan sonra kalıcı bir zekâ ölçüsü olmadığına ne de yaşamın erken dönemlerinde oluşan, genetiğe dayalı kişisel bir özellik olduğuna inanmaktadır. Öğrenciler öz-düzenlemeyi, deneme ve öz-yansıtma yoluyla öğrenmektedirler (Zimmerman, 1998). Öz-düzenleme bir kişilik özelliği olmadığından öğrenciler davranışları üzerinde kontrol sahibidirler, bu durum öğrencilerin akademik öğrenmelerine ve performanslarını iyileştirmelerinde etkili olabilmektedir (Pintrich, 1995).

Öz-düzenleyici öğrenme kuramcıları, öğrencileri kendi öğrenme süreçleri içerisinde üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar olarak görmektedirler. Üstbilişsel olarak öz-düzenleyici öğrenciler, öğrenme sürecinin çeşitli aşamalarında planlama yapan, organize eden, kendini yönlendiren (self-instruct), öz-izleme yapan ve öz-değerlendiren bireylerdir (Zimmerman, 1986). Motivasyonel olarak öz-düzenleyici öğrenenler kendilerini yetkin, yeterli ve özerk olarak algılamaktadırlar (Zimmerman, 1986). Davranışsal olarak öz-düzenleyici öğrenenler, öğrenmeyi en iyi hale getiren ortamları seçer, yapılandırır ve meydana getirirler (Zimmerman, 1986). Bu görüşe göre etkin öğrenenler, kendi düşünce ve eylem kalıpları (genellikle stratejiler olarak adlandırılır) ile sosyal ve çevresel sonuçlar arasındaki fonksiyonel ilişkilerin farkına varmaktadırlar (Zimmerman, 1986). Öz-düzenleyici öğrencilere atfedilen özellikler, bu değişkenler açısından eksik olan ve düşük performans sergileyen öğrencilerin aksine, performansı ve kapasitesi yüksek öğrencilere atfedilen özellikler ile benzerlik göstermektedir (Zimmerman, 1998).

Araştırmalar genellikle öz-düzenleyici öğrenenlerin bu niteliği taşımayanlardan farklı olarak aşağıdaki özellikleri gösterdiğini ortaya koymaktadır:

- a) Bilgiyi dönüştürmelerine, düzenlemelerine ve bilgiye ulaşmalarında, dikkatlerini vermelerinde kendilerine yardımcı olacak bir dizi bilişsel stratejiyi (tekrarlama, detaylandırma, organizasyon) nasıl kullanacaklarını bilmektedirler (Winne, 1995; Zimmerman, 2001).
- b) Üstbilişsel hedefler gibi kişisel hedeflerine ulaşmak için zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, kontrol edeceklerini ve yönlendireceklerini bilmektedirler (Corno, 2001).

- c) Akademik öz-yeterlik duygusu gibi öğrenme hedeflerini benimseme, öğrenme görevlerine ilişkin olumlu duygular geliştirme (neşe, memnuniyet, istek, vb.) ve bunları önceden belirlenmiş görev ve özel öğrenme durumlarının gereksinimlerine göre kontrol etme ve değiştirme yeteneği gibi uyumsal duygular (adaptive emotions) ve motivasyonel inançlar göstermektedirler (Weinstein, Husman & Deirking, 2000; Zimmerman, 2002).
- d) Akademik görevler için gerekli olan zamanı, çabayı planlar ve kontrol ederler; herhangi bir problem ile karşılaştığında ise öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından/akranlarından yardım talep etmek veya çalışmak için uygun bir yer bulmak gibi uygun ortamları nasıl oluşturup, yapılandıracaklarının farkındadırlar (Corno, 2001; Winne, 1995; Zimmerman, 2001).
- e) Bağlam izin verdiği ölçüde akademik görevleri, sınıf iklimi ile yapısını kontrol etmek ve düzenlemek için daha fazla çaba göstermektedirler (Corno, 2001; Weinstein, 2000; Zimmerman, 2002).
- f) Akademik görevleri yerine getirirken konsantrasyonlarını, çabalarını ve motivasyonlarını sürdürmek için dışsal ve içsel dikkat dağıtanlardan kaçınmayı amaçlayan bir dizi iradeye dayalı strateji uygulayabilirler (Weinstein, Husman, & Deirking, 2000; Zimmerman, 2001, 2002).

Özetlemek gerekirse; öz-düzenleyici öğrenenler, öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenmeyi ileriye etki eden (proactive) bir süreç olarak kabul etmekte ve öz-motivasyona sahip olup istenen akademik sonuçları elde etmelerini sağlayacak stratejiler kullanmaktadırlar.

2.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

İlerleyen bölümde, ağırlıklı olarak lise türü okullarda İngilizce Dersi ile ilgili yapılmış öz-düzenleme çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uyar Uslan (2006), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanımlarının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini 2005-2006 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Programında öğrenim gören 596 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel yöntem kullanılmış

olan araştırmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 28 maddelik “Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve 50 maddelik “Dilbilgisi Testi” ile elde edilmiştir. Ulaşılan veriler ortalama, standart sapma, t-testi ve yüzde teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular, öğrencilerin sırasıyla en çok sosyal-duyuşsal, açık kapatma, karşılaştırma ve bilişsel stratejiler kullandıklarını göstermiştir. Cinsiyet faktörü açısından incelendiğinde kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha fazla strateji kullandığı görölmüştür. Lisans ve yüksek lisans programları öğrencileri arasındaki farka bakıldığında yüksek lisans öğrencilerinin daha fazla strateji kullandığı bulunmuştur. Devam edilecek bölümlerin eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe oluşuna göre öğrencilerin strateji kullanımlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alt ve üst gruptaki öğrencilerin strateji kullanımları incelendiğinde ise az bir farkla da olsa başarı olarak üst gruba dahil olan öğrencilerin, alt gruptan olanlara göre daha fazla strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca toplam strateji kullanımı ve açık kapatma stratejileri ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kuyumcu Vardar ve Arsal’ın (2014) deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılan araştırmalarında öz-düzenleme stratejilerine göre planlanan İngilizce dersinin öğrencilerin başarısına ve tutumuna etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin İngilizce dersi başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarıdır. Bağımlı değişkenleri etkilediği düşünölen bağımsız değişken ise araştırmacının hazırladığı öz-düzenleme stratejilerini temele alan etkinliklerdir. Çalışma, 2008–2009 öğretim yılı, ikinci döneminde, Düzce Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya ve Dekorasyon (23) ve Elektrik Eğitimi (24) bölümlerinin 1. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmada, “İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Tutum Ölçeği” olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Öz-düzenleme becerilerine uygun olarak düzenlenmiş sekiz haftalık İngilizce dersi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı fark varken; İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Adıgözel ve Orhan’ın (2016) yürüttükleri araştırmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin üstbiliş beceri düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin değişkenlerin, öğrencilerin üstbiliş becerilerine bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tekil ve ilişkisel tarama kullanılarak yürütölmüştür. Öğrencilerin üstbiliş becerilerinin belirlenmesi için Turan’ın (2009), Shraw ve Dennison (1994) tarafından

geliştirilmiş “Üstbiliş Envanteri”nden faydalanılarak hazırlanmış; tek boyuttan ve 28 maddeden oluşan 5’li likert tipi “Üstbiliş Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçen birinci sınavlardan aldıkları notlar ile tespit edilmiştir ve Ölçek 350 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin üstbiliş becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbiliş beceri seviyeleri, öğrencilerin cinsiyetine göre değişirken, öğrenim gördükleri fakülteye, öğrenim şekline, yaş ve mezun oldukları lise türüne göre değişmediği ve İngilizce dersi akademik başarıları ile üstbiliş beceri seviyeleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alagöz’ün (2016) çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin dil öğrenimindeki güdüleyici oryantasyonları ve kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer amacıysa dil öğrenimindeki güdüleyici oryantasyonlar ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki ilişkiyi hem genel olarak hem de bütün alt faktörlerin karşılıklı ilişkisini irdelemektir. Araştırma Niğde’de bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 190 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma verileri niceliksel araştırma yöntemi ile Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991) tarafından geliştirilen “Motivated Strategies for Language Learning” (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri) ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Niceliksel verinin desteklenmesi ve katılımcılara ait fikirlerin detaylı bir şekilde ifade edilmesini sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan inançlarının ve dışsal motivasyonlarının diğer motivasyon faktörlerinden daha yüksek olduğunu ayrıca dil öğreniminde öğrenci motivasyonu üzerinde en az etkiye sahip faktörün ise *sınav kaygısı* olduğunu göstermiştir. Motivasyon dışında, meslek liseli öğrencilerin dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejileri de incelenerek öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaya önem verdikleri ve en sık kullanılan öğrenme stratejisinin *ayrıntılama*, en az kullanılan öğrenme stratejisinin ise *akrandan öğrenme* olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin dil öğrenimindeki güdüleyici oryantasyonları ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımları arasında ve bütün güdüleyici oryantasyonları ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2016) yürüttüğü bu çalışmada, İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenleyici öğrenmenin etkililiğini incelemektedir. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri, Horwitz ve Cope tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”, Önce (2012) tarafından

geliştirilen “A1 Düzeyine Uygun Okuma Becerisi Basarı Test”, Fry, Kress ve Fountoukidis (2000) tarafından geliştirilen “Rubricfor Writing - Elementary/Intermediate” ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilinde bir meslek lisesindeki 44 kişilik 9. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde 10 hafta sürmüştür. Deney grubu öğrencilerine her hafta okuma ve yazma sınavı ve öz-düzenleme ile öğretim yapılmıştır. Sınav sonuçları araştırmacı tarafından kontrol edilerek gerekli geri bildirimler düzenli olarak aktarılmıştır. Araştırma neticesinde şu bulgular elde edilmiştir; uygulama sonrasında okuma ve yazma becerilerinin öz düzenleyici öğretimin kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin görüşleri ele alındığında; öğrencilerin çalışarak başarılı olacağını fark etme, notların yükselmesi, okuma yazmada ilerleme, sınav kaygısını yenme, yabancı dilin gelişmesi, İngilizce dersini sevmeye başlama konularında olumlu görüş belirtirken; programda okuma yazma becerilerinin seçilmesi ve her hafta yapılan sınavların test olmaması konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Sonuç olarak öz-düzenleyici öğretimin, İngilizce okuma ve yazma becerisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Ömür ve Çubukçu (2017) araştırmalarında, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören öğrencilerin güdülenme ve öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi temele almışlardır. Katılımcılara, “Güdülenme Ölçeği (GÖ)” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)” olmak üzere iki ana bölümden oluşmakta olan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların güdülenme puan ortalaması yüksek çıkarken, öz-düzenleme stratejileri puan ortalamasının ise orta seviyede olduğu görülmüştür. Çalışmada, katılımcıların öz-düzenleme stratejilerinin, yılsonunda gerçekleştirilen sınava göre belirlenen yılsonu, güdülenmenin akademik başarı puanlarını olumlu ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordarken öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin ise yılsonu akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir.

Yüzlü'nün (2017) yürüttüğü çalışmanın amacı, evrensel tasarıma dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin yeni bir dilbilgisi yapısını öğrenme becerileri ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada, yarı deneysel araştırma modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Araştırma

2015-2016 Eğitim ve Öğretim ikinci yarısında, bir Anadolu Lisesi'nin deney ve kontrol grubu olmak üzere farklı iki 10. sınıfta öğrenim gören 64 öğrenci ile 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda “Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim” uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntem ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Veri toplanırken başarı testinden ve öz-düzenleme beceri ölçeğinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı testi ve öz-düzenleme beceri ölçeği çalışmanın başında (ön-test) ve sonunda (son-test) olmak üzere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler, “Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim” modelinin öğrenci başarısı ve öz-düzenleme becerisi üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkin olduğunu göstermiştir.

Kaşıkçı (2018), araştırmasında akran zorbalığıyla başa çıkma konusunda ergenlerin kullandıkları stratejiler ile bilişsel çarpıtmalar ve öz-düzenleme becerileri arasındaki bağlantıyı betimsel olarak ilişkisel tarama modeli kullanarak incelemiştir. Araştırmanın verileri Erzurum il merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan 508 öğrenciden Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği, İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Öz-düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğu belirlenirken; yaş, anne-baba birlikteliği ve anne-baba eğitim düzeylerine göre yapılan incelemelerde anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bununla birlikte bilişsel çarpıtmaların ve öz-düzenlemenin zorbalıkla başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar ışığında, lise öğrencilerinin zorbalıkla başa çıkma stratejilerini etkileyen önemli faktörlerin bilişsel çarpıtmalar ve öz-düzenleme becerilerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, zorbalığın engellenmesi ve gerekli önlemler geliştirilirken bu faktörlerin göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wang'ın (2004) yapmış olduğu nitel eylem araştırmasında ilkököl çocuklarının ikinci dil olarak İngilizce öğrenimi sürecinde öz-yeterlilik inançlarını ve öz-düzenleme stratejilerini kullanma becerilerini incelemiştir. Bu çalışmada öz-düzenlemenin toplumsal, bilişsel ve sosyokültürel perspektifini çizerek dört Çinli öğrencinin öz-yeterlilik inançlarına yönelik davranışlarını ve öz-düzenleme stratejileri kullandıklarını ev-okul tabanlı bir çerçevede derinlemesine ele alınmıştır. Veriler (a) çocukların oyunlarında ve derslerinde katılımcı gözlemleri, (b) gözlemlerle devam eden takip görüşmeleri, (c) okuma ve yazma görevleri, (d) velilerle yapılan görüşmeler, (e) öğrencilerin okuma ve yazma çalışmaları, rapor kartları ve

standart başarı testi raporları gibi öğrenci belgelerinin analizi ile (f) proje başlamadan ön görüşme ve proje bitiminde kılavuzlu görüşme (guided interview) yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında çeşitli dil öğrenme görevlerine yönelik öz-yeterlilik inançları bildirmişlerdir. Bu çalışmada, öz-yeterliliğin eylemle ilgili olduğu önerilmektedir. Her çocuğun öz-yeterliliği belirli görevler ve ev-okul bazında dil öğrenme bağlamına göre değişiklik göstermektedir. Bu çalışmadaki tüm katılımcıların okuma ve yazma görevlerine kıyasla dinleme ve konuşma dil görevlerini tamamlamaya yönelik daha fazla öz-yeterlilik algısına sahip oldukları rapor edilmiştir. Katılımcıların özet ya da günlük yazmak için öz-yeterlilikleri diğer tüm dil öğrenme görevleri arasında en düşük değere sahip olanlardır, bu düşük öz-yeterlilik katılımcıların yazmaya yönelik ilgi ve uygulama eksikliği ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların öz-yeterlilik kaynağı da ayrıca incelenmiştir. Tüm katılımcılar, sınırlı İngilizce kelime dağarcığına sahip olduklarını ve ileri düzeyde kelime dağarcığı gerektiren okuma görevlerinde düşük öz-yeterlilik algısı bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların öz-yeterlilik inançları; konu alanındaki uzmanlıkları, kendilerine özgü İngilizce yeterlilik düzeyi algıları, dil görevi zorluk düzeyi, sosyal ikna, psikolojik ve duygusal durum, ilgi, İngilizce'ye ve İngilizce konuşulan topluma karşı tutum ve sosyo-kültürel bağlam ile ilişkilidir. Araştırma konusu olan çocukların gözlenen davranışlarının öz-yeterlilik ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Katılımcılar bir görevi tamamlamak için kendilerini yeterli hissettiklerinde sebat gösterdikleri ve daha az yeterli hissettiklerinde ise çekilme veya vazgeçme ihtimalleri olduğu gözlenmiştir. Çocuklar, öğretmenin sorularına cevap vermekte kendilerini yeterli hissettiklerinde sınıf etkileşimine etkin olarak katılmışlardır ve ele alınan konuyla ilgili algıladıkları düşük yeterlilik nedeniyle kendilerini endişeli hissettiklerinde ise çoğunlukla sessiz kaldıkları tespit edilmiştir. Bazı çocuklar diğerlerine göre daha fazla öz-düzenleme stratejileri bildirirken, Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından geliştirilen öz-düzenleme stratejilerinin yaklaşık 14 sınıfı bildirilmiştir. Öğrenciler okumada yazmaya oranla daha fazla strateji bildirmişlerdir. Tüm katılımcılar tarafından en sık kullanılan öz-düzenleme stratejileri; sosyal yardım, bilgi aramak, kayıtları incelemek ve ortamı düzenlemektir.

Suwanarak'ın (2012) araştırmasında, Tayland'daki bir devlet üniversitesinde eğitim alan 220 lisansüstü öğrencisinin İngilizce dil öğrenimi konusundaki algıları incelenmiştir. İngilizce öğrenen bu öğrenciler; inançları, stratejileri ve başarıları açısından incelenmişlerdir. Kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan anketler yoluyla ulaşılan veriler nicel olarak incelenmiştir. Öğrencilerin kişisel görüşlerinin daha derinlemesine incelenebilmesi için büyük

gruptan 35 öğrenci görüşme için seçilmiştir. Çalışma bulguları, İngilizce öğrenimi ile ilgili çeşitli inançların yanısıra, öğrencilerin öğrenme başarısı ile ilgili stratejilerin kullanımındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktadır. Şaşırtıcı bir şekilde, öğrencilerin büyük kısmı kendilerini dil öğreniminde başarısız olarak atfederken öğretilen stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin yalnızca küçük bir yüzdesinin kendilerini oldukça başarılı olarak gördükleri saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenimi hakkındaki inançları ile öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki anlamlı korelasyonlar, inançların bir şekilde strateji kullanımı ile ilgili olduğunu göstermektedir. Bulgular, İngilizce öğretimini ve öğrenim uygulamasını geliştirmek için öğrencilerin algılarını kullanmanın uygun yollarını değerlendirmek için değerli bir kaynak olabilir.

Alfian'ın (2016) çalışmasının amacı, Endonezya'daki lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini [Language Learning Strategies (LLS)] araştırmaktır. Karma Desen kullanılarak, seksen katılımcı, nicel veriler için Dil Öğrenme Strateji Envanteri [Strategy Inventory of Language Learning (SILL)] anketine yanıt vermiştir. Nitel veriler içinse sekiz dil öğrencisi ile görüşülmüştür. Anket analizinde SPSS ile tanımlayıcı istatistikler kullanılmış ve görüşmelerde ise tematik analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öncelikle; üstbilişsel, bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımının diğer stratejilerin kullanımından daha fazla olduğu görülmüştür. Erkekler tarafından uygulanan stratejiler kadınlar tarafından kullanılanlarla farklı olmadığı gözlemlenmiştir. Son olarak, başarılı öğrencilerin, daha az başarı gösteren öğrencilere göre daha çok strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşme bulguları, başarılı dil öğrencilerinin daha çok pratik stratejiler (dört dil becerisi uygulaması) kullandıklarını göstermiştir. Çalışma, sınıf içi uygulamaları için, özellikle öğretmenlerin öğretim yöntemi hakkındaki farkındalığını arttırmayı sağlamak için yürütülmüştür.

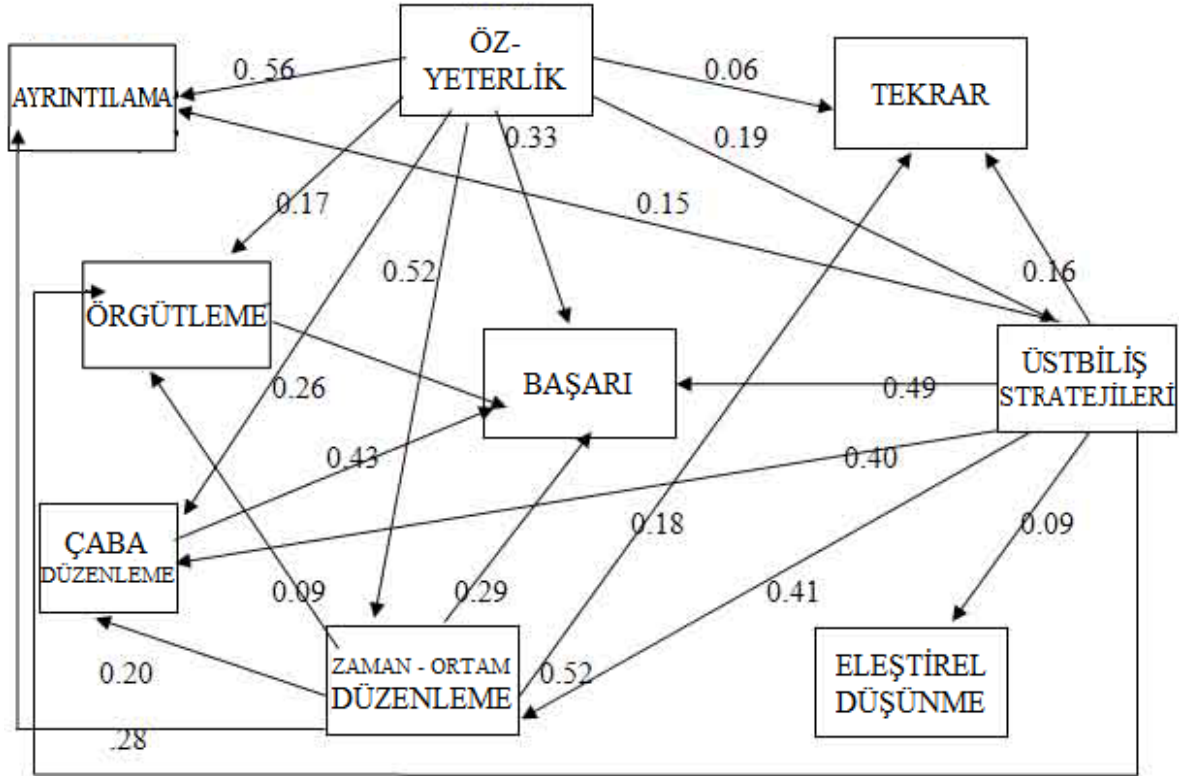
Choi, Zhang, Lin, & Zhang (2018) çalışmalarında, öz-düzenlemeli öğrenme çerçevesinde, motivasyonel faktörlerin (dışsal ve içsel motivasyonlar) ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasının Kore'de yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenen 230 lise öğrencisinin hedef dildeki (L2) kelime bilgisini nasıl etkilediği incelenmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) analizi, motivasyonun kelime öğrenme stratejileri aracılığı ile kelime bilgisi üzerinde anlamlı bir dolaylı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, İçsel ve dışsal motivasyonlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ve her iki motivasyon türünün de kelime öğrenme stratejileri ve kelime bilgisi ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca SEM analizleri, bu iki tür

motivasyonun kelime bilgisi üzerindeki dolaylı etkisinin, öğrenme stratejilerinin kullanımının etkisiyle benzer bir modele sahip olduğunu göstermiştir.

Hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan bu araştırmalar gözden geçirildiğinde, öz-düzenleme stratejilerine dönük çalışmaların genelde, yabancı dil başarısı üzerine olduğu görülmüştür. Yabancı dil başarısının araştırıldığı çalışmalardan başka, başarısı yüksek ve düşük öğrenenlerin öz-düzenleme strateji kullanımları, cinsiyetin, tercih edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin ve strateji tercihinin öz-düzenleme üzerindeki rolü araştırılmıştır. Çalışmaların çoğunda öz-düzenleme strateji kullanımının başarıyla pozitif yönde bir ilişki içinde olduğu, öz-düzenleme becerisinin geliştikçe başarının da buna paralel olarak arttığı, öz-düzenleyici öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması arttıkça yabancı dil başarısının da yükseldiği ayrıca geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri yerine yeni, öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasının öz-düzenleme becerilerini geliştirmek konusunda daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öz-düzenleme stratejileri kullanımı tüm bu kavramlarla olumlu bir ilişki içindedir denilebilir. Sadece cinsiyet ile öz-düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Son olarak, akademik başarısı yüksek olan öğrenenlerin, başarısı yüksek olmayanlara kıyasla daha fazla öz-düzenleme stratejisi kullandıkları ve en çok tercih edilen stratejilerin *sosyal yardım alma, bilgi arama, kayıtları inceleme* ve *ortam düzenleme* olduğu görülmüştür. Ayrıca öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde, bireylerin tüm hayatları boyunca kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi hedefi önemle vurgulanmıştır.

Öz-Yeterlik ve Öz-Düzenleme Arasındaki İlişki

Araştırmalar başarısı yüksek olan öğrenenlerin daha fazla öz-yeterlilik düzeyine sahip olduklarını, öğrenme ortamları üzerinde kontrol sağladıklarını ve daha fazla öz-düzenleme stratejisi kullandıklarını ortaya koymuştur. Sadi ve Uyar (2013) çalışmalarında; öğrenenlerin öz-yeterlik algıları ile tekrar, detaylandırma, örgütleme, eleştirel düşünme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, üstbilgi stratejileri gibi öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu belirtmişleridir. Şekil 1.2.'de söz konusu ilişkiler örüntüsü gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algıları, Öz-Düzenleme Becerileri ve Başarıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Model (Sadi & Uyar, 2013, s. 21-33)

Zimmerman ve Martinez-Ponz (1990), yaptıkları araştırmada öz-yeterlik ve öz-düzenleme arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ve yetenekli öğrencilerin, normal öğrencilere göre daha fazla akademik öz-yeterlik göstereceğini varsayılmaktadır. New York'ta bulunan yetenekli çocuklar için oldukça seçici bir okuldan seçkisiz olarak belirlenen 30 onbirinci sınıf, 30 sekizinci sınıf ve 30 beşinci sınıf öğrencisi ile aynı büyüklükte ve sınıflardan birer örneklem de normal bir okuldan seçilmiştir. Üstün yetenekli ve sıradan örneklemi oluşturan öğrenciler genellikle orta sınıf ailelerden ve çeşitli etnik kökenlerden gelmektedirler. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından geliştirilmiş 14 tür öz-düzenleme stratejisi söz konusu öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Öğrencilerin hem matematik hem de sözel yeterlik algıları, öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Öğrencilerin matematiksel ve sözel yeterliklerinin her ikisi de yetişkin yardımı arama ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç, Ellis'in (1989) dil öğrenmede iyi olan öğrencilerin yalnızca öğretmenlerine güvenmekten ziyade kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu

üstlenecekleri savını desteklemektedir. Bu nedenle öğrencilerin, öğrenmelerini stratejik olarak düzenleme çabaları matematik ve okumada yüksek öz-yeterlik ile ilişkilendirilmiştir. Özet olarak öz-yeterlik ve öz-düzenleme arasındaki ilişki; öz-yeterliliği düşük olan öğrenenlerin, öz-yeterliliği yüksek öğrenenler kadar çok öz-düzenleme stratejilerini kullanma ihtimalinin olmadığını göstermektedir (Wang, 2004). Öz-yeterliğe ilişkin tartışmalar, yeterliği yüksek olan bireylerin katılım olasılığının daha yüksek iken yeterliği düşük olan bireylerin çekinme ihtimalinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Schunk, 1990).

2.3. Öz-Yeterlik İnancı

Çok sayıda çalışma öz yeterlilik ve akademik performans arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Güdülenmenin ve etkin katılımın vazgeçilmez olduğu yabancı dil öğreniminde başarıyı sağlamak için, öz-yeterlik inancını geliştirecek nitelikte öğrenme ortamları düzenlemek son derece önemlidir (Mager, 1997'den akt: Bümen & Hancı Yanar, 2012).

Bandura (1997), öz-yeterliği bireyin belirli kazanımların elde edilmesi için gerekli olan davranış biçimini düzenleme ve uygulama becerilerine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu becerileri yargılamak yerine bu becerilerle neler yapabildiğini yargılamak anlamına gelmektedir. Araştırmalar, öz-yeterliğin şekillendirilebilir bir olgu olduğuna işaret etmektedir (Klassen, 2004). Bu sebeple öz-yeterlik kaynaklarını incelemek faydalı olacaktır.

Bandura'ya (1997) göre dört ana öz-yeterlilik algısı kaynağı vardır; doğrudan deneyim (enactive mastery experience), dolaylı yaşantı (vicarious experience), sosyal ikna (social persuasion) ve fizyolojik veya duygusal durum (physiological or emotional state). Takip eden paragraflarda bu kaynaklar ayrıca incelenecektir.

Doğrudan Deneyim

Doğrudan deneyim, geçmişteki başarı ve/veya başarısızlık deneyimlerini ifade etmektedir. Bandura (1986), başarıların yeterlik değerlendirmelerini arttırdığını; tekrarlanan başarısızlıkların, özellikle başarısızlıklar olayların akışı esnasında erken safhada meydana geliyorsa ve çaba eksikliğini ya da olumsuz dış koşulları yansıtmıyorsa yeterlik değerlendirmelerini azaltmakta olduğunu ifade etmiştir. Tekrarlanan başarılar neticesinde güçlü bir yeterlik duygusu geliştirilebilmektedir. Bu aşamadan sonra ara ara gerçekleşen

başarısızlıkların, bireylerin yeteneklerini değerlendirmelerini etkilemesi beklenmemektedir. Birey, başarısızlığı çaba yetersizliği ya da uygun olmayan strateji seçimi gibi bazı dış etmenlere yükleme eğilimindedir. Ayrıca, bir akademik görevi yerine getirme çabası, öz-yeterlik üzerine etki eden bir başka faktördür. Birey, zor olduğunu düşündüğü bir görevi yerine getirirken çok çaba sarf ettiği bir durumda, başarı öz-yeterlik algısını güçlü bir şekilde etkilemezken başarısızlık ise öz-yeterlik algısını zedeleyecektir (Nicholls & Miller, 1984). Buna karşılık, az çaba harcanarak sergilenen düşük performans bireyin öz-yeterlik inancı üzerinde çok az etkiye sahiptir ancak az bir çabayla elde edilen başarı yüksek düzeyde bir öz-yeterlik sağlamaktadır (Wang, 2004).

Dolaylı Yaşantı

Bazen bireyler belirli görevleri yaparken diğer benzer kişileri gözlemleyerek de kendi yeteneklerini değerlendirirler. Başkalarının başarısı, bireyin kendisinin de aynı görevi yerine getirebileceğine işaret ederken başkalarının başarısızlığı ise kendisinin görevi tamamlayamayacaklarını göstermektedir. Bu durum özellikle kendi yetenekleri hakkında doğrudan bilgi sahibi olmadıkları için model alınan göstergelere daha fazla güvenebilen küçük öğrenenler için geçerlidir (Keyser & Barling, 1981; Schunk & Hanson, 1985; Takata & Takata, 1976'dan akt: Wang, 2004). Bireyler yaş, cinsiyet, ırk, eğitim ve sosyoekonomik düzey ve etnik köken gibi açılardan diğerleriyle karşılaştırma yaparak akademik görevi yerine getirme kapasitelerini tahmin ederler (Wang, 2004).

Schunk ve Hanson (1985), dolaylı tecrübenin öz-yeterlik üzerindeki etkisine ilişkin yürüttükleri bir çalışmada, bireylerin model aldıkları akranlarını gözlemlemelerinin öz-yeterlik ve başarılarını nasıl etkinlendiğini araştırmışlardır. Çıkarma konusunu öğrenmede zorluk çeken birer grup öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir ve her grup ya bir akranın çıkarma becerilerini edinme gösterimini veya çıkarma işlemlerini gösteren bir öğretmen modelini gözlemlemiş ya da hiç bir modeli gözlemlememişlerdir. Akran model, öğretmen modelden daha yüksek öz-yeterlik ve daha yüksek başarı sağlamıştır.

Benzer bir sonuca, Keyser ve Barling (1981) tarafından da ulaşılmıştır. Yaşça daha büyük olan öğrenenlere kıyasla daha küçük olan öğrenenler, öz-yeterlik inançlarına ilişkin bir bilgi kaynağı olarak model almaya daha fazla güvenmektedirler. Araştırmacılar, öğrenenlerin yaşları büyüdükçe, performanslarının başarılarını daha fazla etkilediğini düşünmektedirler. Bu düşünce; performansın dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisi görülmekte iken ikinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde herhangi bir

etkisinin bulunmadığını savunan Wang ve RiCharde (1987'den akt: Wang, 2004) tarafından da desteklenmektedir.

Sosyal İkna

Sosyal ikna, insanların aradıklarını elde etme yeteneklerine sahip olduklarına dair inançlarını güçlendirmenin bir başka aracıdır (Bandura, 1997). Sözel olarak akademik bir görevi başarabileceğine ikna edilen bireylerin zorlukla karşılaştıklarında devam etmek konusunda daha uzun süre ısrar edebilir ve öz-yeterlik algısı geliştirebilir. Ancak bireyin gerçekçi olmayan öz-yeterlik algısını güçlendirmek akademik bir görevi yaparken başarısızlıkla karşılaşıldığında ikna eden kişiye duyulan güveni sarsabilir ve bireyin öz-yeterlik algısını daha da zayıflatabilir (Bandura, 1997).

Schunk (1981), gerçekçi değerlendirmenin öğrencilerin öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Derste ciddi bir başarısızlık yaşayan öğrenenlerde doğru geribildirim yeterlik algısını geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca, Kayser ve Barling (1981), öz-yeterlik algısını geliştirmek için öğrencilerin performansına yönelik sürekli geri bildirim, gecikmeli veya aralıklı geri bildirimden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Shih ve Alexander (2000) Tayvanlı öğrenciler için öz-referanslı (self-referenced) ve sosyal-referanslı (social-referenced) geri bildirim farklı etkilerini incelemişlerdir. Öz-referanslı geri bildirim öğrenenin gelişimiyle ilgili geri bildirim belirtirken sosyal-referanslı geri bildirim ise öğrenenin akranları ile kıyaslanmasına dönük geri bildirim ifade etmektedir. Yürütülen çalışmada öz-referanslı geri bildirim alan öğrenenler akademik görevin yerine getirilmesinde sosyal-referanslı geri bildirim alan öğrenenlerden daha yüksek öz-yeterlik sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Fizyolojik veya Duygusal Durum

Bandura (1997), öğrencilerin bilişsel işlem yoluyla öz-yeterlik inançlarını değerlendirmede fizyolojik veya duygusal durumlar tarafından aktarılan bedensel bilgilere kısmen güvendiklerini ifade etmiştir. Fizyolojik uyarılmanın öz-yeterlik üzerindeki etkisi durumsal faktörlere dayanmaktadır çünkü çevresel faktörler içsel durumların nasıl yorumlandığı üzerinde güçlü etkiye sahiptir. Bununla beraber tek başına bir uyarılma değil, bireyin yeterliğini etkileyen uyarılmaya yönelik görüştür. Başarısı yüksek olan öğrenenler

genellikle uyarılmayı bir güçlük olarak algırlar ve öz-yeterlikleri artar. Böylece risk içeren durumlarda kişisel yeterlik yargıları uyarının fiilen etkinleşmesinden ziyade algıdan etkilenmektedir.

Bedensel etkinliğe ek olarak, bireyin bağlantılı anılarını da harekete geçirmesi sebebiyle duygusal durumu da öz-yeterlik algısını etkilemektedir (Bandura, 1997). Geçmişteki başarılar ve başarısızlıklar anı olarak saklanmaktadır. Olumlu duygu durumu geçmiş başarılarla dair hatıraları canlandırırken olumsuz duygu durumu geçmiş başarısızlıklara ait düşünceleri harekete geçirmektedir. Tekrar ifade etmek gerekirse; bu kendiliğinden bir uyarılma hali değildir, duygu durumuna yüklenen anlam bireyin öz-yeterlik algısını etkilemektedir (Wang, 2004). Olumlu duygu durumuyla ulaşılan başarılar yüksek düzeyde öz-yeterlik doğurmaktadır. Fakat olumsuz duygu durumundaki başarısızlıklar düşük öz-yeterlik inançlarını tetiklemektedir. Bandura (1997), mutlu bir ruh haliyle başarısızlığa uğrayan bireylerin yeteneklerini abartmakta iken üzücü duygu durumu içinde başarılı olanların ise yeteneklerini küçümsemekte olduklarını ifade etmektedir.

Ayrıca araştırmacılar, öğrenenlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen ilave faktörler de belirlemişlerdir. Huang ve Chang (1998), İngilizce öğrenen dört yetişkin Çinli öğrenci ile birlikte çalışmış ve bu öğrenenlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörlerin öğrencilerin ilgi alanları, öğretmenin rolü, akademik görevin karmaşıklığı, öğrenenlerin performansı, diğer öğrenenlerle kıyaslama ve göreve harcanan çaba olduğunu ifade etmişlerdir.

2.4. Öz-Yeterlik İnancı ile İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Hancı Yanar (2008), İngilizce hazırlık öğrenimi gören ve görmeyen Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algılarını ve İngilizce'ye yönelik tutumlarını karşılaştırmış ve bu grupların tutumlarıyla öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama türünde, nicel bir araştırmadır. Araştırma örneklemini, İzmir ilinde öğrenci sayısının yoğunlaştığı Konak, Bornova, Karşıyaka, Çiğli ve Menemen ilçelerinde bulunan 15 Anadolu Lisesi'nde hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ve hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencilerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya, ölçeklerin deneme uygulaması sırasında 300 öğrenci, esas uygulama sırasında 775 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ve tutumlarını ölçen, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ölçekler kullanılmıştır. Öz-

yeterlik algı ölçeğinde 34 madde, tutum ölçeğinde ise 15 olumlu 15 olumsuz olmak üzere 30 madde bulunmaktadır. İngilizce öz-yeterlik algı ölçeğinin güvenilirliği 0.97, tutum ölçeğinin ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Verileri analiz sürecinde gruplar arasındaki öz-yeterlik algıları ve tutum farklarını bulurken bağımsız gruplar için t-testi kullanılmış, tutumlar ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişki araştırılırken korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, İngilizce'ye yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Hazırlık eğitimi alanların öz-yeterlik puanları, almayanlardan yüksektir. İngilizce'ye yönelik tutum puanlarında ise hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin tutum puanları daha yüksek bulunmuştur, ancak aradaki fark anlamlı değildir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencinin öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Gömleksiz ve Kılınç (2014), çalışmalarında lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları okuma alt boyutunda .92, yazma alt boyutunda .88, dinleme alt boyutunda .93, konuşma alt boyutunda .92 ve ölçeğin tümünde .97, olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri ise: RMSEA= 0.044, SRMR= 0.046, NFI= .98, NNFI= .99, PNFI= .89, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .98 şekilde hesaplanmıştır. Araştırma örneklemini Elazığ il merkezinde bulunan bir Fen Lisesi, bir Anadolu Lisesi ve bir de Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin; İngilizce öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencileri ile İngilizce'ye daha fazla zaman ayıran öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançları yüksek çıkmıştır. Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek İngilizce öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sevimbay (2016), yürüttüğü çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Bartın ili Merkez İlçesinde bulunan 12 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1256 11. sınıf öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırma verileri toplanırken Kırkız (2010) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği” ile Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Her iki

ölçekten elde edilen veriler üzerinde Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.887, İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.966 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce Dersine yönelik tutumlarında yapılan t-testi cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p < 0.05$). Yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin bölüm türü ve okul türü değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < 0.05$). Ek olarak, Pearson Korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında 0.01 manidarlık düzeyinde 0.52'lik bir ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerle (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bağımlı değişken (tutum) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, okuma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = 0.52$) bulunduğu, ancak diğer değişkenler incelendiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = 0.21$ olarak hesaplandığı gözlemlenmiştir. Yazma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ($r = 0.47$) olduğu, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken incelendiğinde, pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0.07$) olduğu tespit edilmiştir. Dinleme ve tutum arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.48$) bir ilişki olduğu görülmüş, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişki $r = 0.10$ olarak hesaplanmıştır. Konuşma ve tutum arasında pozitif ve ortaya yakın düzeyde ($r = 0.41$) bir korelasyonun bulunduğu, ancak diğer değişkenlere bakıldığında iki değişken arasındaki korelasyon $r = 0.01$ olarak hesaplanmıştır. Yordayıcı değişkenler (okuma, yazma, dinleme, konuşma) birlikte bağımlı değişken durumundaki tutuma ait varyansı %29 oranında açıkladığı, başka bir deyişle tutumun toplam varyansının %29'unun adı geçen değişkenlere dayalı olduğu görülmektedir ($R^2 = 0.288$, $p < 0.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki önem sırası; okuma, dinleme, yazma ve konuşma biçimindedir. İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancının alt boyutlarından olan okuma'nın beta değerinin ($\beta = 0.318$) diğerlerine göre mutlak değerce daha büyük olması sebebiyle İngilizce Dersi'ne yönelik tutuma etki eden en önemli yordayıcı olduğu söylenebilir. Dinleme ve yazma değişkenlerinin tutumu yordamaya yönelik etkisi az iken konuşma alt boyutunun ise önemli bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Durbin-Watson (DW) istatistiği 1.665 olarak bulunmuştur. Bu değer 2'nin altında ise pozitif, 2'nin üzerinde ise negatif bir korelasyon olduğu belirtilmektedir, fakat bu istatistiğin 1'den az ya da 3'ten fazla olması istenmeyen bir durum olarak değerlendirilebilir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, tutumun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir: $Tutum = 1.776 + 0.303 \text{ okuma} + 0.089 \text{ yazma} + 0.120 \text{ dinleme} + 0.008 \text{ konuşma}$.

Akyol'un (2017) çalışmasının amacı, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Ankara il merkezinde liselerde öğrenim gören 900 lise öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama, modelinde desenlenmiş, nicel bir çalışmadır. "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği" (Ünal, 2015) ve "İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği" (Yanar, 2008) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama), t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testi ve basit ve kısmi korelasyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğine ait güvenirlik değeri 0.87 ve yabancı dil öz-yeterliğe ilişkin güvenirlik değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde cinsiyet, lise türü, hazırlık okuyup-okumama, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, İngilizce öğrenme amaçları değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik inançlarında lise türleri, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, aile gelir düzeyi, ders çalışma saatleri ve İngilizce öğrenme amaçları değişkenleri açısından da anlamlı farklılık vardır. Buna karşılık, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Arslanbuğa (2018), öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ile İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Araştırma örneklemini Edirne şehir merkezinde bulunan iki lise ve ilçelerinde bulunan bir lise ile bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 324 dokuzuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma, birinci ve ikinci çalışma olmak üzere iki kez yapılmış olup betimsel ve ilişkisel araştırma modelleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Demografik Bilgiler Anketi, Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan "Özyeterlik Algı Ölçeği" ve Oxford (1990) tarafından hazırlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı ile İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiş ancak birinci aşama çalışma sonuçları kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılık olduğunu gösterirken ikinci aşama çalışma sonuçları anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Taşdemir'in (2018) çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizce olarak iletişim kurma istekliliklerinin, öz-yeterlik algılarının ve bu iki kavram arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerini iletişim kurmaya istekli veya isteksiz olarak algılamasının ve İngilizce'de yeterli ya da yetersiz olarak algılamasının altında yatan sebeplerin açığa çıkarılmasına çalışılmıştır. Bu nedenle 297 erkek ve 272 kadın araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği, İletişime İsteklilik Ölçeği ve görüşme yöntemi vasıtasıyla toplanmıştır. Katılımcıların iletişime isteklilik ve öz-yeterlik düzeylerinin saptanması için tanımlayıcı istatistiklerden, yüzdelerden ve ortalamalardan faydalanılmıştır. Katılımcıların iletişime isteklilik ve öz-yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde içerik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bulgular katılımcıların bir dereceye kadar iletişim kurmaya istekli olduklarını göstermiştir (m= 49.79). Ayrıca katılımcıların İngilizce için düşük bir öz-yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür (m= 2.50). Katılımcıların İngilizce iletişime isteklilik ve öz-yeterlik algıları arasında önemli ve orta derecede bir korelasyon vardır ($r = .426$; $p < .01$). Nitel bulgular ele alındığında ise; katılımcılar İngilizce iletişime istekli veya isteksiz olmalarını açıklarken farklı sebepler öne sürmüşlerdir. Bu sebeplerden İngilizceye karşı olumlu tutum ve farklı kültürlere ilgi katılımcıların İngilizce konuşmaya istekli olmalarında en çok üzerinde durulan konulardır. Öte yandan, hata yapmaktan korkmak veya tedirgin olmak gibi duyuşsal kaygılar katılımcıların en çok ifade ettiği isteksizlik sebepleridir. Söz konusu katılımcıların İngilizce yetersizlik algıları olunca, dilbilgisi ve kelime bilgisi eksikliği katılımcıların yetersizliklerine neden olarak gösterdikleri en öne çıkan sebeplerdir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rahemi (2007) araştırmasında, İran'da Sosyal Bilimler dalında öğrenim gören son sınıf lise öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecine olan etkilerini araştırmıştır. Örneklem, 80 lise son sınıf öğrencisi ve lisede görev yapan 20 İngilizce öğretmenidir. Araştırma yöntemi (öğretmen görüşmeleri, sınıf içi gözlemler ve öğrenci günlükleri ile) hem nitel, hem de (yapılandırılmış anket uygulaması ve yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde başarı ölçümlemesi ile) nicel özelliklere sahiptir. Nicel veri analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı yaklaşım kullanılmış, nitel veri analizinde ise χ^2 (Chi-Square) testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular, sosyal bilimler öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma,

İngilizce öğrenmedeki başarı ile öz-yeterlik algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu da belirlenmiştir.

Kitikanan (2017), çalışmalarında dil öğreniminin herhangi bir boyutuna dönük öz-yeterliliğin, genel İngilizce öğrenme performansına nasıl bir katkı sağladığını ele almışlardır. Çalışmada şu üç temel soruya cevap bulmak amaçlanmıştır: 1) İkinci dil olarak (L2) İngilizce öğrenen Taylandlı öğrencilerin başarılarını araştırmak; 2) öğrencilerin İngilizce öz-yeterlilik seviyelerini temel dört dil becerisi açısından incelemek; ve 3) İngilizce'ye dönük öz-yeterlik ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak. Çalışmanın örneklemini 32 Taylandlı son sınıf üniversite öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak dört temel İngilizce dil becerisine yönelik öz-yeterlik algısını ölçmek için her beceri için 8 soru, toplamda 32 sorudan oluşan bir ölçek uygulanmıştır. İngilizce başarıları öğrencilerin zorunlu aldıkları İngilizce modüllerin not ortalaması ile ölçülmüştür. İlk iki problem betimsel istatistikle açıklanmıştır. Sonuncu problem Pearson Korelasyon hesaplamasıyla açıklanmıştır. Elde edilen bulgular: 1) örnekleme dahil olan tüm öğrencilerin toplam not ortalamasının (CGPA: 4.00) yarısına (2.00) ulaştıklarını; 2) öğrencilerin her beceri için nispeten benzer öz-yeterlik puanları (5-7) aldıklarını; 3) dört temel beceriye ait İngilizce ile ilgili öz-yeterlik puanlarının İngilizce başarıları ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir yani öz yeterlilik arttıkça, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarıları da artmaktadır. Sonuç olarak araştırma, İngilizce dil becerilerinin tamamı için öz-yeterliliğin önemini ortaya koymaktadır.

Robih, Suratman, ve Soesatyo (2017) yürüttükleri çalışmada öz-yeterlik, öğretmen rolü ve veli katılımının Surabaya'nın kuzey bölgesindeki Ofis Otomasyonu Ofis Yönetimi Departmanı olan Meslek Lisesileri'nde öğrenim motivasyonuna ve öğrenme sürecine etkilerini incelemişlerdir. Araştırma örneklemini, üç ayrı meslek lisesinin söz konusu bölümlerinde öğrenim gören toplam 169 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Veriler çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu öz-yeterliliğin, öğretmen rolünün, veli katılımının ayrıca ve birlikte anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Sardegna, Lee & Kusey (2018) araştırmalarında, İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, telaffuz becerilerinin öğrenilmesine yönelik tutumlarının ve telaffuz öğrenme stratejileri seçimlerinin yapısal bir modeli ortaya konulmaktadır. Katılımcıların (N=704) iki ankete -Telaffuzu Geliştirme Stratejileri (SPI) envanteri ve Telaffuz İçin Öğrenci Tutumları (LAP) envanteri- beyan ettikleri cevaplar, gizli değişkenler arasındaki doğrudan ve

dolaylı ilişkileri belirlemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, telaffuz öğrenme ile algılanan pratik ve dilbilimsel değerlerin, öğrencilerin telaffuzları ile ilgili endişelerini dile getirdiğini ve böylece telaffuz becerilerini geliştirmek için kasıtlı davranışlarını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, kasıtlı davranış ne kadar büyük olursa, öğrencilerin telaffuz becerilerini ilerletmek için stratejileri seçme olasılıklarının o kadar yükseldiği anlaşılmıştır. Dahası çok gruplu bir SEM analizi, telaffuz becerilerine ilişkin öz-yeterliğin, kızların duygularını önemli ölçüde etkilerken, erkeklerin duyguları üzerinde göz ardı edilebilir bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ulaşılan bulguların pedagojik etkileri ve gelecekteki araştırmalar için muhtemel yollar tartışılabilir.

Gerek yurtiçinde gerek ise yurtdışında yürütülmüş tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, yabancı dil öz-yeterlik algısına yönelik yürütülen araştırmaların çoğunlukla yabancı dil başarısı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yabancı dil başarısının irdelendiği araştırmalar haricinde, dil öğrenme stratejileri ile öz-yeterlik arasındaki ilişki, cinsiyet, öğrenme stratejileri ve eğiticiler gibi faktörlerin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan araştırmaların pek çoğu öz-yeterlik algısının yabancı dil başarısıyla yüksek bir ilişki gösterdiği, öz-yeterlik algısının yükselmesiyle yabancı dil başarısında da belirgin bir artış gözlemlendiği, kaygı seviyesinin yükselmesiyle öz-yeterlik algısında belirgin bir düşüş yaşandığı, öğrenme stratejileri kullanımının artmasıyla öz-yeterlik algısının da yükseldiği sonucunu ortaya koymuştur. Özetle öz-yeterlik algısı söz konusu kavramlarla olumlu yönde bir ilişkiye sahiptir ancak cinsiyet ile öz-yeterlik algısı arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, öz-yeterlik algısının yabancı dil başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inançlarının İngilizce Dersi başarısını yordama gücünü inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel Tarama Modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında etkileşimli değişim varlığını ve derecesini tespit etmeyi sağlayan araştırma desenidir. Modelin Kesitsel Tarama özelliği işe koşularak veri tek seferde toplanmıştır. Ulaşılan ilişkilerin neden-sonuç çerçevesinden incelenmesi mümkün olmamakla birlikte; ancak, o doğrultuda bir takım ipuçlarına işaret ederek, herhangi bir değişkenin bilinmesi dahilinde bir diğerinin yordanması konusunda fayda sağlanabilir (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, İzmir ilindeki meslek liselerinde 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Ortaöğretim kurumlarının tamamında İngilizce Dersi için aynı öğretim programının uygulanmakta oluşu, İngilizce ders saatinin 9. sınıfların tamamında eşit ve haftada beş saat oluşuna ek olarak 10., 11. ve 12. sınıflarda dört olan İngilizce ders saatinin yeni program gereği aşamalı olarak iki saate indirilmesi, ortaöğretim İngilizce Dersi öğretim programının aşamalılık ilkesi çerçevesinde hazırlanması ve 9. sınıf İngilizce Dersi öğretim programının ileriki yıllarda işlenecek İngilizce konuları için temel teşkil etmesi sebebi ile araştırmanın 9. sınıf öğrencileri ile yürütülmesi uygun bulunmuştur. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen verilerde Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'ndeki öğrenci sayısının (81347) oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu evrene ulaşmanın zorluklarından ötürü küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Evrenden örnek seçmenin grup baz alınarak yapıldığı bir süreç olan küme örneklemede, evrende veya alt evrende eşit seçilme olasılığı bireylere değil, içindeki tüm bireyleriyle kümelere aittir (Karasar, 2012). Ayrıca Büyüköztürk (2012), zamanın kısıtlı olduğu bir çalışmada örneklemin gruplar halinde mukayese edilmesinin uygulamanın ve sürecin kontrol edilmesini kolaylaştıracağını savunmaktadır. Bu yöntem çerçevesinde; İzmir

ili merkez ilçelerinde bulunan 70 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden (57179 öğrenci) eğitim ve öğretime devam etmekte olan 69'u arasından -evrendeki oranını temsil edecek şekilde- %15'i (~10 okul) seçkisiz olarak belirlenmiştir. Söz konusu okullardan ulaşılabilenlerde bulunan 9. Sınıflardan -ikinci yarıyılıda sürekli devamsız öğrenci sayısının artışı ile sınıf mevcutlarının azalması sebebiyle ortalama dörder şube yine seçkisiz olarak belirlenerek ve katılımcıların gönüllülük esasına göre katılımları sağlanarak, İngilizce Dersi Başarı Testi ve Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği uygulanmış ve verilere ulaşılmıştır.

Çizelge 3.1. Farklı Büyüklüklerde Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi

Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem				
Evren	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	705
5000	356	535	879	1622
50.000	381	593	1044	2290
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

(Anderson, 1990, s. 202'den akt: Balcı, 2004, s. 95)

Örneklem büyüklüğü araştırma evreni göz önünde bulundurularak ve Anderson'un (1990, s. 202'den akt: Balcı, 2004, s. 95) tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosundan yararlanılarak belirlenmiştir. Örneklemde yer alan okullarda uygulamaya katılan 600 gönüllü öğrenciye başarı testi ve ilgili ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler incelendiğinde hatasız ve tam olarak doldurulan ölçek sayısının Bayraklı (N=44), Bornova (N=86), Buca (N=50), Karşıyaka (N=76) ve Konak (N=286) olmak üzere toplam 542 olduğu değerlendirilmiştir. Söz konusu 542 ölçek veri kaynağı olarak araştırmada kullanılmıştır. Çizelge 3.1. incelendiğinde, %5 tolerans gösterilebilir hata payı için 542 ölçeğin yeterli olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrenmeye ilişkin Öz-düzenleyici Öğrenme

Stratejileri Ölçeği (ÖÖSÖ) ve İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ile 9. sınıf İngilizce Dersi başarı testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan -öğrenci motivasyonu, bilişsel strateji kullanımı ve üst bilişini ölçen- Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖÖSÖ); Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın (2011) tarafından, lise öğrencileri ile yapılan görüşmelere (Kadioğlu, Uzuntiryaki & Çapa Aydın, 2006), Zimmerman'ın Öz-düzenleme Modeli'ne '*Self-Regulation Model*' (Zimmerman, 2000) ve Öz-düzenleyici Stratejiler ve Motivasyonel İnançlar Ölçeği (ÖSMİO) '*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*' (Pintrich ve arkadaşları, 1991), Motivasyonel Düzenleme Ölçeği (Walters, 1999) ve Hedef Başarım Uyum Ölçeği '*Achievement Goal Orientations Scale*' (Middleton & Midgley, 1997) gibi hali hazırda var olan öz-düzenleme araçlarına dayanılarak oluşturulmuştur. Araştırmacılar (Kadioğlu, Uzuntiryaki & Çapa Aydın, 2006) farklı okul türlerinden bir araya getirilen küçük bir öğrenci grubuyla (N=3) yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütmüşlerdir. Görüşme soruları, Zimmerman'ın Öz-Düzenleme Modeli'nden (Zimmerman, 2000) faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin ders çalışırken çoğunlukla hangi stratejileri kullandıklarını anlama konusunda ön bilgi sağlamıştır. Mülakatlardan ulaşılan öğrenci ifadeleri söz konusu ölçeğin birer maddesine dönüştürülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeği oluşturan sekiz faktör görülmektedir. Öğrencilerin bir göreve dahil olma, takip etme ve bir görevi tamamlama arzusu, *motivasyon düzenleme* olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin gelecekte yaşamları için konunun önemini hatırlamaları bu stratejinin bir örneği olarak verilebilir. *Planlama*, çalışmaya başlamadan önce “yapılacaklar listesi” oluşturmak gibi üst düzey verim sağlayacak zamanı ayarlamak, kaynakları ve stratejileri belirlemektir.

Performans aşamasında; çaba düzenleme, dikkat toplama, özetleme, vurgulama, ek kaynakları kullanma ve özyönelenir stratejileri kullanılmaktadır. Öğrencilerin zorluklara bakmaksızın bir göreve devam etme ya da bitirme çabası göstermeleri *çaba düzenleme* olarak adlandırılmaktadır. Örneğin “sıkıldığında da çalışmayı sürdürmek” bu kategoriye girer. *Dikkat toplama*, öğrencilerin dikkat dağınıklıklarını önlemek ve konsantrasyonlarını arttırmak için çevrelerini düzenleme girişimleri olarak tanımlanmaktadır. Örnek olarak, sadece çalışma

materyallerini masaya koymak bu stratejinin kullanıldığına bir göstergesidir. *Özetleme*, ana fikirleri harita veya grafik kullanarak özetlemek gibi anlamlı kısımlara indirgeyerek organize etmek için kullanılmaktadır. *Ek kaynakları kullanma*, ders materyalleri haricinde farklı kaynakların kullanılmasını içermektedir. *Özyönlendirmede*, öğrenciler bir görevin nasıl yerine getirileceğini açıkça veya gizlice açıklamaktadır.

Bu ölçekte yer alan her bir madde birinci tekil şahıs olarak yazılmıştır (Ör: “Ders çalışırken anlayamadığım kavramların özetini çıkarırım”). 6 dereceli likert tipi olan ölçekte, her bir madde “Hiç (1)” ile “Her zaman (6)” uçları arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi ve ölçeğin kapsam geçerliliği ve formatı ile ilgili eğitimsel ölçümler Fen Eğitimi alanındaki üç uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan geri bildirim alındıktan sonra maddelerin sayısı 33’e düşürülmüş ve ölçek bir Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi ve dil yapısı açısından kontrol edilmiştir.

Geçerlik çalışmaları sonuçları iki bölüm halinde sunulmuştur: Pilot çalışmadan ve geçerlik çalışmasından edilen bulgular.

Pilot Çalışma

422 öğrenciden elde edilen veriler, altta yatan boyutları keşfetmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılarak analiz edilmiştir. Tutulması gereken ortak faktörlerin sayısını belirlemek için bir kriterin üzerindeki öz değerler, saçılım testi, açıklanan ortak varyans miktarı ve faktör yapısının kavramsal yorumlanabilirliği gibi çeşitli kriterler kullanılmıştır. Söz konusu kriterler, ortak varyansın %62’sini oluşturan sekiz faktörün çıkarılmasının yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Maddenin herhangi bir faktöre dahil edilebilmesi için .30’luk bir kesme değeriyle, faktörler sırasıyla; motivasyon düzenleme, çaba düzenleme, plan yapma, dikkat toplama, özetleme, vurgulama, ek kaynakları kullanma ve özyönlendirme olarak işaretlenmiştir. Sonuçlar, görev stratejileri ile ilgili öğelerin iki faktöre dağıldığını göstermektedir. İçerik incelendikten sonra, ilk faktör “kendi sözleriyle özetlemek” gibi stratejiler içerdiğinden *özetleme* stratejisi olarak adlandırılmıştır (Madde 19: “Konu çalışırken kendi cümlelerimle özet çıkarırım”). İkinci faktör bir öğrenme görevindeki önemli noktaların altını çizmek ile ilgili olduğundan *vurgulama* stratejisi olarak kayıt altına alınmıştır. Örneğin; Madde 12 “Konu çalışırken önemli noktaların altını çizerim”. Ölçeğin iki maddesinin (Madde 2 ve Madde 21) nispeten daha az faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Ancak bu öğeler yapının önemli yönlerini yansıttıkları için ölçekte tutulmaya devam edilmişlerdir. Ayrıca üç maddenin (Madde 15, Madde 25 ve Madde 27) hiç bir faktör

yüküne sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak Madde 17 (“Konuyu küçük görevlere ayırarak çalışırım”) 8. faktör (özyönlendirme) yüküne sahiptir fakat içerik bu faktör için uygun değildir. Bu sebeplerden ötürü, söz konusu dört madde ölçekten çıkartılmış ve ölçek son haliyle 29 maddeden oluşmaktadır.

Buna ek olarak ölçekten elde edilen punların iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa ve güvenilirlik katsayıları için %95 güven aralığı hesaplanmıştır. Kullanılacak bir enstrüman için Cronbach Alfa katsayılarının .70’in üzerinde olması yeterli görülmüştür (Nunnally, 1978; Özgüven, 2004). Motivasyon düzenleme, çaba düzenleme, planlama, dikkat toplama, ek kaynak kullanımı, özetleme stratejisi, vurgulama stratejisi ve özyönlendirme gibi faktörler için alfa katsayıları [ve %95 güven aralığı] .77 [.74, .81], .69 [.63, .74], .82 [.79, .84], .78 [.75, .81], .72 [.67, .76], .73 [.68, .77], .73 [.70, .76] ve .77 [.72, .80].

Doğrulama Çalışması

Pilot çalışmadan elde edilen faktör yapısını doğrulamak için gözden geçirilen 29 maddelik ölçek beş farklı okuldan 616 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot çalışma verilerinden elde edilen faktör yapısının doğrulama çalışması verileri ile ne derece uyumlu olduğunu; diğer bir deyişle, AFA tarafından önerilen birincil modeli doğrulamak amacıyla (Jöreskog & Sörbom, 1993, Kline, 2005) test etmek için Windows için LISREL 8.30 (Jöreskog & Sörbom, 1993) kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Sekiz faktörlü çözüm test edilip ölçekteki her bir madde belirtilen faktöre yerleştirilmiştir. Model veri uyumunu değerlendirmek için Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (RMR) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR) kullanılmıştır. Jöreskog & Sörbom, (1993) ve Kline (2005) .90’ın üzerinde AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin iyi uyumun göstergesi olduğunu belirtmişleridir. RMSEA için .05’ten küçük değerler iyi model veri uyumunu gösterir, .05 ile .08 arasında değerler zayıf uyum gösterir ve .10’dan büyük değerler zayıf uyum göstermektedir (Browne & Cudeck, 1993). Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (RMR) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR) iyi bir model uyumu için .05’ten daha küçük değerlere sahip olmalıdır (Jöreskog & Sörbom, 1993, Kline, 2005). Bulgular, başlangıç uyum indekslerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Değişiklik indeksleri incelendikten sonra 23 ve 12, 27 ve 2, 24 ve 7 nolu maddeler arasındaki hata kovaryansları serbest bırakılmıştır. Yapılan revizyondan sonra,

doğrulayıcı faktör analizi için önerilen sekiz faktörlü modelde AGFI .84, RMSEA .064, NNFI .89, CFI .91, RMR .060 ve SRMR .060 olarak elde edilmiştir.

İlgili faktör üzerindeki her bir maddenin yükünü gösteren Lambda-x değerleri .53 ile .90 arasında yer almaktadır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi de faktörler arasında korelasyon ortaya koymaktadır. Kline (2005), varsayılan korelasyonların ayırt edici geçerliliği için .85 değerini geçmemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu çalışmada sadece özetleme stratejisi ve vurgulama stratejisi arasındaki bir korelasyon tahmini Zimmerman'ın (2000) modeline uygun olarak bir miktar yüksek ($r = .87$) bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayılarını %95 güven aralığında göstermektedir. Bulgular, tüm faktörlerin 0.68'den 0.82'ye kadar yeterli iç tutarlılık tahminleri verdiğini göstermiştir.

Öğrencilerin bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçme amacıyla oluşturulan ölçek, bu çalışmada İngilizce Dersine yönelik olarak kullanılmıştır.

3.3.2. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

Bu nedenle araştırmada dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) içeren, Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik Ölçeği” öğrencilerin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Uygulamadan önce araştırmacılar öz-yeterlik, dil öz-yeterliği ve dil öğretimi ölçekleri incelemişlerdir. İlk aşamada 64 madde geliştirilmiştir. İçerik geçerliliği için hangi öğelerin kendi alt ölçekleri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) altında yazıldığına ilişkin ölçek taslağı 14 uzman tarafından iki kez gözden geçirilmiştir. İlk uzman ekip, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç program ve eğitim uzmanı ve bir rehberlik ve yönlendirme uzmanından oluşmaktadır. Bu uzmanların çoğu, ölçeğin alt ölçeklere sahip olmasına gerek olmadığını öne sürmüştür. Daha sonra dil eğitimi uzmanlarının görüşleri alınmış ve uzmanlar, ölçeğin her dil becerisini içermesi gerektiğine değinmişlerdir. Dil eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçeğin her bir maddesi yeniden yazılmıştır. İkinci taslak 50 maddeden oluşturulmuştur. İnceleme neticesinde, taslak form 47 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipine dayanmaktadır. Örnekleme 300 öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir. Katılımcılar Anadolu Liseleri'nde İngilizce hazırlık sınıfına devam eden yaş ortalaması 17.5 olan ve 11. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulama neticesinde 296 ölçek tamamen cevaplanmıştır.

Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi

amacıyla uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.97 ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2=8400.73$, $p< 0.001$) manidar bulunmuştur. Ulaşılan ölçüm sonuçları örneklem yeterliğinin çok iyi düzeyde olduğunu göstermiştir (32). Ölçeğin temel öğelerinin faktör dağılımlarını incelemek ve boyutları görmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır ve öğelerin yer aldığı faktörlerde görev değerleri sınırı 0.40 olarak kabul edilmektedir. Hazırlanan taslak ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinde maksimum olabilirlik yöntemi ile yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1,00'in üstündeki maddelerin dört boyutta toplandığı görülmüştür ve hiç bir boyutta faktör yükü vermeyen ya da birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren (32) 13 madde (okuma bölümünün 8, 9, 10, 11. maddeleri, yazma bölümünün 9, 12. maddeleri, dinleme bölümünün 8. maddesi ve konuşma bölümünün 3, 8, 9, 10, 11, 12. maddeleri) elenmiştir. Böylece 47 maddeden oluşan deneme uygulaması formu 34 maddeye düşürülmüştür. Bu boyutlar toplam varyansın %61.41'ini açıklamaktadır. İngilizce öz-yeterlik ölçeğindeki 34 maddenin 0.42 ve 0.69 değerleri arasında faktör yüklerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Böylece 47 maddeden oluşan deneme uygulaması formu 34 maddeye düşürülmüştür.

Ölçeğin dört boyutlu olduğuna yönelik modelin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri (RMSEA= 0.044 ve SRMR= 0.046), ilgili dört alt boyutun modelini doğrulamıştır. Uygun iyilik indeksine göre çalışmanın RMSEA ve SRMR değerlerinin uygun olduğu saptanmıştır. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde ise Normed Fit Index (NFI) = 0.98, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99, Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.89, Comparative Fit Index (CFI) = 0.99, Incremental Fit Index (IFI) = 0.99, Relative Fit Index'in (RFI) = 0.98 olduğu görülmüştür. NFI'de olduğu gibi CFI ve NNFI 0.90'ın oldukça üzerindedir. Model çok iyi bir uyum düzeyini temsil etmektedir (34). Bu durum, Keşfedici Faktör Analizi (EFA) sonuçlarından elde edilen boyutların, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarıyla da doğrulanmakta olduğunu göstermektedir. Son olarak ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılan Cronbach Alpha Katsayısı ölçeğin tamamı için 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler tek tek ele alındığında; Okuma boyutu için 0.92, Yazma boyutu için 0.88, Dinleme boyutu için 0.93 ve Konuşma boyutu için ise 0.92 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Başarı Testi

İngilizce Dersi başarı testi, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında güncellenen İngilizce Dersi Öğretim Programında bulunan 9. Sınıf yıllık planının birinci döneminde yer alan

edinimleri ölçmektedir. Bu sebeple Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın belirlediği kazanımlar çerçevesinde 9. sınıf ve lise mezunlarına ait destekleme ve yetiştirme çalışmaları için MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından Türkiye'nin çeşitli illerindeki okullardan görevlendirilen ve fiilen ders okutan 150 öğretmene hazırlanmış olup soruları hazırlayan öğretmenler dışında ayrı bir grup olarak 34 öğretmen tarafından redaksiyon işleminden geçirilmiş, ayrıca 37 akademisyen tarafından incelenerek hazırlanmış olan Kazanım Kavrama Testlerinden faydalanılarak 30 soruluk deneme formu hazırlanmıştır. İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan 9. Sınıf yıllık planının birinci döneminde bulunan kazanımları gösteren belirtke tablosu Çizelge 3.2.'de sunulmuştur. Deneme uygulaması Deneme uygulamasından sonra nihai form belirlenerek Öz-Düzenleyici Stratejiler ve Motivasyonel İnançlar Ölçeği ile birlikte öğrencilere uygulanmıştır.



Çizelge 3.2. Belirtke Tablosu

Kazanım İçerik	BİLİŞSEL SÜREÇLER BOYUTU	
	UYGULAMA	Toplam
THEME 1: STUDYING ABROAD	a) Yeni insanlarla tanışabilme, kendisi ve ailesini tanıtabilme b) Yer-yön sorabilme ve tarif edebilme c) Anlam bütünlüğünü bozan cümleyi farkedebilme	6
THEME 2: MY ENVIRONMENT	d) Nesnelerin yerleri hakkında konuşabilme e) Sahip oldukları hakkında konuşabilme	2
THEME 3: MOVIES	f) Hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler, hobileri ve boş zaman aktiviteleri hakkında konuşabilme g) Bir konu hakkında fikirlerini ifade edebilme h) Zaman ve tarihi sorabilme ve söyleyebilme i) Davet edebilme ve bir daveti kabul edebilme/reddedebilme	6
THEME 4: HUMAN IN NATURE	j) Günlük aktiviteleri/doğa olaylarını açıklayabilme k) Aktivitelerin tekrarlanma sıklığını söyleyebilme	3
THEME 5: INSPIRATIONAL PEOPLE	l) Kişilerin fiziksel ve kişilik özellikleri hakkında soru sorabilme ve bu özellikleri betimleyebilme m) Kişilerin fiziksel ve kişilik özelliklerini karşılaştırabilme	3
Toplam		20

İngilizce Dersi Başarı Testi'nin deneme formu Konak ilçesinde bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören onuncu sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 200 öğrenciye uygulanan deneme formundan sekiz tanesi soruların tamamına cevap verilmediği gerekçesiyle değerlendirmeye alınmayarak madde güçlük ve ayırıcılık indekslerinin hesaplanması 192 form ile sınırlı tutulmuştur. Bu 192 öğrencinin cevap kâğıtları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır; %27'lik üst ve alt gruplar oluşturularak her bir madde için güçlük

ve ayırıcılık katsayıları hesaplanmıştır. 30 maddelik deneme formuna ait analiz sonuçları çizelge 3.3.'te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. İngilizce Dersi Başarı Testi Deneme Formu Madde Analizi

Madde no	p	Rjx	Madde no	p	Rjx
1	0.64	0.38	16	0.49	0.46
2	0.64	0.48	17	0.46	0.55
3	0.63	0.55	18	0.35	0.32
4	0.62	0.5	19	0.56	0.34
5	0.64	0.42	20	0.46	0.69
6	0.43	0.55	21	0.39	0.63
7	0.25	0.26	22	0.39	0.71
8	0.30	0.46	23	0.39	0.73
9	0.51	0.51	24	0.39	0.36
10	0.29	0.25	25	0.28	0.51
11	0.21	0.30	26	0.32	0.38
12	0.38	0.40	27	0.26	0.30
13	0.40	0.48	28	0.43	0.51
14	0.28	0.53	29	0.41	0.67
15	0.41	0.42	30	0.38	0.63
$\bar{p}= 0.41$		$S_x= 5.96$	$S_x^2= 35.59$	$\alpha= 0.83$	

Çizelge 3.3. incelendiğinde, 30 maddelik formda yer alan 7. ve 10. maddeler haricindeki maddelerin ayırıcılık gücünün 0.30'dan büyük olduğu ve testte bulunan 18 maddenin ortalama güçlükte olduğu görülmektedir. İngilizce Dersi Başarı Testi deneme formunun ortalama güçlüğü 0.41 ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Dersi Başarı Testi deneme formunda bazı hedefler için birden fazla madde olduğundan bu maddeler içerisinde öncelikle ayırıcılık gücü yüksek olan ortalama güçlükteki

maddeler seçilerek nihai test meydana getirilmiştir. Nihai testi oluşturmak için seçilen 20 maddeye ait istatistik sonuçları Çizelge 3.4’te sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Nihai Testte Seçilen Maddelerin İstatistik Sonuçları

Kazanım kodu	Deneme Formundaki madde no	Nihai Testteki madde no	p	Rjx
d	3	1	0.63	0.55
j	4	2	0.62	0.5
g	5	3	0.64	0.42
a	6	4	0.43	0.55
l	8	5	0.30	0.46
b	9	6	0.51	0.51
e	12	7	0.38	0.40
g	13	8	0.40	0.48
i	14	9	0.28	0.53
i	15	10	0.41	0.42
f	16	11	0.49	0.46
h	17	12	0.46	0.55
l	20	13	0.46	0.69
k	21	14	0.39	0.63
k	22	15	0.39	0.71
m	23	16	0.39	0.73
c	25	17	0.28	0.51
a	28	18	0.43	0.51
a	29	19	0.41	0.67
a	30	20	0.38	0.63
\bar{p} = 0.43	S_x = 4.60	S_x^2 = 21.17	KR-20 = 0.81	

Çizelge 3.4.'te görüldüğü gibi araştırmada kullanılan nihai testin ortalama güçlüğü 0.43 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Nihai testin ortalama güçlük katsayısı incelendiğinde testin ortalama güçlükte bir test olduğu anlaşılmaktadır. Nihai testin güvenilirlik katsayısına bakıldığında 1'e yakın olduğu görülmektedir. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu veriler, hazırlanmış olan testin güvenilir bir test olduğuna işaret etmektedir.

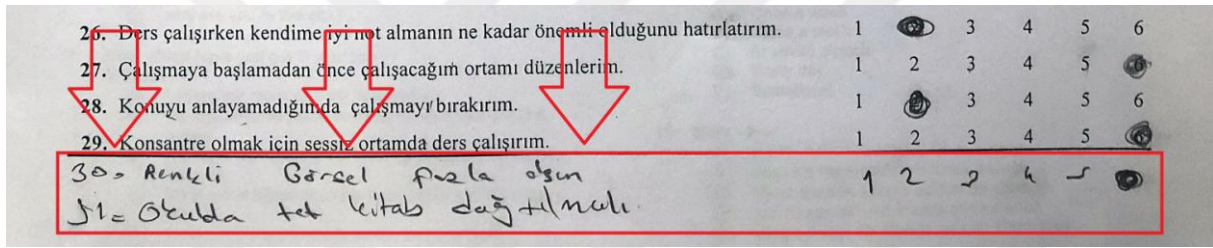
3.4. Veri Toplama Süreci

Başarı testi ile Öz-düzenleyici Stratejiler Ölçeği ve İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği tüm okullarda 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı ikinci dönem ortasında uygulanmıştır. İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin ile ilgili okul müdürlüklerine başvurularak uygulama için seçilmiş olan okullardaki gönüllü öğrencilere, izin alınan zaman diliminde eğitim-öğretimin aksamaması için azami gayret sarfedilerek uygulama yapılmıştır. Saha çalışması -araştırmacının görev yaptığı eğitim kurumlarındaki ders programı dikkate alınarak- 2019 yılı Nisan ayı içinde, günde tek bir eğitim kurumu ziyaret edilecek şekilde her perşembe ve cuma günü sabah saat 09.30-12.30 arasında, araştırmaya katılacak okulların yöneticilerinden izin ve randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere başarı testi ve ölçek bir arada dağıtılmış, böylece öğrenci isimlerinin kâğıtlara yazılmasına gerek duyulmayarak öğrencilerde oluşması muhtemel olan kaygının önüne geçilmesine çalışılmıştır. Ölçekler ve başarı testi, araştırmacı tarafından ders saatlerinde, sınıftaki gönüllü öğrencilerin tümüne uygulanmıştır.

Öğrencilerin, İngilizce öğretmenleri nezaretinde başarı testini daha özenli cevaplandıracakları düşünüldüğünden uygulamanın imkanlar dahilinde İngilizce ders saatleri içerisinde yapılmasına özen gösterilmiştir. Başarı testi cevaplandırılırken öğrencilere birinci dönem İngilizce Dersi performanslarını içsel olarak değerlendirebilecekleri hatırlatılmıştır. Ayrıca bireysel olarak değerlendirilmeyecekleri için uygulamaya samimiyetle katılım sağlayabilecekleri belirtilmiştir. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacağı ve ölçeklerdeki değişkenler ile İngilizce Dersi başarısı arasında olası ilişkilerin inceleneceği çıkan sonuçların ise eğitimcilere ışık tutabileceği ve yabancı dil eğitimine katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir. Süreç ile ilgili öğrenci soruları cevaplandıktan sonra uygulamaya başlanmıştır.

Veri toplama sürecinde Dokuzuncu Sınıf İngilizce Başarı testinin önce uygulanması halinde öğrencilerin testte sergiledikleri iyi ya da kötü performansların etkisinde kalarak ölçekleri sadece uygulanan başarı testi bağlamında değerlendirme ihtimallerinin olması değerlendirilerek öncelikle ilk üç sayfada yer alan İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ile Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin cevaplanması ortalama 20 dakika sürmüştür. Sonrasında İngilizce Dersi Başarı Testine geçilmiştir. Başarı testinin de cevaplanması ortalama 20 dakika sürmüş olup zaman problemi yaşanmadan tüm veri toplama araçları eksiksiz uygulanabilmektedir.

Veriler istatistik paket programına (SPSS 20) işlenirken uygulamaya katılan öğrencilerden birinin İngilizce ders materyallerinde renkli görsellere ağırlık verilmesi ve okullarda ücretsiz olarak İngilizce ek kaynaklar dağıtılması konusundaki önerilerini uygulama dokümanına not ettiği görülmüştür. Resim 3.1.'de söz konusu ifade gösterilmektedir.



Resim 3.1. Öğrenci Notu

3.5. Verileri Çözümleme Teknikleri

Araştırma neticesinde elde edilen veriler SPSS 20 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek puanları ve İngilizce Dersi başarı testi puanlarının betimsel istatistikleri yapıldıktan sonra bağımsız değişkenler (öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inançları) ile bağımlı değişken (İngilizce Dersi başarısı) arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için **Korelasyon Analizi** yapılmış ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bir değişkenin iki ya da daha çok değişken ile olan ilişkisi **Çoklu Korelasyonun** konusudur (Büyüköztürk, 2016). Çalışmada öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inançlarının İngilizce Dersi başarısını yordama durumunu belirlemek amacıyla **Çoklu Regresyon Analizi** yapılmıştır. Regresyon Analizi, aralarında ilişki bulunan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak sınıflanmasıyla aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini ifade eder (Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada

bağımlı değişken olan İngilizce Dersi başarısının, bağımsız değişkenler (öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inançları) tarafından nasıl açıklandığı belirlenmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları, alt problemlere göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Bulgular sunulurken tablolardan faydalanılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, öz-düzenleme becerisinin de etkili bir faktör olabileceğini göstermek ve İngilizce öz-yeterlik algısının 9. sınıftaki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarına göre yabancı dil öğrenme ortamındaki rolünü bulmaktır.

4.1. Analiz Sürecine Genel Bakış

Esas analizlerden önce, veri girişinin doğruluğu ön analiz olarak kontrol edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları iki bölümde sunulmaktadır. İlgili tanımlayıcı istatistikler ilk bölümde gösterilmiş ve ikinci bölümde 9. sınıf Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil başarısını yordamak amacıyla bağımsız değişkenler olan öz-düzenleme becerileri ve İngilizce öz-yeterlik algısı ile İngilizce başarı düzeyi arasındaki olası ilişkileri araştırmak için yapılan Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi bulguları rapor edilmiştir.

Bu analizler için, toplam regresyon modelinin etki büyüklüğü (düzeltilmiş R^2), ilişkili anlamlılık testi değeri (p) ve her bir yordayıcının (Beta) bireysel katkısı bildirilmiştir. F istatistiği (ANOVA) ve ilişkili anlamlılık testi (p), ölçütü tahmin etmek için modelin önemini gösterir.

4.2. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlerin Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapmaları

Modelin betimleyici istatistikleri, İngilizce Başarı Testi ortalamasının 33.47 ve standart sapmasının 19.74 olduğunu göstermektedir. Kişisel değişkenler arasında, İngilizce öz-yeterlilik algısı ortalaması 26.86'lık standart bir sapma ile 89.17'dir. Öz-düzenleme becerilerinin 27.04'lük bir standart sapma ile ortalaması 99.48'dir. İngilizce Başarı Testinin yordayıcı değişkenler ile karşılıklı ilişkileri Çizelge 4.1.'de gösterilmiştir.

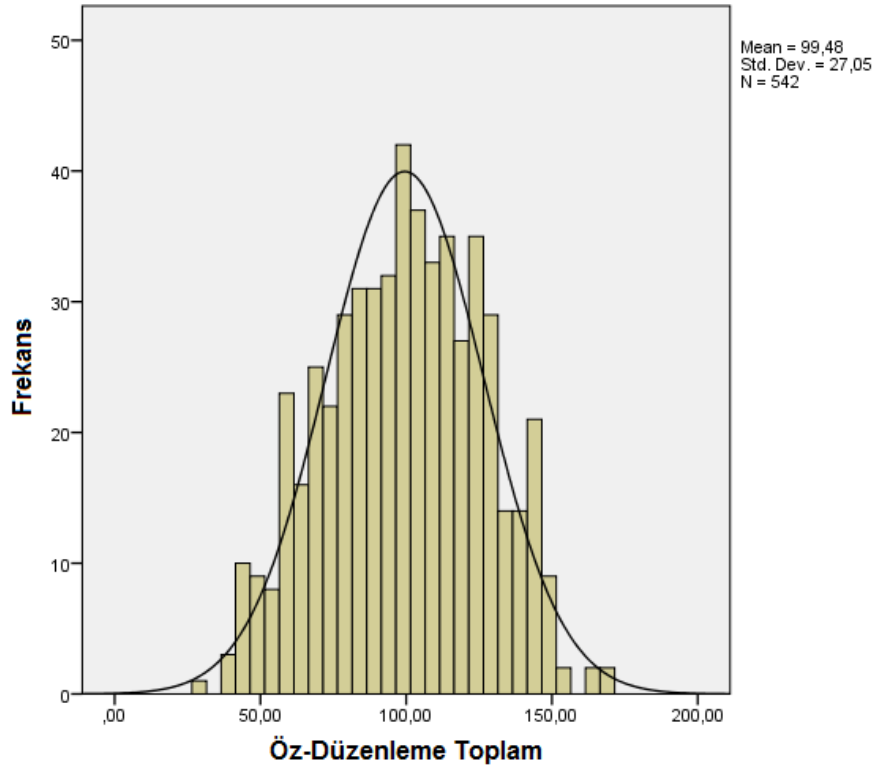
Çizelge 4.1. İngilizce Başarı Testi Puanı ile Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
İngilizce Başarı Testi	1.00		
İngilizce Öz-Yeterlik Algısı	0.499	1.00	
Öz-Düzenleme Becerileri	0.20	0.498	1.00

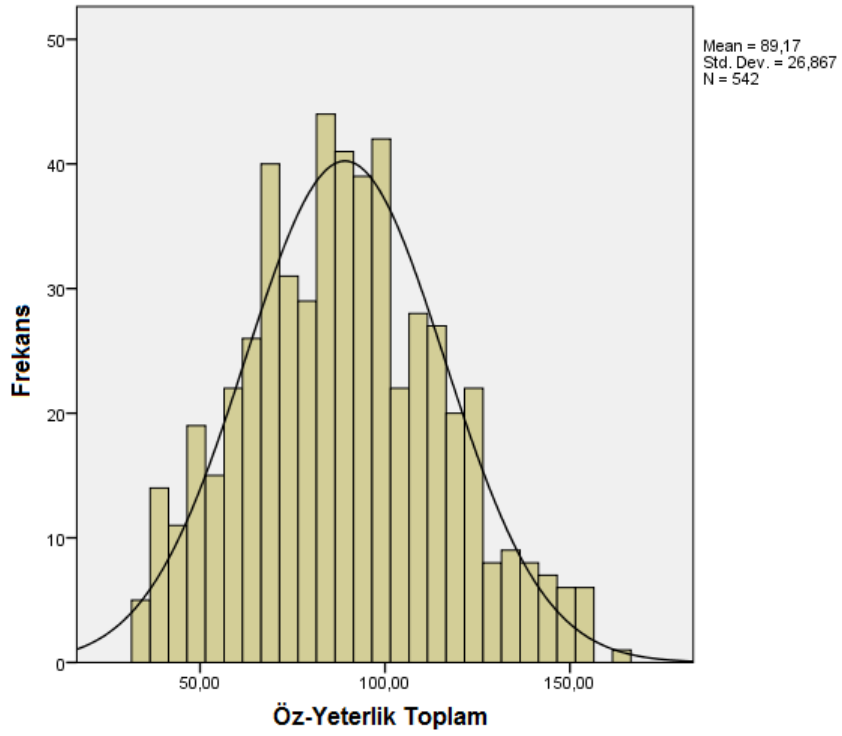
4.3. Varsayımlar

Veri seti doğruluğunun tespiti ve regresyon analizleri için uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla esas analizler yapılmadan önce, normallik, çoklu bağımlılık, eş varyanslık (homojen varyanslar), doğrusallık gibi gerekli tüm regresyon analizi varsayımları kontrol edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007).

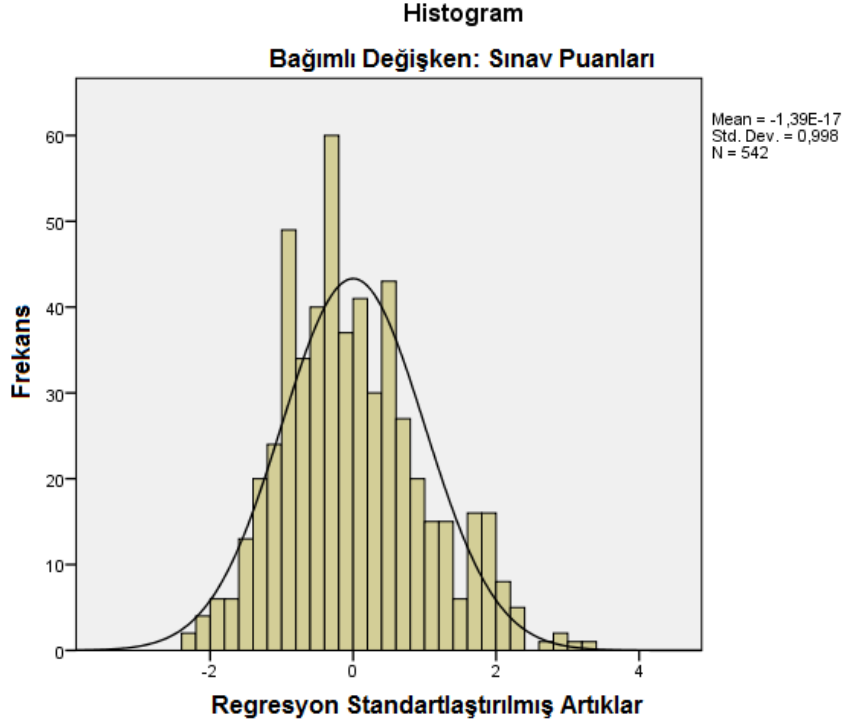
Kalaycı'nın (2006) ifadesi ile istatistiksel çalışmalarda verilerin dağılımı çok önemli olup istatistik araştırmalarında yapılan birçok testin uygulanabilmesi için dağılımın normal veya normale yakın olması gerekmektedir çünkü verilerin normalden uzak olması analiz sonuçlarının yanlış çıkmasına ve dolayısıyla da yapılan çıkarımların yanlış olmasına sebep olmaktadır. Öncelikle öz-düzenleme ve öz-yeterlik ölçekleri ile İngilizce başarı testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için histogram ve normallik grafiği kontrol edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, histogramın dağılımı çok fazla sivri ya da basık olmamalıdır. Her bir ölçüme ait histogram grafiği ve normal dağılım eğrisine göre (Şekil 4.1., 4.2. ve 4.3.) değişkenlerin belirgin bir aykırılığı olmadığı, yaklaşık olarak normal (çan eğrisi) dağılıma uyduğu görülmektedir. Ayrıca İngilizce Başarı Testi için normal P-P grafiği (Şekil 4.4.) düz çizgiden ciddi bir sapma olmadığını göstermektedir. Bu nedenle analiz için artık değerlerinin (residuals) normallik varsayımı karşılanmış olmaktadır.



Şekil 4.1. Öğrencilerin Öz-Düzenleme Ölçeği Puanları için Histogram

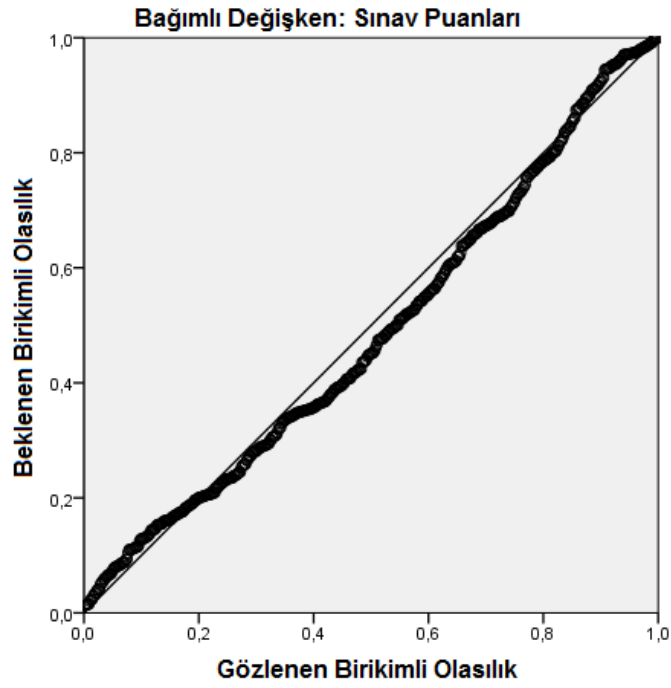


Şekil 4.2. Öğrencilerin İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları için Histogram



Şekil 4.3. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi Puanları için Histogram

Regresyon Standartlaştırılmış Artıkların Normal Öngörülen Olasılık Grafiği



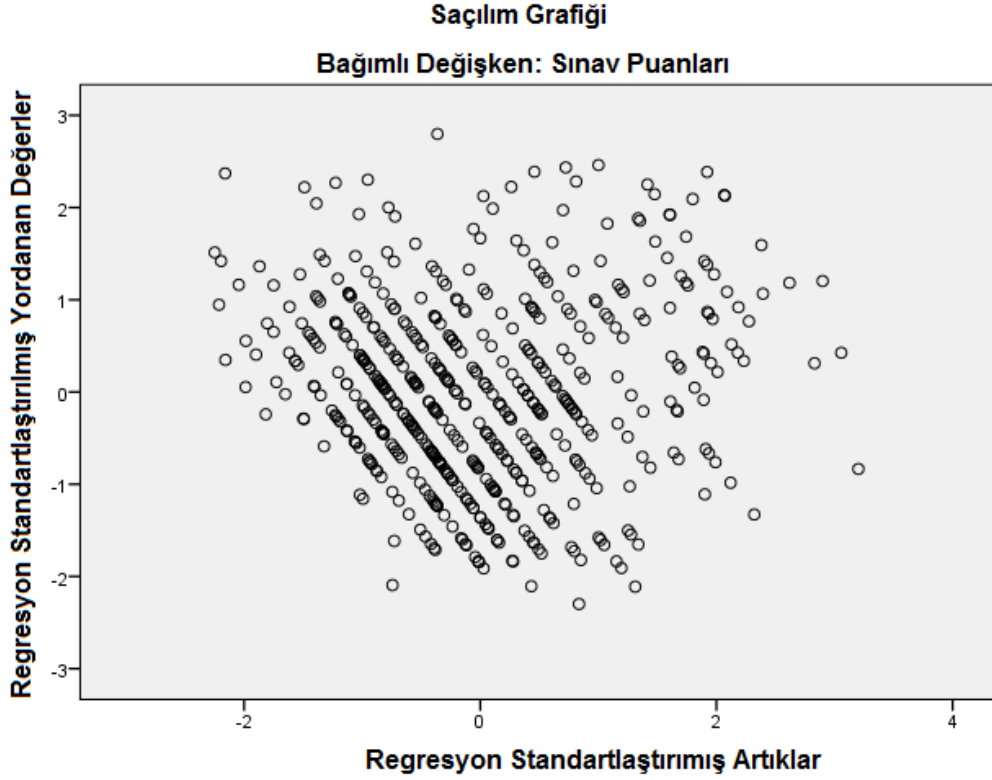
Şekil 4.4. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi Puanları için P-P Grafiği

Bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyonun bir göstergesi olan çoklu doğrusallık varsayımını kontrol etmek için, bağımsız değişkenler arasındaki değişkenlik enflasyon faktörü (VIF), tolerans ve iki değişkenli korelasyonlar (Pearson) analiz edilmiştir. Field'a (2005) göre VIF değerleri 10'dan küçük olmalı ve tolerans değerleri 0.20'den büyük olmalıdır. Tolerans ve VIF değerleri gereksinimleri Çizelge 4.2.'de gösterildiği gibi karşılanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun 0.90'dan küçük olması gerekir ve Tablo 4.1. korelasyon seviyesinin gerekli sınırlar için uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çoklu bağımlılık varsayımının ihlal edilmediği sonucuna varılabilir.

Çizelge 4.2. Yordayıcı Değişkenlerin Tolerans ve VIF Değerleri

Değişkenler	Tolerans	VIF
İngilizce Öz-Yeterlik Algısı	.75	1.33
Öz-Düzenleme Becerileri	.75	1.33

Çoklu regresyon analizinin bir başka varsayımı da eş varyanslılıktır ve saçılım grafiği ile kontrol edilmiştir. Field'e (2005) göre, dikey eksen üzerindeki yayılım büyükse, sabit varyans varsayımı daha az geçerlidir. Bu nedenle, puanların rastgele dağıldığı ve herhangi bir puan deseninin olmadığı için Şekil 4.5.'e bakarak varsayımın ihlal edilmediği sonucuna varılabilir.



Şekil 4.5. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi Puanları için Saçılım Grafiği

Daha sonra, artanların bağımsızlığı varsayımı Durbin-Watson değeri ile kontrol edilmiştir ve bu değer 1 ile 3 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu değer, artanların (residuals) değişkenden değişkene herhangi bir kalıp izleyip izlemediğini göstermesi açısından önemlidir. Bu çalışmada hesaplanan Durbin-Watson değeri 1.47 olması sebebiyle artanların bağımsızlığı varsayımı yapılan regresyon analizi için sağlanmıştır denilebilir. Sonuç olarak, bu araştırmanın verilerinin regresyon analizi varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

4.4. Regresyon Analizi Bulguları

4.4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri İngilizce Dersi başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt problemi cevaplamaya geçmeden, öncelikle ilgili değişkenlerin aritmetik ortalaması, standart sapması ve dizi genişliği puanları bulunmuştur. Elde edilen sayısal değerler çizelge 4.3.’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerileri ve İngilizce Başarıları ile İlgili Dize Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Değişkenler	N	Dizi Genişliği	Ortalama	S
Öz-Düzenleme	542	29 - 171	99.48	27.04
İngilizce Başarısı	542	0 - 95	33.47	19.74

Çizelge 4.3. incelendiğinde, öz-düzenleme boyutunun dizi genişliğinin “29 - 171” olduğu, ortalama değerinin “ $\bar{X}= 99.48$ ” olduğu ve standart sapma puanının “ $S_x= 27.04$ ” olduğu; İngilizce başarısı boyutunun dizi genişliğinin “0 - 95” olduğu, ortalama değerinin “ $\bar{X}= 33.47$ ” olduğu ve standart sapma puanının “ $S_x= 19.74$ ” olduğu görülmektedir.

Birinci alt problemi cevaplandırabilmek için, bağımsız değişkenin (öz-düzenleme becerisi) bağımlı değişkeni (İngilizce başarısı) yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için bağımsız değişkenin bağımlı değişken ile doğrusal bir ilişki göstermesi koşulunun sağlanmış olması gerekmektedir. Bu nedenle regresyon analizinden önce bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular çizelge 4.4.’te sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Öz-Düzenleme ve İngilizce Başarısı	542	0.20	.00

**p< .01 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 4.4.’te bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; öz-düzenleme stratejileri puanları ile İngilizce başarı puanları arasında olumlu yönde p< .01 düzeyinde bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ilişki gösterildikten sonra, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin İngilizce başarılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. İngilizce başarı puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 4.5.’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. Öğrencilerin Öz-Düzenleme Stratejilerine Göre İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	S _x	β	t
Sabit	18.93	3.17		5.96
Öz-Düzenleme ve İngilizce Başarısı	.14	.03	.20	4.75**
R= .20 R²= .04 F= 22.57** **p< .01 düzeyinde anlamlıdır.				
R= Regresyon katsayısı R²= Değişkenliği açıklama oranı F= Anlamlılık				

Çizelge 4.5.'te görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi, İngilizce başarısını açıklamada öz-düzenleme becerisi puanlarının anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bağımsız değişken olan öz-düzenleme becerisi bağımlı değişken olan İngilizce başarısı üzerindeki değişkenliğin %4'ünü açıklamaktadır. Çizelge 4.5.'te verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde öz-düzenleme becerisinin (t= 4.75; p< .01) İngilizce başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

4.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algıları İngilizce Dersi başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemi cevaplamaya geçmeden, öncelikle ilgili değişkenlerin aritmetik ortalaması, standart sapması ve dizi genişliği puanları bulunmuştur. Elde edilen sayısal değerler çizelge 4.6.'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.6. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı ve İngilizce Başarıları ile İlgili Dize Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Değişkenler	N	Dizi Genişliği	Ortalama	S
Öz-Yeterlik	542	34 - 165	89.17	26.86
İngilizce Başarısı	542	0 - 95	33.47	19.74

Çizelge 4.6. incelendiğinde, öz-yeterlik boyutunun dizi genişliğinin “34 - 165” olduğu, ortalama değerinin “ \bar{X} = 89.17” olduğu ve standart sapma puanının “S_x= 26.86” olduğu;

İngilizce başarısı boyutunun dizi genişliğinin “0 - 95” olduğu, ortalama değerinin “ $\bar{X}= 33.47$ ” olduğu ve standart sapma puanının “ $S_x= 19.74$ ” olduğu görülmektedir.

İkinci alt problemi cevaplandırabilmek için, bağımsız değişkenin (öz-yeterlik algısı) bağımlı değişkeni (İngilizce başarısı) yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için bağımsız değişkenin bağımlı değişken ile doğrusal bir ilişki göstermesi koşulunun sağlanmış olması gerekmektedir. Bu nedenle regresyon analizinden önce bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular çizelge 4.7.’de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Öz-Yeterlik ve İngilizce Başarısı	542	0.49	.00

**p< .01 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 4.7.’de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; öz-yeterlik algısı puanları ile İngilizce başarı puanları arasında olumlu yönde p< .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ilişki gösterildikten sonra, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. İngilizce başarı puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 4.8.’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algılarına Göre İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	S _x	β	t
Sabit	.78	2.55		.307
Öz-Yeterlik ve İngilizce Başarısı	.36	.02	.49	13.37**

R= .49 R²= .24 F= 178.93 **p< .01 düzeyinde anlamlıdır.**

R= Regresyon katsayısı **R²=** Değişkenliği açıklama oranı **F=** Anlamlılık

Çizelge 4.8.’de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi, İngilizce başarısını açıklamada öz-yeterlik algısı puanlarının anlamlı

bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bağımsız değişken olan öz-yeterlik algısı bağımlı değişken olan İngilizce başarısı üzerindeki değişkenliğin %24'ünü açıklamaktadır. Çizelge 4.8.'de verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde öz-yeterlik algısının ($t= 13.37$; $p< .01$) İngilizce başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

4.4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algıları İngilizce Dersi başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öz-düzenleme ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısı değişkenlerine göre İngilizce başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına çizelge 4.9.'da yer verilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğrencilerin İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik Algılarına ve Öz-Düzenleme Stratejilerine Göre İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar		Sig.	İkili r	Kısmi R
	B	S _x	β	t			
Sabit	3.34	3.07		1.08	.27		
Öz-Düzenleme	-0.47	.03	-.06	-1.49	.13	.200	-.06
Öz-Yeterlik	.39	.03	.53	12.35	.00	.499	.47
R= .50 R²= .25 F= 90.78** **p< .01 düzeyinde anlamlıdır.							
R= Regresyon katsayısı R²= Değişkenliği açıklama oranı F= Anlamlılık							

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öz-düzenleme ile İngilizce Dersi başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r= .20$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= -.06$ hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısı ve İngilizce Dersi başarısı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r= .50$) bir ilişki bulunmaktadır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r= .47$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısı değişkenleri birlikte, öğrencilerin İngilizce Dersi başarı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = .50$; $R^2 = .25$; $p < .01$. Söz konusu iki yordayıcı değişken birlikte, İngilizce Ders başarısındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %25'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce Dersi başarısı üzerindeki görelî önem sırası; öz-düzenleme stratejileri kullanımı ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısının İngilizce Dersi başarısı yordamada daha önemli (anlamlı) bir rolü olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak, IV. bölümde yer alan araştırma bulguları yorumlanmış ve sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra ise, bu yorumlar ve sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inançları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri kullanımına ilişkin puanlarının İngilizce başarısını açıklamada zayıf da ($R^2 = .04$) olsa anlamlı bir yordayıcı ($p < .01$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Pintrich ve De Groot (1990) da araştırmalarında, öz-düzenleme ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular da alanyazında akademik başarı ile öz-düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu kuramsal açıdan vurgulamakta olan Pintrich ve De Groot'un (1990), Üredi ve Üredi'nin (2005) ve Alfian'ın (2016) ulaştıkları araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Endonezya'daki lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini araştırmış olan Alfian (2016), başarılı öğrencilerin daha çok öz-düzenleme stratejisi kullandıklarını ortaya koymuştur. Ancak, Ömür ve Çubukçu (2017) araştırmalarında, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin yılsonu akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığını belirlemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, yürütülen çalışmalar sonucunda farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bulgulardaki bu farklılığın sebebi, örneklem özellikleri, kullanılan ölçme araçları, elde edilen ölçümlerin psikometrik özelliklerinin gruplar arası farklılaşması, eğitim durumları ve başarı puanlarının tespit edilmesinde kullanılan farklı ölçme yöntem ve teknikleri olabilir.

Alcı ve Altun (2007) lise öğrencileri ile, Erdoğan ve Şengül (2014) ortaokul öğrencileri ile yürütmüş oldukları çalışmalarında sınıf seviyesinin yükseldikçe öğrencilerin üstbilişsel öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanma becerilerinde bir düşüş yaşandığına dikkat çekmektedirler. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenenlerin üstbilişsel öz-düzenleyici öğrenme seviyelerindeki düşüşün bir başka sebebinin ise eğitim durumları olduğu seslendirilmektedir (Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene, 2005; Gage ve Berliner, 1988; Perels, Gürtler & Schmitz 2005). Üstbiliş becerilerinin edinilmesinde öğretim, olgunlaşmadan daha fazla etkilidir (Gage & Berliner, 1988). Ek olarak, öz-düzenleme becerisi erken yaşlarda kazanılırken ilerleyen yaşlara gelindiğinde de eğitim aracılığıyla geliştirilmesinin önü açıktır (Azevedo vd., 2005; Perels vd., 2005).

Ortaokul son sınıfta öğrencilerin girmiş oldukları Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının çoktan seçmeli soruları kapsamının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Sınav merkezli İngilizce öğretimi ve sınavlara hazırlanmakta olan öğrencilerin az zamanda daha fazla soru cevaplama eğiliminde oldukları da dikkate alındığında, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmekle ilgili plan yapma, süreci takip etme, kendine soru sorma gibi üstbilişsel ve öz-düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin 8. sınıfta sergiledikleri bu tutumun etkileri 9. sınıfta da devam edebilir.

Bu araştırmanın verilerinin ikinci dönem toplanmasına karşın, İngilizce Başarı Testinin yıllık plana göre birinci döneme ait kazanımları içeren ilk beş üniteye yönelik sorulardan oluşması öğrencilerin İngilizce Başarı Testinden düşük puan almalarını etkilemiş olabilir. Nitekim öğrenciler bu soruları cevaplandırırken bazı konuları hatırlamakta güçlük çektikleri için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dokuzuncu sınıf öğretim programı kazanımlar açısından incelendiğinde -her ne kadar sadeleştirmeye gidildiği ilgili makamlarca ifade edilse de- oldukça yoğun olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca ortaöğretim kurumları yönetmeliği gereği, dokuzuncu sınıflarda haftada 6 olan İngilizce Dersi saati sayısının 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılından geçerli olmak üzere haftada 5 saate düşürülmüş olması yetişiğin uygulanmasını dolayısıyla öğretim programındaki kazanımlara ulaşılmasını güçleştirmektedir. Tüm bu sebepler eğitim kurumlarında öz-düzenleyici eğitim durumlarının oluşturulmasını da olumsuz etkileyebilir. Söz konusu durum öz-düzenleme ile İngilizce Dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına karşın öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin İngilizce Dersi başarısını yordama konusunda zayıf kalmasını açıklayabilir.

Hem öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımına hem de gündelik yaşamla iç içe ve eğlenceli hale getirilmeye oldukça müsait olan İngilizce Dersinin çoğunlukla sevilmeyen derslerden biri olmasında, dersin işlenişinde tercih edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli rolünün olduğu söylenebilir. Ifenthaler'e (2012) göre öğrenme süreçlerini hesaba katmadan sadece bilgiyi ezberlemeyi merkeze alan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin üstbilişsel ve öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi beklenemez. Bu sebeple, öğrenme ortamlarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini geliştirici biçimde düzenlenmesi İngilizce eğitimi açısından oldukça önemli görülmektedir. Öğrenenlerin karşılıklı etkileşim içinde fikirlerini çok yönlü tartışmalarına imkân veren ve öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaya teşvik eden, öğrenme sürecinde farkındalık geliştiren ve öğrenciyi öz-değerlendirme yapmaya yönlendiren bir atmosferin sağlanmasının (Ames, 1992) öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine destek olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ikinci olarak, öğrenenlerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir rolünün olup olmadığı sorgulanmıştır. Yapılan regresyon analizi, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algısı puanlarının ders başarısını açıklamada anlamlı bir yordayıcı ($p < .01$) olduğunu göstermiştir. Bireyin herhangi bir derste başarılı olacağına dair inancının tam olması, o derste başarılı olmasının ön koşullarından biridir. Öz-yeterlik algısının yordayıcı rolü farklı alanlarda yürütülmüş pek çok araştırmada ortaya konmuştur (Maddux, Norton & Stoltenberg, 1986; Multon, Brown & Lent, 1991). Ek olarak yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren yapılan çalışmalar akademik başarı ile öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğunu da göstermiştir (Lane & Lane, 2001; Pajares & Miller, 1994; Schunk, 1981, 1982; Wood & Locke, 1987). Lane ve Lane (2001) çalışmalarında, öz-yeterlik algısının geliştirilmesiyle beraber öğrenen başarısında da ilerleme gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Öz-yeterlik algısı sadece akademik başarı ile değil aynı zamanda karar, motivasyon ve çaba sürdürme ile de pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular ışığında, öz-yeterlik algısının akademik başarı ve motivasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir (Schunk, 1991).

İngilizce Dersi başarısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazın kaynaklarına bakıldığında da yukarıda ifade edilenler ile aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmak mümkündür. Farklı bir ifade ile İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algıları yüksek olan öğrenenlerin başarılarının da yüksek olduğu, öz-yeterlik algısı düşük öğrenenlerin ise

başarılarının düşük olduğu yani öz-yeterlik algısı ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Mikulecky, 1996; Huang & Chang, 1996; Teplin, Guile & Okuma, 2001). Mikulecky (1996) “Yetişkinler İçin İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) Okur-Yazarlığı Ölçeği” hazırlama çalışmasında, öz-yeterlik kavramının insan çabasının çeşitli alanlardaki performansını öngörmeye önemli bir rol oynamakta olduğunu fakat ikinci dil olarak İngilizce öğrenimi alanında öz-yeterlik çalışmalarına yeterli ağırlık verilmediğini belirterek bu alan için öz-yeterlik algısının hem bireylerin öğrenme yönlerinin bir yordayıcısı hem de öğrenme sürecinde nasıl değiştiklerinin bir işareti olarak işlev görebileceğini öngörmüştür. Huang ve Chang (1996) araştırmalarında, İngilizce başarısının anlamlı bir yordayıcısı olan öz-yeterlik algısını etkileyen faktörler üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin öz-yeterlik algısının, konulara olan ilgi, öğretmen faktörü, uygun etkinliklerin verilmesi, becerilerini başkasıyla kıyaslama gibi değişkenlere bağlı olarak olumlu; akademik görevin karmaşık oluşu ve çok çaba gösterme gibi değişkenler karşısında ise olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Teplin, Guile ve Okuma (2001), öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, öz-yeterlik algısı düşük olanlara göre daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öz-yeterlik algısını geliştirmeye yönelik verilen eğitimler neticesinde öz-yeterlik algısının olumlu yönde etkilendiğini böylelikle öğrenenlerin İngilizce başarılarında da belirgin bir artış kaydedildiği belirtilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, öz-yeterlik algısının yabancı dil başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığını gösteren söz konusu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca bu çalışmanın yürütüldüğü örneklemin İngilizce başarısının ($\bar{X}= 33.47$) dolayısıyla öz-düzenleme becerilerinin düşük olması, Lise Geçiş Sınavı (LGS) başarıları görece zayıf olan öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’ni tercih edişi, ailelerin öğrencilerle o ya da bu nedenle yeteri kadar ilgilenmiyor oluşu ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde görev yapan öğretmenlerin, bu okullara gelen öğrencilerin çok azının istenen başarıyı yakalayacağına dair olan inançları gibi nedenlere de bağlı olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın korelasyonel sonuçları, öğrencilerin akademik başarıda öz-yeterlik algısı ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımları arasında bir etkileşim olduğunu göstermiştir. Çalışmalar -özellikle akademik öğrenmelerde- öğrenenlerin öz-yeterlik algılarının, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımları ile yakından ilgili olduğunu kanıtlamıştır. Bu bulgu, akademik görevleri yerine getirebildiklerini düşünen öğrenenlerin bu tür olumlu algıya sahip olmayanlara kıyasla akademik hedeflere ulaşabilmek için daha fazla ve daha uzun süre bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullanma eğiliminde olduklarını (Perry &

Vandekamp, 2000) gösteren önceki araştırmalarla tutarlılık sergilemektedir. Bu alışma aynı zamanda ğrenenlerin İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algılarının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ulaşılan bu bulgu, öğrencilerin öz-yeterliliklerinin geleneksel sınıflardaki öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu gösteren önceki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Pintrich, 2000 & Zimmerman, 1998). Bu sebeple, öğrenenlerin öz-yeterlik algıları, öz-düzenleme becerileri ve İngilizce Dersi başarıları arasındaki pozitif yönlü ilişki çalışmanın sonuçları ile doğrulanmıştır.

Ülkemizde “z-düzenleme” ile “z-yeterlik” konuları üzerine yapılmış mevcut çalışmalarda daha çok Fen ve Matematik gibi sayısal derslere ağırlık verildiği tespit edilmiş, İngilizce Dersi'ne yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda ise çoğunlukla üniversitelerin hazırlık sınıfları ve farklı lise türlerinden öğrenciler üzerinde, farklı değişkenler açısından, birbirlerinden bağımsız olarak incelendiği görülmüştür (Büyükduman, 2006; Altay, 2013; Kılıç, 2016; Sevimbay, 2016; Bozkurt, 2017; Güneri, 2018; Necan, 2019). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi veri tabanı tarandığında, özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ğrencilerinin İngilizce Ders başarılarını yordamaya dönük öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce z-yeterlik inancı konuları üzerinde durulan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın öz-düzenleme stratejilerinin ve İngilizce z-yeterlik algısının başarıya etkisini farklı bir örnekleme incelemesi nedeniyle alanyazına yeni bilgiler kattığı düşünülmektedir. Araştırmanın Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nin yabancı dil başarıları bakımından diğer lise türlerine kıyasla görece daha başarısız oluşunun bu araştırmada tespit edilen yordayıcı değişkenleri, ülkemizdeki meslek liselerinin program çalışmalarına temel oluşturabilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Dokuzuncu sınıf ğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri kullanımı ile İngilizce Dersi başarısı arasında istatistikel olarak anlamlı ($R = .20$; $p < .01$) bir ilişki vardır.
2. Dokuzuncu sınıf ğrencilerinin öz-yeterlik algısı ile İngilizce Dersi başarısı arasında istatistikel olarak anlamlı ($R = .49$; $p < .01$) bir ilişki vardır.
3. Dokuzuncu sınıf ğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri kullanımı, öz-yeterlik algısı ve İngilizce Dersi başarısı arasında istatistikel olarak anlamlı ($R = .50$; $p < .01$) bir ilişki vardır.
4. z-düzenleyici öğrenme stratejileri değişkeninin dokuzuncu sınıf ğrencilerinin İngilizce Dersi başarısını anlamlı düzeyde yordadığı (%4),
5. İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algısı değişkeninin dokuzuncu sınıf ğrencilerinin İngilizce Dersi başarısını anlamlı düzeyde yordadığı (%24),
6. z-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algısı değişkenlerinin birlikte dokuzuncu sınıf ğrencilerinin İngilizce Dersi başarısını anlamlı düzeyde yordadığı (%25) tespit edilmiştir.

5.3. neriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri İngilizce Dersi programını tasarlayan ve uygulayan kurum ve görevliler için destekleyici olabileceği beklenmektedir. Bu paydaşlar için araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

5.3.1. Uygulayıcılar İçin neriler

1. Araştırma sonucuna göre; İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algısı ile öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik performansı üzerinde yadsınamaz etkiye sahip olan önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin nasıl ğrenebildiklerinin bilincine varmaları için öz-düzenleyici öğrenme stratejileri

kullanımlarını artırmak ve İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algılarını geliştirmek için eğitim durumlarının buna uygun olarak düzenlenmesi sağlanarak öğrencilerin derslerdeki başarılarının arttırılması ve okullarına uyum sağlamalarının kolaylaşması mümkün olabilir.

2. İngilizce Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarını artırmak ve öz-yeterlik algılarını geliştirmek konusunda yetkinlik kazanabilmeleri için hizmet öncesi öğretmen eğitim programında (Hazırlayıcı Eğitim) bu becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimler verilebilir ve hizmet içi eğitim kursları açılabilir.
3. Ayrıca ortaöğretim İngilizce Dersi programı, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı ve İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algısının gelişimini destekleyici biçimde tasarlanabilir ve geliştirilebilir. Örnek verilecek olursa; kelime bilgisini geliştirici yönde çalışma yapılırken kelimelerin türlerine göre gruplandırılarak verilmesi, öğrencileri örgütleme stratejileri kullanımına teşvik ederek yeni kelimeleri öğrenmelerinin kolaylaştırılmasına ek olarak öğrencilerin İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algılarını da geliştirmeye katkı sağlayabilir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısı değişkenlerinin birlikte İngilizce Dersi başarısındaki varyansın %25'ini açıklamış olması, İngilizce Dersi başarısındaki %75'lik bölümün açıklanmasının gerekli olduğuna işaret etmektedir. İngilizce Dersi başarısını etkileyen diğer faktörlerin tespit edilebilmesi için yeni araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma, daha geniş bir çalışma evreni ile bölgesel veya ulusal çapta tekrarlanabilir. Ayrıca, bu araştırmada kullanılmış olan küme örnekleme yöntemi yerine aynı değişkenler farklı örnekleme yöntemleri kullanarak yinelenabilir.
3. Bu araştırmanın örnekleme Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İngilizce Dersi başarısına dönük daha kapsamlı bir araştırma yapılabilmesi için farklı okul türleri ve diğer sınıf düzeyleri ile de İngilizce Dersi başarısı incelenebilir.

4. Öğrencilerin hangi özelliklerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ve İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algısını etkilediğinin belirlenmesi açısından nicel verilerin yanı sıra, gözlem, görüşme gibi nitel verilerden de yararlanılmasının çok boyutlu bir bakış açısı geliştireceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerden nitel verilerin toplandığı araştırmalar da yürütülebilir.
5. Ülkemizde yürütülen çalışmaların önemli bir bölümü betimsel araştırmadır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ve İngilizce'ye yönelik öz-düzenleme algısının İngilizce Dersi başarısını nasıl etkilediği üzerine deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
6. Bu araştırma İngilizce Dersi için yapılmıştır. Farklı disiplinler için de mevcut çalışma yinelenabilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*, 94–101.
- Acat, B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31*, 312-329.
- Adıgüzel, A. & Orhan, A. (2016). The Relations Between Levels of Students’ Metacognitive Skills and Their English Academic Success.
- Akyol, N. (2017). Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.
- Alagöz, T. (2016). Institute Of Social Sciences A Study On Vocational And Technical Anatolian High School Students’ Motivational Orientations And Use Of Self-Regulated Learning Strategies In Language Learning.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-Düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Gore Farklılaşmakta Mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 33–44.
- Alfian, L. (2016). The application of language learning strategies of high school students in Indonesia, *3*(2), 140–157. <https://doi.org/10.15408/ijee.v3i2.5509>.Permalink/
- Allington, R.L. & Cunningham, P.M. (2002). *Schools that work: Where all children read and write* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Altay, B. (2013). *İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme Ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

- Arslanbuğa, M. (2017). An Investigation Into The Relationship Between Language Learning Strategies Aand Students' Perceived Self-Efficacy Levels. 18 Temmuz 2019 tarihinde <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/1/2837#sthash.DADoXLep.L2GYLdqu.dpbs> adresinden erişilmiştir.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. & Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381–412.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Berry, J. M. & West, R. L. (1993). Cognitive Self-efficacy in Relation to Personal Mastery and Goal Setting across the Life Span. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 351–379.
- Bozkurt, M. A. (2017). *Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnançlarının Ölçülmesi (Sakarya İli Kaynarca İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara Pegem Akademi.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*, (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Choi, Y., Zhang, D., Lin, C. H. & Zhang, Y. (2018). Self-Regulated Learning of Vocabulary in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*.
- Corno, L. (2001). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, (Vol. 2, pp. 111-142).

- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Çalışkan, M. (2014). Effect of cognitive entry behaviors and affective entry characteristics on learning level. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1816–1821.
- Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı. *Analiz*, 131.
- Diaz, R. M., Neal, C. J. & Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of selfregulation. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, (pp.127-154). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674.007>
- EF English Proficiency Index. (2014). EF EPI Index 2014. 18 Kasım 2017 tarihinde <http://media.ef.com/~/media/centralefcom/epi/v7/downloads/full-reports/ef-epi-2017-english.pdf> adresinden erişilmiştir
- Effeney, A., Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 58–74. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.785054>
- Ellis, R. (1989). Second language learning and second language learners: Growth and diversity. *TESL Canada Journal*, 7, 74-94.
- Erdoğan, F. & Şengül, S. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108–118.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2nd ed.) London: Sage.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology* (4th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gömlüksiz, M. N. & Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43–60.

- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Derse Katılım Düzeyleri Ve Algılanan Araçsallıklarının Öz Yeterlik İnançları Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hancı Yanar, B. (2008). Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz-Yeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. 18 Temmuz 2019 tarihinde <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ingilizce-ozyeterlik-olcegi-toad.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hancı Yanar, B. & Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97–110.
- Huang, S. C. & Chang, S. F. (1996). Self-Efficacy of English as a Second Language Learner: An Example of Four Learners. 22 Temmuz 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Huang, S. C. & Chang, S. F. (1998). Self-efficacy in learners of English as a second language: Four examples. *Journal of Intensive English Studies*, 12, 23-40.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 38–52.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kadıoğlu, C., Uzuntiryaki, E. & Çapa Aydın, Y. (2006). A Qualitative Study on Tenth Grade Students' Self-Regulatory Skills. VII. National Science and Mathematics Education Conference, Gazi University, Ankara: Turkey.
- Kadıoğlu, C., Uzuntiryaki, E. & Çapa Aydın, Y. (2011). Development of self-regulatory strategies scale (SRSS) öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin (ÖÖSÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 160.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, 53–61.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaşıkcı, F. (2018). Ergenlerde Akran Zorbalığı İle Başa Çıkma Stratejileriyle Bilişsel Çarpıtmalar Ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Keyser, V. & Barling, J. (1981). Determinants of children's self-efficacy beliefs in an academic environment. *Cognitive Theory and Research*, 5, 29-40.
- Kılıç, Ş. (2016). *İngilizce Okuma Ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğretimin Etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kitikanan, P. (2017). The Relationship between English Self-efficacy and English Learning Achievement of L2 Thai Learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 10(1), 149–164.
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39, 205-230.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Lane, J. & Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 29, 687-694.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Maddux, J. E., Norton, L. W. & Stoltenberg, C. D. (1986). Self-Efficacy Expectancy, Outcome Expectancy, and Outcome Value. Relative Effects on Behavioral Intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 783–789.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.783>
- Margolis, H. (2005). Increasing struggling learners' self-efficacy: What tutors can do and say. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 221–238. 92 doi:10.1080/13611260500105675
- Martinez-Pons, M. & Zimmerman, B. J. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>

- MEB. (2011). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Programı*. Ankara.
- Mikulecky, L. (1996). Adult and ESL Literacy Learning Self-Efficacy Questionnaire. 22 Temmuz 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED394022> sitesinden erişilmiştir.
- Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Multon, K., Brown, S. & Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30. Retrieved from <http://graphics.tx.ovid.com.libraryproxy.griffith.edu.au/ovftpdfs/FPDDNCIBMECHOM00/fs046/ovft/live/gv025/00001192/00001192-199101000-00005.pdf>
- Necan, Y. (2019). *Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Nicholls, J. G. & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.3). *The development of achievement motivation*, (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nilsen, H. (2009). Influence on student academic behavior through motivation, self-efficacy and value-expectation: An action research project to improve learning. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 545-556.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ömür, M. & Çubukçu, F. (2017). Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanımı ile Güdülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigating the Relationship between Foreign Language Learners' Use of Self-Regulation Strategies and Their Level of Motivation.
- ÖSYM (2014). 2014-Lisans yerleştirme sınavları (2014-LYS) sonuçları. 13 Ekim 2017 tarihinde dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/LYS/2014_LYS_SB.pdf adresinden erişilmiştir.

- ÖSYM (2013). 2013-Lisans yerleştirme sınavları (2013-LYS) sonuçları. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19192/2013-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2012). 2012-Lisans yerleştirme sınavları (2012-LYS) sonuçları. 13 Ekim 2017 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13603/2012-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2011). 2011-Lisans yerleştirme sınavları (2011-LYS) sonuçları. 13 Ekim 2017 tarihinde www.osym.gov.tr/dosya/1-57958/.../2011-lyssayisalbilgiler21072011.pdf adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2010). 2010-Lisans yerleştirme sınavları (2010-LYS) sonuçları. 13 Ekim 2017 tarihinde osym.gov.tr/belge/1-12075/2010-osys-lys-basin-bulteni-15072010.html adresinden erişilmiştir.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solv...: EBSCOhost. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203. Retrieved from <http://libproxy.library.unt.edu:2089/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b8887241-1882-47df-ae4-aaae7e8046fc%40sessionmgr4009>
- Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2 SPEC. ISS.), 123–139.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning., The University of Michigan.
- Pintrich, P. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. In P. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Pokay, P. & Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Rahemi, J. (2007). Self-Efficacy in English and Iranian Senior High School Students Majoring in Humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98–111.
- Robih, W., Suratman, B. & Soesatyo, Y. (2017). The Effects of Self-efficacy, The Role of Teacher, Parents Participation to Students' Learning Motivation At Vocational High School North Surabaya. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 18(2), 1–9.
- Sadi, O. & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*, 12(1), 21–33.
- Sardareh, S. A., Saad, M. R. M. & Boroomand, R. (2012). Self-Regulated Learning Strategies (SRLS) and Academic Achievement in Pre-University EFL Learners. *California Linguistic Notes*, 37(1).
- Sardegna, V. G., Lee, J. & Kusey, C. (2018). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, 68(1), 83–114.
<https://doi.org/10.1111/lang.12263>
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement; A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982), Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231, Doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

- Sevimbay, A. (2016). *11.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sewell, A. & St George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58–71.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn Integrating theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon
- Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand. TESOL as a Global Trade: Ethics, Equity and Ecology, Special Ed, 1–15. Retrieved from <http://www.tesol.org.au/Publications/Special-Editions>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (5th ed.) Boston: Pearson.
- Taşdemir, H. (2018). Exploring The Relationship Between High School Students' Willingness To Communicate And Their Self-Efficacy Perceptions In Turkish EFL Context.
- Templin, S. A., Guile, T. C. & Okuma, T. (2001). Creating a Reliable and Valid Self-Efficacy Questionnaire and English Test To Raise Learners' L2 Achievement via Raising. 22 Temmuz 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- TEPAV. (2014). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239–248.
<https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>

- Tosun, C. (2012).Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi? Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Uyar Uslan, E. (2006). Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği.
- Vardar, A. K. & Arsal, Z. (2014). Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi, 2(3), 32–52.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed. & Trans.), *The concept of activity in Soviet psychology*, (pp. 144-188). New York: Sharpe. (Reprinted from *Razvitie vysshikh psikhicheskikhfunksii*, 1960, pp. 182-223)
- Wang, C. (2004). Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language.
- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R., (2000). Interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 727-747). San Diego, CA: Academic Press. (Cited: GS 46)
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Wolters, C. A. (1999). The relationship between high school students’ motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Wood, R. E. & Locke, E. A. (1987). The Relation Of Self-Efficacy And Grade Goals To Academic Performance. *Educational And Psychological Measurement*, 47(4), 583–601. <https://doi.org/0803973233>
- Yüzlü, M. Y. (2017). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarısına Ve Öz-Düzenleme Becerisine Etkisi.

- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, (pp. 1-19). New York, NY: Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, Theory Into Practice, 41(2), 64-70, doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- 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. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Pyle (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. (pp. 105-125). New York: Academic Press.

EKLER

EK 1: ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek, İngilizce dersi çalışırken ne düşündüğünüzü ve neler yaptığınızı öğrenmek için düzenlenmiştir. Ölçekte İngilizce dersine nasıl çalıştığınızı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. **Hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.** Ölçeği samimi olarak cevaplamanız çalışmamız açısından önemlidir. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz. Cevap verirken, her bir ifadenin karşısındaki sizin düşüncenizi en iyi yansıtan **sadece bir seçeneği** işaretleyiniz.

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
1. Çalışmaya başlamadan önce çalışma planı yaparım.	1	2	3	4	5	6
2. Çalışma masasında sadece çalışmam için gerekli kaynakları (kitap, defter vs.) bulundururum.	1	2	3	4	5	6
3. Ders çalışırken kendime, konunun ileriki yaşantımda gerekli olduğunu hatırlatırım.	1	2	3	4	5	6
4. Ders çalışırken önemli kavramların tanımlarını yazarım.	1	2	3	4	5	6
5. İyi not alacağımı düşünerek kendimi daha fazla çalışmaya yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6
6. Çalışmaya başlamadan önce yapmam gerekenleri listelerim.	1	2	3	4	5	6
7. Konuya farklı kaynaklardan çalışırım.	1	2	3	4	5	6
8. Bir çalışmaya başlamadan önce neler öğrenmem gerektiğini belirlerim.	1	2	3	4	5	6
9. Ders çalışırken konsantre olmak için televizyonu kapatırım.	1	2	3	4	5	6
10. Ders çalışırken dikkatimi dağıtan şeyleri uzaklaştırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
11. Konu çalışırken anlayamadığımda ara veririm.	1	2	3	4	5	6
12. Konu çalışırken önemli noktaların altını çizerim.	1	2	3	4	5	6
13. Soru çözerken izlediğim yolu kendi kendime anlatırım.	1	2	3	4	5	6
14. Öğretmenim tarafından sevmek için kendimi çalışmaya yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6
15. Ders çalışırken konuyu şema çıkararak özetlerim.	1	2	3	4	5	6
16. Çalışmaya başlamadan önce çalışma sırasında izleyeceğim yolu belirlerim.	1	2	3	4	5	6
17. Konu çalışırken kendi cümlelerimle özet çıkarırım.	1	2	3	4	5	6
18. Anlayamadığım kavramların listesini çıkarırım.	1	2	3	4	5	6
19. Kendimi konuyu öğrenmek için sıkı çalışmam gerektiğine ikna ederim.	1	2	3	4	5	6
20. Konu çalışırken farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri biraraya getiririm.	1	2	3	4	5	6
21. Ders çalışırken sıkılırsam çalışmayı bırakırım.	1	2	3	4	5	6
22. Konu çalışırken konuyu kendi kendime anlatırım.	1	2	3	4	5	6
23. Konu çalışırken önemli noktaların üzerini renkli kalemle işaretlerim.	1	2	3	4	5	6
24. Konu çalışırken ders dışı test kitaplarından soru çözerim.	1	2	3	4	5	6
25. Çalışmakta olduğum konuyu anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6
26. Ders çalışırken kendime iyi not almanın ne kadar önemli olduğunu hatırlatırım.	1	2	3	4	5	6
27. Çalışmaya başlamadan önce çalışacağım ortamı düzenlerim.	1	2	3	4	5	6
28. Konuyu anlayamadığımda çalışmayı bırakırım.	1	2	3	4	5	6
29. Konsantre olmak için sessiz ortamda ders çalışırım.	1	2	3	4	5	6

EK 2: İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZ-YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek, İngilizce öğrenme yeterliliklerinizle ilgili düşüncelerinizi belirlemek için düzenlenmiştir. Ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. **Hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.** Ölçeği samimi olarak cevaplamamız çalışmamız açısından önemlidir. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz. Cevap verirken, her bir ifadenin karşısındaki sizin düşüncenizi en iyi yansıtan **sadece bir seçeneği** işaretleyiniz.

		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
OKUMA		1	2	3	4	5
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
YAZMA						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazmadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
DİNLEME						
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını / filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

EK 3: İNGİLİZCE BAŞARI TESTİ

ENGLISH ACHIEVEMENT TEST

AÇIKLAMALAR

- Test 20 sorudan oluşmaktadır.
- Soruların tamamı için cevaplama süresi 25 dakikadır.
- Her soru için tek bir doğru cevap vardır. Birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.
- Cevabını bilmediğiniz soruda zaman kaybetmeyiniz. Zamanınız kalırsa sorulara tekrar dönerek cevaplayabilirsiniz.
- Yanlış cevaplar doğru cevapları götürmeyecektir. Bu sebeple **hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.**

1-5. sorularda verilen cümlelerdeki boşlukları uygun kelime ya da ifade ile tamamlayınız.

1. **You need to go to the - - - - to buy some medicine.**
 - A) bank
 - B) library
 - C) museum
 - D) pharmacy
 - E) theatre
2. **A sudden shaking of the earth surface that often causes a lot of damages is the definition of a/an - - - - .**
 - A) avalanche
 - B) earthquake
 - C) flood
 - D) landslide
 - E) tsunami
3. **- - - - . I find them boring and unrealistic.**
 - A) I love historical drama
 - B) I don't think sci-fi movies are bad
 - C) I'm crazy about action movies
 - D) I can't stand romance movies
 - E) I enjoy watching comedies
4. **I'm a university student and a part-time waitress at a restaurant. - - - - .**
 - A) I work only in the afternoon
 - B) I'm at the school all day long
 - C) I spend my whole day in the laboratory
 - D) I work there as a chemist
 - E) I teach dancing to my students
5. **My mum is a(n) - - - - woman. She always wears trendy clothes and looks nice.**
 - A) displeased
 - B) elegant
 - C) glad
 - D) talented
 - E) unskilled

6-13. sorularda verilen diyalogları uygun ifade ile tamamlayınız.

6. **Hilda** : Excuse me, - - - -
Mark : Go along this street and take the second turning. It is on your left.
 - A) how can I get to the bank?
 - B) thank you so much!
 - C) you are welcome.
 - D) there is one near here.
 - E) why are you in this city?
7. **Sue** : What have you got in your room?
William : - - - - .
 - A) I share my room with my little brother
 - B) It's my favourite place and only private space in the house
 - C) A bed, a wardrobe, a big mirror and some posters on the wall
 - D) My room is bigger than the living room and it's always tidy
 - E) I can put the alarm clock on the bedside table

8. **Kevin** : - - - - ?

William : Personally, I believe in supernatural and extraordinary things. I like them.

- A) What do you think about science fiction films
- B) How often do you meet with friends for a movie
- C) What kind of films are you interested in
- D) Would you like to join a cinema club
- E) Where do you often watch movies

9. **Clara** : - - - - ?

John : Well, I would like to but I can't.

- A) Do you know when the movie is on
- B) What kind of movie do you like most
- C) Are you in a mood for a movie tonight
- D) Who is the director of the movie
- E) Is there extra information about the movie

10. **Linda** : There is a new Star Wars movie on at the cinemas. How about seeing it on Saturday afternoon?

Tina : - - - - Let's meet at the cinema at 3 pm.

- A) I'd love to, but I can't.
- B) It sounds great!
- C) Are you free tomorrow?
- D) Why don't we watch a movie?
- E) I'm sorry but I don't like it.

11. **Tom** : What do you do for fun?

Eddie : - - - - . I always prefer outdoor activities.

- A) I love cycling and scuba diving
- B) I'm really into novels
- C) My hobby is doing origami
- D) I'm keen on collecting things like posters
- E) I enjoy knitting and playing chess

12. **Harry** : - - - - ?

Daisy : At half past eight.

- A) How often do you go to the theatre
- B) Where do you keep your clothes
- C) What time do you start working
- D) What do you do in the evenings
- E) How do you go to school

13. **Deborah** : What is your best friend like?

Donna : - - - - .

- A) She has long hair
- B) She is beautiful and attractive
- C) She has green eyes
- D) She is medium height
- E) She is polite and generous

Mark's Schedule						
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	
7.00	Get up	Get up	Get up	Get up	Get up	Get up
8.00	Go to school	Go to school	Go to school	Go to school	Go to school	Go to school
15.00	Go to library	Driver's education class	Go to friend's house	Driver's education class	Relax with friends	
16.00	Go soccer practice	Work at the store	Go soccer practice	Work at the store	Go soccer practice	
18.30	Dinner with family	Dinner with family	Dinner with family	Dinner with family	Dinner with friends	
19.30	Do homework	Do homework	Do homework	Do homework	Go out with friends	

14-15. soruları aşağıda verilen tabloya göre cevaplayınız.

14. **How often does Mark get up at seven o'clock on weekdays?**
 - A) Once a week
 - B) Twice a week
 - C) At seven o'clock
 - D) Every day
 - E) Sometimes

15. Mark - - - -.

- A) works at the store three times a week
- B) does his homework five times a week
- C) never attends driver's education class
- D) has dinner with his friends once a week
- E) goes out with his friends only on Thursdays

16. sorudaki cümleyi aşağıda verilen tabloya göre tamamlayınız.

	Bob	Homer	Alice
Age	28	39	9
Weight	70 kg	80 kg	23 kg
Height	150 cm	155 cm	120 cm

16. Bob is - - - -.

- A) fatter than Homer
- B) younger than Alice
- C) shorter than Homer
- D) thinner than Alice
- E) shorter than Alice

17. (I) When you ask for directions, people will usually give you quick directions. (II) These directions are generally expressed with some phrases. (III) You should study them carefully. (IV) If you are abroad it is easy to find your way. (V) By this way you can understand them at a time.

Verilen metinde anlam bütünlüğünü bozan cümlenin bulunduğu seçeneği işaretleyiniz.

- A) I B) II C) III D) IV E) V

18-20. soruları aşağıda verilen parçaya göre cevaplayınız.

Hi Martha,

My name is Ayşe. Thanks for your lovely letter. I'm happy to have a pen friend in the U.S.A. First I want to tell you about me and my family. I'm 16 years old like you. I'm a student at a high school in Ankara. Going for a ride in nature, listening to music, watching series and movies are my hobbies. I'm really into thrillers. My father Hasan is a surgeon at a hospital. He loves his job. My mother is Özlem and she is an architect. She is good at her job. Nihat is my brother. He is a university student. He plays the drums in a band in his free time. We have a pet dog. Its name is Çinko. It is very lovely. I can send you its photos later. That's all for now. Cheers.

Ayşe

18. Ayşe and Martha - - - -.

- A) are at the same age
- B) both have pets
- C) play instruments
- D) enjoy watching dramas
- E) like taking photos

19. Martha - - - -.

- A) enjoys cycling
- B) prefers thrillers
- C) is an American girl
- D) is older than Ayşe
- E) likes playing the drums

20. Which one is TRUE according to the text?

- A) Hasan usually heals pets.
- B) Özlem draws building plans.
- C) Nihat wants to be a musician.
- D) Çinko is the name of Martha's dog.
- E) Ayşe attends to a university in Ankara.

EK 4: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI UYGULAMA İZNİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.6248862
Konu : Araştırma İzni

26.03.2019

Sn: Sinan ZORLU
Konak Mersinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Konak/ İZMİR

İlgi: : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 21/03/2019 tarihli dilekçeniz.
c) Valilik Makamının 26/03/2019 tarihli ve 6162712 sayılı Onayı.

Müdürlüğümüz Bornova, Bayraklı, Buca, Çiğli, Karşıyaka ve Konak ilçelerine bağlı ekli listedeki okullarda " "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz- Düzenleme Stratejileri ve İngilizce Öz- Yeterlilik İnancı ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez çalışmanız için kullanacağımız ölçekleri uygulama isteğiniz ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları ve Okul Listesi
- 4- Taahhüt Formu

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _ _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9a4d-f7ab-3556-bcae-cbf9 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: ÖLÇEK KULLANMA İZİNLERİ



EGE ÜNİVERSİTESİ

TARİH: 15 / 02 / 2019

EGE ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde *Sinan ZORLU* tarafından gerçekleştirilecek olan *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve İngilizce Öz-Yeterlik İnancı ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı projede, tarafımdan geliştirilmiş olan *İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği*'nin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Prof. Dr.

ADI SOYADI: Nilay BÜMEN

VARSA KURUM MÜHRÜ / İSİM KAŞESİ

İMZA

İŞ ADRESİ: Ege Üniversitesi Rektörlüğü Gençlik Caddesi 35040 Bornova/İZMİR

TELEFON: +90 232 311 5262

E-POSTA: nilay.bumen@ege.edu.tr

EGEBAYEK Form 6
Y.T. / REV. : 2012 / 02



Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

TARİH: 25 / 01 / 2019

EGE ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Tarafımızdan geliştirilen "*Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖÖSÖ)*" nin araştırmacı Sinan ZORLU tarafından gerçekleştirilecek olan *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve İngilizce Öz-Yeterlik İnancı ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı projede kullanılmasında hiç bir sakınca yoktur.

Bilgilerinize arz ederim.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Dr. Öğr. Üyesi

ADI SOYADI: Cansel KADIOĞLU AKBULUT

İMZA

İŞ ADRESİ: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Taşlıçiftlik Yerleşkesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ofis:317, 60150 Tokat / TÜRKİYE

TELEFON: 0356 2521616 / 3555

E-POSTA: cansel.kadioglu@gop.edu.tr

EGEBAYEK Form 6
Y.T. / REV. : 2012 / 02

ÖZ GEÇMİŞ

Sinan Zorlu

blacksk1912@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

- Doğum Tarihi: 20/05/1985
- Doğum Yeri: İzmir, Karşıyaka
- Uyuğu: Türk
- Cinsiyet: Erkek
- Medeni Hali: Evli

EĞİTİM DURUMU

09/2004 – 06/2008	DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ (EMU) <i>Lisans (B.A) İngiliz Dili Eğitimi Bölümü</i>	Gazimagosa, KKTC
	<ul style="list-style-type: none">• CGPA: 3.55 / 4.0.• Bölüm 3.lüğü.• Lisans eğitimi süresince Şeref ve Yüksek Şeref Öğrenciliği.	
09/2000 – 06/2003	FATİH ANADOLU LİSESİ (FAL) <i>Orta Öğretim</i>	Manisa, Türkiye
	<ul style="list-style-type: none">• CGPA: 4.56 / 5.0.	

İŞ DENEYİMİ

09/2012 – Halen	T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) <i>Mersinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi</i> <i>İngilizce Öğretmeni (Kıdem: 5/1)</i> <i>Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni (BTR)</i>	İzmir, Türkiye
09/2008 – 08/2012	İNGİLİZ KÜLTÜR DERNEĞİ DİL OKULLARI <i>İngilizce Öğretmeni</i>	İzmir, Türkiye
01/2011 – 06/2011	TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİ (TSK) <i>P. Tğm.</i>	Ankara, Türkiye
	<ul style="list-style-type: none">• ANITKABİR Mhf. Mrs. Bl. K. Lığı 'nda "Baş Mihmandar" sıfatıyla devlet başkanları, büyükelçiler, parlamenterler, NATO Komutanları gibi pek çok yabancı delegasyona -<i>Vatani Hizmet</i>'in bir parçası olarak- tercümanlık ve rehberlik etmiş olup "Takdir Belgeleri" ve "Üstün Hizmet Belgesi" ile taltif olunmuştur.	

04/2008 – **GAZİMAGOSA TÜRK MAARİF KOLEJİ (TMK)** Gazimagosa, KKTC
05/2008 *Hizmet öncesi Stajyer Öğretmen*

- Lisans eğitiminin bir gerekliliği olarak devlet okullarında öğretmenlik deneyimi kazanma çalışmalarına iştirak etmiştir.

Mayıs 2006 **2. ULUSLARARARSI ELT KONFERANSI** Gazimagosa, KKTC
Konferans Asistanı

- DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ tarafından, 2-5 Mayıs 2006 tarihleri arasında Gazimağusa/KKTC’de düzenlenen 2. Uluslararası İngiliz Dili Eğitimi Konferansı “İngiliz Dili Öğretmenliği: Güçlükler ve Olasılıklar” (The 2nd International ELT Conference “ELT Profession: Challenges and Prospects”) Konferans Asistanlığı.

Ağustos 2005 **23rd UNIVERSIADE** İzmir, Türkiye
Takım Asistanı (Tercüman ve Rehber)

- 23. UNIVERSIADE (Dünya Üniversite Yaz Oyunları) 11-21 Ağustos 2005, İzmir Organizasyonu’nda İrlanda Bayan Milli Futbol Takımı *Tercüman-Rehberliği*.

BURS & ÖDÜLLER

- **KKTC DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ** bünyesinde Lisans eğitimi süresince Şeref ve Yüksek Şeref Öğrenciliği ile Yüksek Başarı Bursu,
- **2005 UNIVERSIADE, İZMİR** organizasyonu süresince *Tercüman-Rehber* olarak Takdir Belgesi,
- **2007 AVRUPA ÜNİVERSİTELER BİRLİĞİ DENETLEMESİ** süresince *Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Dili Eğitimi Bölümü Öğrenci Temsilcisi* olarak Teşekkür Belgesi,
- **TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİ** bünyesinde *ANITKABİR Baş Mihmandarı* olarak iki adet Takdir Belgesi ve Üstün Hizmet Belgesi,
- **T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI** bünyesinde öğretmenlik vazifesinde iken Kahramanmaraş İli, Nurhak İlçesi Kaymakamı tarafından Başarı Belgesi,

ile taltif olunmuştur.

BECERİLER

- Bilgisayar: Word, Power Point, Movie Maker.
- Yabancı Diller: İngilizce (İleri Düzey), Almanca (Başlangıç), İspanyolca (Başlangıç).

ÖZET

Bu araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik algılarının İngilizce dersindeki başarılarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çalışmada öz-düzenleme stratejileri, öz-yeterlik inancı ve İngilizce Ders başarısı arasındaki ilişkiyi belirleyerek öğrenme ortamını iyileştirmek ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin başarısına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örnekleme İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan toplam 70 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden faaliyette olan 69'u arasından evrendeki oranı temsil edecek sayıda (%15'i ~10 okul) okul seçkisiz şekilde belirlenmiştir. Bu okullarda eğitim gören toplam 57179 öğrenciden 9. sınıfta olan 542 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın (2011) tarafından geliştirilen "Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği", Bümen ve Hancı Yanar'ın (2012) geliştirdiği "İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" ve dokuzuncu sınıf "İngilizce Dersi Başarı Testi" kullanılmıştır.

İlk etapta araştırmaya katılan öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği puanları ve İngilizce Dersi başarı testi puanlarının betimsel istatistikleri yapılmıştır. Sonra bağımsız değişkenler (öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inançları) ile bağımlı değişken (İngilizce Dersi başarısı) arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Son olarak öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algılarının İngilizce dersindeki başarılarını yordama durumunu belirlemek amacıyla Basit ve Çoklu Regresyon Analizleri yapılmıştır.

İngilizce başarısını açıklamada öz-düzenleme becerisi ($t= 4.75$; $p< .01$) ve İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısı ($t= 13.37$; $p< .01$) puanlarının anlamlı birer yordayıcı oldukları bulunmuştur. Ayrıca İngilizce başarısını açıklama konusunda öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algısının ($R^2= .24$), öz-düzenleme stratejileri kullanımına ($R^2= .04$) göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu iki yordayıcı değişken birlikte, İngilizce Ders başarısındaki toplam varyansın ($R= .50$; $R^2= .25$; $p< .01$) yaklaşık olarak %25'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı, İngilizce Dersi Başarısı

ABSTRACT

Analysis of The Relationship Between Vocational High School Students Success with Their Self-Regulation Strategies and Self-Efficacy Beliefs in English

In this study, it was examined whether the self-regulation strategies and self-efficacy perceptions of ninth grade Vocational and Technical Anatolian High School students predict their success in English course or not. The aim of the study is to improve the learning environment and make contribution to students' success by determining the relationship between the self-regulation strategies, self-efficacy belief and success of English.

15% (~10 schools) of the 69 active Vocational and Technical Anatolian High Schools out of 70 in the central districts of İzmir were randomly selected as representing the proportion in the universe. The sample of the study consisted of 542 ninth grade students out of 57179 studying at these schools. "Self-Regulatory Learning Strategies Scale" developed by Kadioğlu, Uzuntiryaki and Çapa Aydın (2011), "English Related Self-Efficacy Belief Scale" developed by Bümen and Hancı Yanar (2012) and ninth grade "English Course Achievement Test" were used as data collection tools.

Firstly, the descriptive statistics of the Self-Regulatory Learning Strategies Scale and English Self-Efficacy Belief Scale and English Course Achievement Test scores of the students participating in the research was performed. Then Pearson Correlation Analysis was performed to determine whether there was a significant relationship between independent variables (self-regulatory learning strategies and English self-efficacy beliefs) and dependent variable (English achievement). Finally, Simple and Multiple Regression Analysis were performed to determine the predictive status of self-regulatory learning strategies and self-efficacy perceptions of English in the English course.

Self-regulation skills ($t= 4.75$; $p < .01$) and self-efficacy perceptions ($t= 13.37$; $p < .01$) were significant predictors of English achievement. Moreover, it was found that students' self-efficacy perception ($R^2= .24$) was more powerful predictor of explaining English success than self-regulation strategies ($R^2= .04$). Together, these two predictor variables account for approximately 25% of the total variance ($R = .50$; $R^2 = .25$; $p < .01$) in English Course achievement.

Key Words: Self-Regulatory Learning Strategies, English Self-Efficacy Perception, English Course Achievement