

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ  
İLE YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN  
İNCELENMESİ

SEDA GÖRGÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ, 2019

MUĞLA

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE  
YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

SEDA GÖRGÖZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 29/07/2019

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Canses TİCAN



Jüri Üyesi: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN



Jüri Üyesi: Prof. Dr. Sabahattin DENİZ



Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

TEMMUZ, 2019

MUĞLA

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün <sup>41/07/2019</sup> Tarih ve <sup>294/19</sup> sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin <sup>(2.4/17</sup> veya <sup>../.)</sup> maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seda GÖRGÖZ 'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday <sup>29/07/2019</sup> Tarihinde saat <sup>11:00</sup> da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra doksan dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine oybirliği ile karar verilmiştir.



Dr. Öğr. Üyesi Canses TİCAN  
Tez Danışmanı



Prof. Dr. Sabahattin DENİZ  
Üye



Prof. Dr. İzzet GÖRGEN  
Üye

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
  - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
  - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
  - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
  - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 29/07/2019

  
SEDA GÖRGÖZ

*Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.*

## ÖZET

### ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

SEDA GÖRGÖZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Canses TİCAN

Temmuz 2019, 123 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini incelemektir. Nicel araştırmaların benimsendiği bu çalışmada, tekil tarama, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenlerine uygun bir model kullanılmıştır. Bu çalışmada örnekleme, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Muğla İl'ine bağlı Menteşe İlçesindeki MEB'e bağlı ortaokullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 990 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve ortaokul öğrencileri için Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen "Algılanan Öz düzenleme Ölçeği" ile Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen "Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra SPSS 22 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri ile elde edilen verilerin analizinde Frekans, Yüzde, Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post-Hoc Testleri (Tukey ve Dunnett's C), Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin orta düzeyin üzerinde olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu ve İngilizce dersine olan ilgi düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öz düzenleme, öz düzenleme becerileri, yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri, ortaokul öğrencileri.

## ABSTRACT

### ANALYSING THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS SELF REGULATION SKILLS WITH VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE

SEDA GÖRGÖZ

Master Thesis Department of Educational Science

Supervisor: Dr. Lecturer Canses TİCAN

July 2019, 123 pages

The main purpose of this study was to investigate the secondary school students self regulation skills with vocabulary learning strategies in foreign language. A model which is used suitable for the single screening model, correlational survey model and causal-comparative design in this quantitative research. The sampling of this study consists of 990 students in 5th, 6th,7th and 8th classes of secondary schools in Menteşe District of Muğla Province in 2018-2019 Education Year.

In this research a “Personal Data Form” which is prepared by researcher and “Perceived Self-regulation Scale” by Arslan and Gelişli (2015) with “Vocabulary Learning Strategies in Foreign Languages” by Kocaman and Kızılkaya Cumaoglu (2014) have been developed for secondary school students which were used. After the data was accumulated and processed by SPSS 22 package program. Frequency, Percent, Independent Samples t-Test, One-Way ANOVA, Post-Hoc Tests (Tukey ve Dunnett’s C) and Correlation Analyze were used in analyzing datas which were obtained by quantitative research methods.

According to the findings of the study secondary school students self regulation skills with vocabulary learning strategies in foreign languages were detected above medium level. The findings of the study also revealed that significant difference was found between secondary school students self regulation skills with vocabulary learning strategies in foreign languages in terms of gender, class level, parenting styles and level of interest towards English lessons. Moreover, a positive, medium and significant correlation was found between secondary school students self regulation skills with vocabulary learning strategies in foreign languages.

**Keywords:** Self regulation, self regulation skills, vocabulary learning strategies in foreign languages, secondary school students.

## ÖNSÖZ

Günümüzde, kendi öğrenmelerinden sorumlu, düşünme becerilerine sahip, kendi öğrenmesini sağlayan uygun stratejileri ve yolları bulan, sorumluluk alan, öz değerlendirmesini yapabilen öz düzenleme becerilerine sahip ve etkili öğrenme stratejilerini kullanabilen öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmayla, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinin her aşamasında bana destek olan, yol gösteren, verdiği güvenle yardımlarını benden esirgemeyen değerli danışman hocam sayın Dr. Öğretim Üyesi Canses TİCAN' a, yüksek lisans eğitimim ve ayrıca araştırmam süresince bana her zaman her konuda yardımcı ve destek olan değerli hocam sayın Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR' e, tezime katkıda bulunan değerli tez jüri üyelerim Prof. Dr. İzzet GÖRGEN ve Prof. Dr. Sabahattin DENİZ' e ve yüksek lisans eğitimim süresince beni her anlamda destekleyen diğer tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma bulgularının tespiti aşamasında kolaylık sağlayan, pozitif enerjileri ve güler yüzleriyle beni karşılayan Muğla Menteşe ilçesindeki ortaokul yöneticisi arkadaşlarıma ve öğretmenlerine, büyük bir heyecanla, enerjiyle ve içtenlikle uygulamaya katılan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak, tüm hayatım boyunca ve attığım her adımda olduğu gibi yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren de beni motive eden, sonsuz ve koşulsuz sevgileriyle yanımda olan beni her anlamda destekleyen babam Fehmi GÖRGÖZ, annem Hülya GÖRGÖZ' e ve araştırmanın en yorgun dönemlerinde bile beni neşelendiren ve motive eden hayat enerjim, canım biricik kızım Beril İrem YALAZAN'a en derin sevgilerimi ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xv
EKLER DİZİNİ .....	xvi

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	7
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz düzenleme.....	9
2.2. Öz düzenlemeli Öğrenme.....	11
2.2.1. Öz düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri.....	13
2.2.2. Öz düzenlemenin Öğrenme Stratejilerine Etkisi.....	14
2.3. Öğrenme Stratejileri.....	16
2.3.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	17
2.3.1.1. Tekrar stratejileri.....	17



2.3.1.2. Anlamlandırma stratejileri.....	18
2.3.1.3. Örgütlenme stratejileri.....	18
2.3.1.4. Anlamayı izleme stratejileri.....	18
2.3.1.5. Duyuşsal stratejiler .....	19
2.4. Dil Öğrenme Stratejileri.....	19
2.4.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	20
2.4.1.1. Dil öğrenme stratejilerinin özellikleri.....	21
2.4.1.2. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin sınıflaması.....	22
2.5. Kelime Bilgisi ve Kelime BilgisininYabancı Dil Öğrenimindeki Önemi.....	39
2.6. Kelime Öğrenme Stratejileri.....	40
2.6.1.Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	41
2.7. İlgili Araştırmalar.....	45
2.7.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	45
2.7.1.1.Öz düzenleme ile ilgili yurt dışı araştırmalar.....	45
2.7.1.2.Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile ilgi yurt dışı araştırmalar.....	48
2.7.2. İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	51
2.7.2.1. Öz düzenleme ile ilgili yurt içi araştırmalar.....	51
2.7.2.2. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile ilgi yurt içi araştırmalar.....	53

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem .....	57
3.3. Veri Toplama Araçları .....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.3.2. Algılanan Öz düzenleme Ölçeği.....	59
3.3.3.Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	60
3.4.Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	62

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri Düzeyine İlişkin Bulgular.....	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	65
4.2.2 Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	66
4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Anne-Baba Tutumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	67
4.2.3.1. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin anne tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	68
4.2.3.2. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin baba tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	69
4.2.4 Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin İngilizce Dersine Olan İlgi Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	70
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Düzeyine İlişkin Bulgular.....	72
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	73
4.4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	74
4.4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Anne-Baba Tutumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	77
4.4.3.1. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin anne tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	78
4.4.3.2. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin baba tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	79

4.4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Dersine Olan İlgisi Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	81
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Varlığına İlişkin Bulgular.....	85

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	87
5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	87
5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	88
5.1.2.1. Öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma.....	88
5.1.2.2. Öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma .....	88
5.1.2.3. Öz düzenleme becerilerinin anne-baba tutumu değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma .....	89
5.1.2.4. Öz düzenleme becerilerinin İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma .....	90
5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	90
5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	91
5.1.4.1. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma .....	91
5.1.4.2. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma .....	92
5.1.4.3. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin anne-baba tutumu değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma .....	93
5.1.4.4. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma .....	94
5.1.5. Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	95
5.2. Sonuçlar.....	96
5.3. Öneriler.....	97
5.3.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler.....	97

5.3.2. Uygulamaya İlişkin Öneriler.....	99
KAYNAKÇA .....	101
EKLER .....	115
ÖZGEÇMİŞ .....	122

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	58
<b>Tablo 3.2.</b> Algılanan Öz düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları.....	60
<b>Tablo 3.3.</b> Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları.....	61
<b>Tablo 4.1.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri Düzeyi .....	64
<b>Tablo 4.2.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu.....	65
<b>Tablo 4.3.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	66
<b>Tablo 4.4.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Anne Tutumuna göre t-Testi Sonucu.....	68
<b>Tablo 4.5.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Baba Tutumuna göre t-Testi Sonucu.....	69
<b>Tablo 4.6.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin İngilizce Dersine Olan İlgi Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	70
<b>Tablo 4.7.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Düzeyi.....	72
<b>Tablo 4.8.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete göre t-Testi Sonucu.....	73
<b>Tablo 4.9.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	75
<b>Tablo 4.10.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Anne Tutumuna göre t-Testi Sonucu.....	78
<b>Tablo 4.11.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Baba Tutumuna göre t-Testi Sonucu.....	80
<b>Tablo 4.12.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Dersine Olan İlgi Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	82
<b>Tablo 4.13.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Puanlarının Korelasyonları.....	85

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.	Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırma Sistemi .....	21
Şekil 2.6.1.	Kelime Öğrenme Stratejileri.....	44

## KISALTMALAR DİZİNİ

- YDKÖSÖ** : Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği  
**AÖDÖ** : Algılanan Öz düzenleme Ölçeği

## EKLER DİZİNİ

Ek 1. İzinler.....	115
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu .....	119
Ek 3. Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği.....	120
Ek 4. Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	120



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Günümüzde, bireylerin öğrenmesinde “öğrenmeyi öğrenme” mevcut bilginin öğrenciye aktarılması yerine onlara bilgiye ulaşmalarını sağlayacak yolların öğretilmesi oldukça önem kazanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programlarının içeriğinde öğrencilere kazandırılması gereken ortak temel becerilerin yer aldığı görülmektedir. Bu beceriler genel olarak öğrencilerin düşünme, sorumluluk alma, öğrenmesini sağlayan strateji ve yolları bulması ve geliştirmesi, kendi öğrenmesinden sorumlu olması öğrenme süreçlerinde kendi öğrenmelerini düzenlemedir. Diğer bir deyişle öz düzenleme becerilerine sahip bireyler olmasını sağlama temeline dayanmaktadır.

Öz düzenleme konusundaki akademik araştırmalar öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nasıl kendi öğrenmelerinin efendisi, uzmanı olduğunun açıklanmaya çalışılması üzerinde durmaktadır. İnsanları etkileyen yönleri ile Benjamin Franklin, Abraham Lincoln ve George Washington Carver sıradan kökenleri ve sınırlı ölçüdeki yüksek kalite öğretime rağmen okuyarak, çalışarak ve disiplinli alıştırmalarla kendilerini eğitmişlerdir (Zimmerman, 1989).

Yine aynı şekilde akademik öz düzenlemenin öğrenenler üzerindeki yararlarını ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli göçmen gruplar (Kamboçya, Malezya, Myanmar, Laos, Singapur, Tayland ve Vietnam gibi bölgelerde yaşayan) üzerinde yapılan araştırmalarda, sahip oldukları çoğu dezavantaja rağmen akıcı olmayan İngilizceleri, eğitimsiz aileleri, kalitesiz mahalle okulları ve az sayıdaki kaynağa ve düşük eğitim düzeyindeki sınıf arkadaşlarına rağmen akademik başarılar göstermişlerdir (Caplan, Choy ve Whitmore, 1992).

Zimmerman (1986)' ya göre, öz düzenlemeli öğrenenler, geçmişte ve günümüzde akademik öğrenmeleri, başkalarının onlar için bir şeyler yapmasından ziyade onların

kendileri için bir şeyler yapmalarıdır. Onlara göre akademik öğrenme, proaktif aktiviteler, kendiliğinden başlayan motivasyon ve davranışsal (bilgi ötesi gibi) süreçlerdir. Örneğin, öz düzenlemeli öğrenciler kendilerinin kendileri için koydukları hedeflerle, davranışlarını gözlemlenmedeki hassaslık öz değerlendirmedeki ve stratejik düşünme konusundaki beceriklilikleri vb. konularda diğer sınıf arkadaşlarından ayrılmaktadırlar (Schunk ve Zimmerman, 1994).

Kendiliğinden başlayan bu gibi süreçler bu öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde kurban değil kontrol eden, hüküm süren olmalarını sağlamaktadır. Akademik öz düzenleme akli yetenekler, zeka veya okumada maharetlilik gibi akademik yetenekler değil de öğrenenin akli yeteneklerini akademik becerilerine dönüştürürken kendi yönettiği bir süreçtir (Schunk ve Zimmerman, 1998).

Schunk (1989) öz düzenlemeli akademik öğrenmede Bandura (1986)'nın üçlü sosyal bilişsel kuramına dayalı olarak bir formül oluşturmuştur. Buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemedeki çabalarında etkili olan üç sınıflamayı önermiştir. Bunlar; kişisel süreçleri, çevre ve davranışlarıdır. Stratejiler de örtülü amaçların yanı sıra kişisel olarak bireylerin kendi davranış ve çevrelerini düzenlemeyi öğrenmelerini sağlar (Zimmerman, 1989).

Öğrenme stratejileri öğrenme ve öğretme sürecinde dikkatin en yoğun olarak verildiği odak noktası olmuş ve büyük önem kazanmıştır. Oxford (1990) öğrenme stratejisini “öğrenenler tarafından öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha eğlenceli hale getirmek, daha çok kendilerinin yönlendirdiği, kendileri ile doğrudan bağlantılı, daha etkili ve yeni durumlara daha kolay adapte edilen spesifik etkiler” olarak tanımlamıştır (s.8). Günümüzde, öğrenme sürecinde öğrencilerin etkili kullandığı öğrenme stratejileri geliştirmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu stratejilerin tüm diğer derslerin yanı sıra yabancı dil öğretiminde de iletişimsel yeterliliğe kavuşmak için dil öğretimine de doğrudan ve dolaylı olan katkısı yadsınamaz.

Dil öğrenme stratejisi, “öğrenen tarafından bilginin edinilmesi, hafızada tutulması, hatırlanması ve bilginin kullanımını kolaylaştırmak için kullanılan bir grup işlemler, adımlar, planlar ve rutinler” olarak tanımlanmıştır (Weden ve Rubin, 1987, s.19). Dil öğrenme stratejisi bir iletişim stratejisi değildir. Çünkü iletişim stratejisi sadece iletişimi bireylerin karşılıklı anlaşmasını sağlamak için kullandıkları yöntemlerdir. Fakat dil

öğrenme stratejisi iletişimin yanı sıra bilginin işlenmesi, depolanması ve geri hatırlanması ile ilgili tekniklerdir (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Nation (2001)'e göre, kelime öğrenme stratejisi dil öğrenme stratejileri arasındadır. Kelime öğrenme stratejisi, öğrenenlerin sözcük öğelerini hatırlama ve anlamalarına yardımcı olan eylemlerdir (Cameron, 2001). Ayrıca kelime öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından kelime öğrenmek için kullanılan mekanizmanın yanı sıra adımlar ve eylemlerdir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek, uzun süreli bellekte tutmak, dilediğinde hatırlamak, sözel ve yazılı ifadelerde onları kullanmaktır (Catalan, 2003).

Yabancı dil öğreniminde yeterli kelime bilgisine ve birikimine sahip olmak etkili ve başarılı dil kullanımında önemli bir yere sahiptir. Kelimelerin etkili öğrenimini sağlayan kelime öğrenme stratejileri de öğrenenlerin kendi öğrenmelerini daha kontrol altına almalarını ve böylece çalışmalarını için daha çok sorumluluk almalarını sağlayacaktır (Nation, 2001).

Yaşamı boyunca öğrenmeyi öğrenen, öğrenmesinin farkında olan ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme becerisine sahip olan bireylerin akademik açıdan başarılı olması kaçınılmazdır. Öğrenme süreçlerine aktif katılımı, kendine uygun olan öğrenme stratejisini seçip, hedefini gerçekleştirmek için uygulayıp, kendindeki gelişimi izlemesini sağlar ve iyi bir zaman yönetimi ile verimli bir çalışma ortamı oluşturur (Haşlamam, 2005).

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen, kendine en uygun stratejiyi bulan, uygulayan ve süreç sonunda öz değerlendirmesini yapabilen bireylerdir. Kendi başarı ve başarısızlıklarının nedenini araştıran ve bu doğrultuda kendine yeni yollar çizebilen yeterliliğe de sahiptirler. Bu bağlamda öz düzenleme becerisi iyi olan öğrenciler daha iyi kelime öğrenme stratejilerini kullanabilir.

Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerisine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Üredi ve Erden (2009)'un yaptığı araştırmada, öz düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak anne ve baba tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Anne ve baba tutumlarının tüm boyutları sınav kaygısı dışında motivasyonel inançların ve öz düzenleme stratejilerinin anlamlı yordayıcısı olduğu ve kabul/ilgi boyutunun en büyük paya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demircan (2014)'ün yaptığı araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde sınıf

içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Etkinlik ve başarı düzeyi arasındaki ilişkisi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz düzenleme strateji kullanımının, öz yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aldan Karademir, Deveci ve Çaylı (2018)'in yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeleri ve akademik öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri orta değer üzerinde olduğu, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve akademik öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anne ve babası demokratik olan öğrencilerin hem öz düzenleme becerilerinin hem de akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ve akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi ilerledikçe, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin ve akademik öz yeterliklerinin düştüğü belirlenmiştir. Akkaya (2012)'nin yaptığı araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kanat ve Kozikoğlu (2018)'in yaptığı araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aldan Karademir ve Görgün (2019)'un yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ilişkin ortaokul öğrencileri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Üzülmöz (2015)'in yaptığı araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumları ve kelime öğrenme stratejileri çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin strateji kullanımının orta düzeyde olduğu, kelime öğrenme stratejileri ile derse karşı tutum da cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, anne ve baba eğitim durumu ile derse yönelik tutumları

arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. İzci ve Özgan Sucu (2013) yaptığı araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkta kullandıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, 8. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde strateji kullandıkları ve kullandıkları stratejilerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kızlar lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başarılı olan öğrencilerin strateji kullanımının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Şerebatır (2008)'in yaptığı araştırmada, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin genel olarak kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları, cinsiyete göre incelendiğinde ise kızlar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanma durumları İngilizce dersine karşı tutumlarına göre ve akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre sadece anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çevik, Orakçı, Aktan, Toraman ve Ayçiçek (2018)'in yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin akademik başarıları ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İngilizce dersi başarısı ile kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, anne ve baba eğitim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme stratejilerinde herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin seviyelerine uygun İngilizce hikâye kitabı okuma durumlarına göre yabancı dil öğrenme stratejilerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyete göre yalnızca bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı farklılık olduğu, diğer alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile İngilizce öğrenme sürecinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri; cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne-baba tutumu ve İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın alana katkı sağlaması hedeflenmiştir.

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini incelemektir.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

İngilizce hayatın her alanında geniş bir kullanım alanı olan evrensel bir dil olması tartışmasız kabul edilen bir gerçektir. Bu gerçek aslında sanayi devrimi dönemine dayanmaktadır. İngiltere merkezli bir devrim ve sonrasında ticaret başta olmak üzere çeşitli sektörlerde İngilizce'nin hızla yayılması sağlanmıştır. Bu yayılma sürecinde pek çok etkenin, dilin hızla dünya çapında evrensel bir dil olma yolunda ilerlemesini sağlamıştır. Önceleri bir lüks olarak görülen dil öğrenme günümüzde bir ihtiyaç haline almıştır. Dünyada olup bitenleri takip etmek, etkili bir iletişime geçebilmek, çağı yakalamak gibi birçok ihtiyacımızı kendi başımıza karşılama noktasında İngilizce bilmenin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Fakat söz konusu dil öğrenimi olduğunda üzerinde en çok durulması gereken konu kelimeler ve kelimelerin nasıl öğrenileceğidir. Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisinin önemine bağlı olarak hangi teknik, yöntem ve stratejilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ghazal (2007) öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştığı en büyük sorunlardan birinin kelime öğrenme olduğunu belirtmektedir. Bu durumun aşılmasında kendine güvenen öğrenme sürecini bağımsız yürütebilen öğrencilerin varlığı önemlidir. Bu nedenle günümüzde öz düzenleme becerisini kazanmış kendi öğrenme sürecinden sorumlu öğrenciler yetiştirmek oldukça önemlidir. Öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları ve bu sorumluluğu da İngilizce kelime öğrenme stratejilerini belirlerken kullanabilecekleri düşünülebilir. Bu çalışma öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile yabancı dil kelime öğrenme stratejilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin önem kazandığı günümüzde öğrenci ve öğretmenlere yol gösterecek, başarıya ulaşmada ve yapılacak araştırmalarda da araştırmacılara rehber olacaktır. Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu noktada da ortaokul

öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri hangi düzeydedir?

### 1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın belirlenen temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu ve İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3) Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri hangi düzeydedir?
- 4) Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu ve İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 5) Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?

### 1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada örnekleme yer alan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Algılanan Öz düzenleme Ölçeği” ve “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1) 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı birinci dönemde, Muğla ili Menteşe ilçesinde öğrenim görmekte olan 990 ortaokul öğrencisi ile,
- 2) Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Algılanan Öz düzenleme Ölçeği” ve “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile,
- 3) Örnekleimde toplanan veriler ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Öz düzenleme:** Öz düzenleme, irade, isteklerini erteleyebilme, duygularını kontrol etme ve düzenleme, benlik esnekliği, dikkat etme ve sürdürebilme durumu, beklentileri karşılayabilmek için kendini düzenlemesi gibi kavramlarla açıklanır (Vohs ve Baumeister, 2011).

**Öz düzenleme Becerisi:** Öz düzenleme hedefe ulaşmak için kişinin kendi geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlanır. Öz düzenleme ne zihinsel ne de akademik bir beceridir. Aksine kişinin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürmede kendisinin yönettiği bir süreçtir (Zimmerman, 2001).

**Öz düzenlemeli Öğrenme:** Öğrencilerin çeşitli öz düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra aktif bir şekilde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri öğrenme süreci ve becerileridir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998).

**Öğrenme Stratejileri:** Strateji belli bir amaç ya da hedef için bilinçli hareket ya da plan yapmak anlamına gelmektedir. Öğrenme stratejisi ise, göreve dayalı öğrenmeyi kolaylaştırmak için izlenecek yoldur (Chamot, 2005).

**Dil Öğrenme Stratejileri:** Dil öğrenme stratejileri, öğrenen tarafından bilinçli bir şekilde seçilen ve ikinci veya yabancı dil ile ilgili bilginin zihinde depolanması, saklanması, geri getirilmesi ve kullanılması vasıtasıyla o dilin öğrenilmesi ve kullanılmasını geliştirmek için atılan adımlarla sonuçlanabilecek süreçlerdir (Cohen, 1999).

**Kelime Öğrenme Stratejisi:** Kelime öğrenme stratejisi bilginin elde edildiği, depolandığı, yeniden kazanıldığı ve kullanıldığı süreç olarak tanımlanır (Rubin, 1987).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında araştırmanın konusu olan öz düzenleme becerisi ve yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ele alınmıştır. Yurt içi ve yurt dışı ilgili literatür taranarak öz düzenleme ve yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Öz düzenleme

Eğitimin hayatımızdaki yeri ve önemi her geçen gün değişen ve gelişen bilim, teknoloji gibi alanlardaki yeniliklerle paralellik göstermektedir. Günümüzde kendi bilgi ve becerilerini sürekli yenileyen, geliştiren, üreten, aktif, bilinçli kısacası kendi kendini bilen ve yönlendiren bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Bu özelliklere sahip olan bireyinde kendi öğrenme süreçlerini anlaması ve süreci iyi yönetmesi söz konusu olacaktır. Bu süreci kendi özelliklerine göre düzenlemeleri de denebilir. Bu noktada öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olması oldukça büyük bir öneme sahiptir (Alcı ve Altun, 2007).

Öz düzenlemeyi açıklayan çok sayıda yaklaşım vardır. Fakat çoğu araştırmacının ortak fikri, öz düzenlemenin bireylerin kendi amaçlarına hizmet etmesi için çevrenin koşullarını düzenlemesinin yanı sıra çok bileşenli, tekrarlayan ve öz yönlendirme süreçlerini ifade ettiği (Boekaerts ve Cascallar, 2006). Mares (2010 akt. Hrbakova ve Safrankova, 2016)' ya göre, öz düzenleme kişinin sahip olabileceği süregelen kişilik özellikleridir. Davranışların kontrol mekanizması, dikkatin düzenlenmesi, motivasyonun düzenlenmesi, duyguların düzenlenmesi ve bireyin hataları ile baş etmesini içerir. Tüm bu boyutlar öz düzenlemenin bir parçası olarak düşünülmektedir.

Gönüllü yapılan davranışların iki formunu birbirinden ayıran Kuhl (2006)'ya göre irade gönüllü yapılan davranışların bir çeşit kontrol formu olarak harekete geçme dürtüsüyle olan rekabeti kabul etmeye yönlendiren sürecin bastırılması prensibine dayanır. İradenin, kendi kendine kontrolün amacı gönüllü yapılan davranışların riskini en aza indirebilme gibi bir sürecin oluşturulmasıdır. Kişinin kendi davranışlarını kontrol edebilme bilincinin bir formudur. Gönüllü yapılan davranışların en yüksek formu olarak öz düzenleme ise sürecin bütünleşmesi prensibine dayanan ve zihinde belirlenen niyetin devamını getirmeye yardım eden mekanizmaların temellendirdiği fark edilmeyen (örtük) bir süreci içerir. Öz düzenleme sürecinde bireyler hislerine, ihtiyaçlarına, duygularına odaklanarak niyetlerine göre tüm hepsinin karşılanması için yollar ararlar. Bu nedenle dışsal hedeflerinde; ne gerektirdiği, onların kendi sebepleri, düşünceleri, davranışları (öz farkındalık) ve onlara yansımaları bunlarla birlikte bilmek gerekir.

Öz düzenleme öğrencilerin öğrenme süreçlerinin içinde yer alan verimli üst biliş becerilerini içeren öğrencilerin kendi hedeflerine yer verdikleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıkları, kendi bilişlerini kontrol ettikleri ve düzenledikleri bir süreçtir (Adıgüzel ve Orhan, 2017). Kauffman (2004) ise, öz düzenleme, “öğrencinin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabasıdır” olarak ifade etmiştir (s.140).

Öz düzenleme akademik başarıyı belirleyen en iyi unsurlardan ve öğrenmeyi sağlarken de kullanılan bir beceridir. Öğrencilerin kendi içlerinden gelen ve kendiliğinden yaptıkları iş ve becerileri içerir. Tüm bu süreç içerisinde yaptıkları, yetenekleri, hünerleri, kendilerindeki ilerleme, davranışlarını düzenleme, hedefleri belirleme, avantajları, dezavantajları görmeleri, ihtiyaçlarına göre bilişlerindeki düzenlemelerdir. Bu öğrenciler yaratıcı ve yeni projeler üreten öğrencilerdir (Zimmerman, 2002).

Öz düzenlemenin esası, tamamı ile başarılı bir zeka göstergesi olarak kabul edilebilen biliş ötesi bilgi (izleme sürecini içeren) olarak görülür. Bu bilgi bireyin davranışlarında kendi kendini gösteren ve kendince değer verdiği amaçlarına ulaşmada kendine izin verdiğini ve hatta bu niyetinin açık, aşikar yapabileceği ve öz yansıtması boyunca daha da fazlasını geliştirebileceğinin yanı sıra sessizce farkına varmadan da var olan bu yeteneğe sahip oldukları düşünülebilir (Hrbackova ve Safrankova, 2016).

Öz düzenleme ile ilgili tanımların ışığında öz düzenlemeye öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca bilişsel, davranışsal, motivasyonel olarak aldıkları rollerdir denilebilir.

Bu ögeler öz düzenleme stratejileri ve bunların kullanılmasında yine öğrencinin kendi kendine belirlediği ve kendine uygun, yararlı olacağını düşündüğü, bilgi ya da becerileri kazanmak adına yürüttüğü işlemlerdir (Üredi ve Üredi, 2005). Bu işlemler planlamaların yapılması, işlenmesi, değişikliklerin yapılması, öz düzenleme gibi biliş üstü stratejileri içeren, öğrencinin akademik görev ve ödevlerini yerine getirebilmek için harcadığı çabası, öğrenme, hatırlama, anlama gibi amaçlar için kullandığı tekrarlamalar, anlamlandırmalar, birleştirmeler, örgütlemelerdir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Sternberg ve Swerling (1998)'e göre bireyin davranışlarını düzenlemesi bir tür kişisel navigasyonudur. Kişisel navigasyon bireyin yaşam boyu yolculuğunu kontrol edebilmesi ve hedefleri, planları, inançları “kişinin nerede hangi konuda lider olmak istediği bilgisini ve orada olabilme inancını içeren” bunun yanı sıra kişisel kriz anlarını içeren, bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı olaylarla nasıl başa çıkabildiğini ifade eder. Eğer bir birey yaşamda karşılaştığı olaylarla başa çıkabilme mekanizmalarını kullanmıyorsa, muhtemelen kendi davranışlarını kontrol etmede de başarısızdır.

## 2.2. Öz düzenlemeli Öğrenme

Öz düzenlemenin kurgusunda çoklu kavramsallaştırmalar vardır. Bununla birlikte çoğu araştırmacı, öz düzenlemeyi çok bileşenli, tekerrür eden, kendine yön veren, kişinin kendi biliş, duyguları ve hareketlerini hem de kişinin kendi amaçlarına hizmet eden, çevrenin özelliklerini oluşturmayı hedeflemesi olarak ifade etmektedir (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005).

Öz düzenlemeli öğrenme eğitimde anahtar bir yere sahiptir. Öğrenmedeki etkisi, okul ve sonrası yaşam boyu başarılar elde etmede oynadığı ana rolü göz ardı edilemez (Boekaerts ve Cascallar, 2006). Zimmerman (2002) öz düzenlemeli öğrenmeyi, “öğrenenin kendi kendine ürettiği duygular, düşünceler, davranışlar ve belirlediği hedeflere ulaşmaya yönelik düzenlenen tüm bu etkenlerin kapsamı” olarak tanımlamıştır (s.65).

Öz düzenlemeli öğrenme ve becerisi öğrenenlerin kişisel aktivitesi, bilişi, duyguları ve kişisel hedeflere ulaşmak için sistematikleştirilmiş davranışları ayakta tutan süreç olarak ifade edilebilir. Kişisel hedeflerin oluşturulmasında, öğrenenler kendi oluşturdukları etkililiğini gözlemleyebildikleri ve işlevlerini adapte edebildikleri “geri bildirim döngüsünü” yaratırlar. Öz düzenleme periyotunda öz düzenlemeli bireyler hedeflerini

belirlemek ve çalıştırmak için proaktif olmalıdır. Bunun yanı sıra destekleyici motivasyonel inançlarda oldukça önemlidir. Geleneksel inanışların tersine, öz düzenlemeli öğrenme kişiselleştirilmiş bir form olarak tanımlanamaz çünkü bu aynı zamanda akranları, eğiticileri yardım için gözlemlemek gibi sosyal öğrenmenin kendi kendine çalışan formunu da içermektedir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Sarı ve Akınoğlu'na (2009) göre, öz düzenlemeli öğrenmede kişi ve kişiye ait durumlar söz konusu olduğundan, motivasyonun öz düzenlemeli öğrenmedeki öz yeterlilik inançlarının oluşturulmasında önemli bir yeri bulunmaktadır.

Bu bağlamda, üç anlamda fakat farklı anlamlarda kullanılan kavramlar ve bunların farklarına dikkat etmek gerekir. Öz saygı, benlik tasarımı ve öz yeterlilik. Bu tanımlardan öz saygı bireyin sahip olduğu becerilere karşı gösterdikleri duygusal tepkiler, benlik, bireyin algılaması, kendini bir konuda değerlendirmesini ve öz yeterlilik ise daha özel durumsal yetenekleri ve onların değerlendirmesini içeren bir kavramdır. Bu üç kavramında yine öz düzenlemenin yapı taşları olduğunu düşünürsek, öz düzenleme becerisine sahip bireyler yetiştirirken göz önünde bulundurulması, kazandırılması ve geliştirilmesi gereken kavramlar olduğunu söyleyebiliriz.

Paris ve Oka (1986)'ya göre, öz düzenlemeli öğrenme kişisel olarak öğrenmeyi etkili, ekonomik ve tatmin edici olmasını sağlamak amacıyla biliş becerilerini ve motivasyonel çabaları yönetmektedir. Bu kriterler ve belki diğerleri öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirme yollarını belirler ve böylece bu çaba uygun bir şekilde ödüllendirilir. Örneğin; tekrar okuma kavramayı sağlayan etkili bir yardımdır fakat bu stratejiyi kullanan öğrenciler içinde bunun etkililiğine ve verimliliğine inanmaları gerekmektedir. Sınıfta pasif, dikkatsiz veya itaatkar öğrenciler oluşturan, kurallara bağımlı olmaya zorlayan durumlar öğrenciyi görevlere katar, fakat öğrenciyi birlikte öğrenme yaklaşımından uzaklaştıran olumsuz taktiklerdir. Öz düzenlemeli öğrenmenin biliş stratejileri ve motivasyonel tertibatlarla düzenlenen bir ortamda gerçekleştirilmesi öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlayacaktır.

Akademik performansın hem motivasyonel hem de bilişsel bileşenlerinin sınıf içi öğretimindeki önemi belirtilirken birçok motivasyonel bileşenden bahsedilirken üç tanesi mütemediyen öz düzenlemeli öğrenme ile bağlantılıdır. Bunlar sınıf içi etkinlikleri yapmada bireyin yararına olan inançlar, bu etkinliklerin değeri ve endişedir (Pintrich, Roeser ve De Groot, 1994).

Bilişsel bileşenler içinde hafızada tutma, kodlama ve sınıf materyallerini anlamayı artırmayı içeren biliş stratejilerinin dizaynının yanı sıra, çeşitli biliş ötesi ve düzenleyici strateji öğrencilerin öğrenmelerini gözlemlene ve kontrol etme imkanı vermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin ortak amacı ise tüm bu farklı motivasyonel ve bilişsel bileşenleri bütünleştirerek öğrencilerin sınıf içi akademik performanslarını içeren çok amaçlı bir modele ulaşmaya çalışmaktır (Wolters ve Pintrich, 1998). Zimmerman'a (2002) göre, bu modellerin çoğunda öz düzenlemeli öğrenmenin farklı bilgi alanı ve durumlara karşın kısmen aynı genel bir süreç içinde aynı tarzda kullanıldığı farz edilmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme konu alanı ve disiplinlere göre sınıf içi etkinliklerde farklılıklar söz konusudur. Örneğin; farklı branşlardaki öğretmenler (matematik, fen, sosyal bilimler, yabancı dil) bu disiplinlere bağlı öğretme doğasına ve bu alanlara bağlı farklı yapısal inançlara ve egzersizlere sahiptirler (Stodolsky ve Grossman, 1995). Örneğin; matematik ve yabancı dil öğretmenleri konu alanlarının daha belirli, ardışık ve sabit olduğunu düşünürken sosyal, fen gibi derslerin konu alanlarının daha açık, daha az ardışık ve daha dinamik olduğunu düşünürler (Wolters ve Pintrich, 1998).

### 2.2.1. Öz düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenenlerin hedeflerini belirleyen, bu hedeflerine göre stratejilerini belirleyen, öz düzenleme süreçlerini öz izleme ve öz değerlendirme ile sürdüren, aldıkları dönütlerle öğrenmelerini düzenleyen bu bağlamda öğrenmelerinde aktif rol oynayan bireyler oldukları söylenebilir.

Cobb (2003)'e göre, öz düzenlemeli öğrenenler öğrenme sürecine bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak katılma becerisine sahip bireylerdir. Öz düzenlemeli bireyler üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerini kendi belirledikleri hedeflere bağlı olarak planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, gözlemleyerek denetleyebilmekte ve değerlendirebilmektedir. Güdüsel açıdan ise, bireyler kendilerini öğrenme konusunda yeterli, özerk ve etkin olarak düşünmektedirler. Davranışsal açıdan da seçim yapabilme ve öğrenme için uygun çevreyi oluşturabilme becerisine sahiptirler.

Gaskill ve Woolfolk Hoy (2002)'ye göre, öz düzenlemeli öğrenenler motivasyonel açıdan başarı ve başarısızlıklarının sorumluluklarını alan, göreve hazır, ilgili, yüksek öz yeterliliği olan bireylerdir. Ayrıca üst bilişsel açıdan amaçlarını belirleyen, buna bağlı

olarak planlar yapan bu doğrultuda organizasyon yapıp, öz izleme ve öz değerlendirmesini yapabilen de bireylerdir. Davranışsal açıdan ise çevresinden yardım ve tavsiye ister, buna uygun öğrenme ortamını oluşturur, kendi öğrenmesini ve pekiştirmesini yapar.

Öz düzenlemeli bireyler sorumluluk sahibi, kendi yaşamını düzenleyen ve kontrol eden insanlardır. Eğitimde öz düzenleme becerisine sahip olan bireyler aile, öğretmen gibi diğer öğretim unsurlarından ötede kendi öğrenme süreçlerini belirler, yönetir ve geliştirme girişiminde bulunurlar. Görevlerini yerine getirme konusunda inançlı, gayretlidirler ve sahip oldukları bilgi becerinin farkında olarak başarıya ulaşmada ihtiyaçları olan bilgiyi arayıp bulan bireylerdir (Zimmerman, 1990). Schunk ve Ertmer (2000)'e göre, öz düzenlemeli öğrenenler motivasyonu için ihtiyaç duyduğu duyguları, düşünceleri oluşturup bunlarla belirlediği amacına ulaşmak için eylemlerini planlayarak sistematik bir şekilde uygulayabilirler.

Akdoğan, Musal ve Velipaşaoğlu (2016)'ya göre, öz düzenlemeli öğrencilerin motivasyonları yüksektir, öğrenme süreçlerini kendileri aktif bir şekilde yönetirler, zaman yönetimi konusunda başarılıdırlar, hedeflerine bağlı olarak öğrenme stratejilerini belirlerler. Süreç içerisinde kullandıkları stratejileri değiştirip şekillendirebilirler, başarısızlık nedenlerini analiz ederken kişisel nedenlere bağlamak yerine hedef seçimi ve seçtikleri stratejilerinin üzerinde düşünür ve başarılarını artırmak amacıyla bunları tekrar gözden geçirirler. Öz düzenlemeli öğrenciler dışsal kaynaklı sorunları ve olumsuz etmenleri başarısızlık sebebi olarak görmeyip çeşitli yollar arayışına girerler ve başarılı olma yollarını ararlar. Öğrenmelerini ve başarılarını sadece notlara bağlı tutmazlar, arkadaşları ile iyi bir iletişim içinde olur ve başarılı olmanın birlikte uyumla sağlanabileceğinin farkındadırlar.

### **2.2.2. Öz düzenlemenin Öğrenme Stratejilerine Etkisi**

Pintrich (1999)'a göre, öz düzenlemeli öğrenme öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için hedeflerini belirleyip daha sonra bilişlerini, motivasyon ve davranışlarını yönetmeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif ve sistematik bir ilerleyiştir. Bu bağlamda Pintrich (2000) öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin akademik başarı konusunda daha motive olduklarını ve diğer öğrencilerden daha iyi öğrendiklerini bu amaçla da kullandıkları yollarda daha başarılı olduklarını ifade etmektedir.

Bandura (1993) içsel motivasyona sahip öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için alacakları görev ve ödevlere bağlı olması durumlarının, doğal olarak ortaya çıkan sonuçlar olduğunu belirtmiştir. Öz düzenleme yetisine sahip olan bireyler bilişsel problemleri çözme konusunda azme ve gayrete sahiptirler. Bu bireyler daha hoşgörülü ve problemlere çözüm bulmada daha çok strateji kullanmaktadırlar.

Pintrich ve Degreot (1990) içsel motivasyonun öğrenme için en mühim durum olduğunu belirtmiştir. Amaca hizmet eden bu yaklaşımların motivasyonu artırma noktasında daha da üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğunu vurgulamıştır. Öz düzenlemeli öğrenmede bu yaklaşımlardan biridir.

Akademik motivasyon öğrencilerin ödevlerini yapmalarında ve öğrenmelerine olan ilgilerinin daha da artması noktasında önemli ve güçlü bir faktördür (Artino ve Stephens, 2009). Bu nedenle öğrencilerin ödev yapma çabaları birbirlerinden farklılıklar gösterecektir. Dolayısıyla, öğrencilere konuların öğretiminde ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalarında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir.

Zimmerman ve Kitsantas (2005) akademik motivasyonun gelişmesinde biliş ve biliş üstü stratejileri kullanmanın önemli rolünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin çeşitli ve etkili türdeki stratejileri gerekli başarıyı ve öğrenmeleri sağlamak için bilmeleri gerekmektedir. Öğrenmeye motive olmuş, etkili öğrenenlerin kullandıkları stratejilerde daha başarılı olacaklardır. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, öğrencilerin başarısı ve öz yeterlilik ile akademik gelişimleri arasında yakın bir ilişkiye sahip olup öğrencilerin başarısı için gerekli bir enstrümandır (Paris ve Oka, 1986).

Tuckman (1999)'a göre, öğrenme stratejilerini edinmenin, motivasyonun devamının sağlanmasında hayati önemi vardır. Ayrıca motivasyonun azalma nedeni farklı durumlar karşısında uygun stratejileri kullanma konusunda bilgiye sahip olmamadan kaynaklanmaktadır. Ning ve Downing (2010)'a yaptıkları boylamsal çalışmanın sonucuna göre, öz düzenleme motivasyonunun devamlılığını da öngörmektedir.

Bu bağlamda öz düzenlemeli öğrenmeye sahip öğrenci çalışmalarında başarılı olmak ve öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için gerekli stratejileri belirleyebilir. Kullandığı stratejilerin etkisini, sonuçlarını gözlemleyebilir ve buna bağlı olarak ta stratejileri değiştirebilir, geliştirebilir. Bireyin öğrenme sorumluluğunu alıp öğrenmeye etkin bir şekilde katılması sahip olduğu motivasyonun gücüyle de her yeni karşılaştığı öğrenme durumlarına uygun stratejiyi belirlemesine katkı sağlayacaktır. Başarılı ve öz düzenlemeli

öğrenciler içsel motivasyonları ve halinden memnun olma inançları gibi aynı karakteristik özelliklere sahiptirler. Ayrıca bu öğrenciler verimliliklerini daha da çok ortaya çıkarırlar ve hedeflerini başarmak için daha çok kaynaklara başvururlar. Bunun yanı sıra kendi yeteneklerine güvenir ve daha fazla biliş ve biliş üstü stratejiler kullanırlar. Öz düzenlemenin öğrenme stratejilerine etkisini inceledikten sonra, öğrenme stratejilerini incelemekte yarar vardır.

### 2.3. Öğrenme Stratejileri

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alması ve öğrenme de aktif rol oynaması üzerinde duran bilişsel öğrenme kuramları öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sübaşı, 2000). Woolfolk (1998) öğrenme stratejilerini bir plan olarak tanımlamıştır. Öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla oluşturulan eksiksiz, ayrıntılı olarak düzenlenmiş bir plandır. Arends (1997) öğrenme stratejilerinde, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine dikkat çekmektedir.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenme sürecinde bilgiyi edinmesi, işlemesi, belleğine depolaması ve ona tekrar istediğini de ulaşması amacıyla edindiği ve ondan beklenen davranış ve düşüncelerdir diyebiliriz. Çelik (2015)'e göre, öğrenme stratejilerine öğrencinin öğrenme durumunda endişe ve korkularından kurtulmak için kendisiyle yapacağı olumlu konuşmalar, okuduğu metinlerle ilgili özet çıkarması, altını çizmesi, ana çizgileri ile hatları çıkarması, bilgi şeması çıkarması gibi örnekler verilebilir. Bu bağlamda öğrencinin neyi, nasıl yapacağı ile ilgili zihinsel taktikler oluşturması da denilebilir.

Üredi ve Üredi (2005)'e göre, derslerdeki başarıyı etkileyen birçok etmenden aile, okul, öğrencinin sahip olduğu özellikler ve öğrencinin sahip olduğu arkadaşları ilk akla gelenlerdir. Akademik başarı konusunda özellikle odak noktası öğrenci olunca onunda sahip olduğu beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda öz düzenleme kavramı çıkmaktadır. Öğrenci belirlediği kendine uygun stratejiyi öğrenmesinde ki tüm alanlarda kullanabiliyorsa, kendi kendine öğrenme planını, yolunu oluşturabiliyorsa karşılaştığı sorunların veya güçlüklerin üstesinden kolaylıkla gelebilecektir. Saban ve Bal (2010)'a göre gelişen bilim ve teknolojiye paralel olarak bireylerin de eğitim ihtiyaçlarında



değişiklikler olmuştur. Bu durumda da öğrenenin yeni bilgileri elde etmesi için eski bilgilerini kullanarak onları ilişkilendirerek bilgilere ulaşması ancak sahip olduğu etkili öğrenme stratejileri ışığında olabilir.

Öğrencilerin başarılı olması ancak kendi öğrenme yöntemlerini keşfetmeleri ve buna bağlı olarak öğrenmelerini yönlendirmeleri ile gerçekleşir. Bu da öğrencilere öğrenme stratejilerini ilkokuldan başlayarak öğretmek gerektiğini göstermektedir (Erdem, 2005).

### 2.3.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını, bilgiyi ezbere dayalı olmadan birtakım becerilere sahip olarak üst düzey düşünme becerilerini içeren etkinliklerle konu hakkında elde edilen bilgilerin, fikirlerin, inanç ve tutumların ifade edilebilmesi için uygun yolları bulup kullanmasını içerir. Öğrenme stratejileri davranışsaldan ziyade düşünsel, zihinsel amaçlı olmalarından dolayı “bilişsel öğrenme stratejileri” olarak ta adlandırılmaktadır (Şen, 2011).

Araştırmacılar tarafından öğrenme stratejileri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Weinstein ve Mayer (1987 akt. Şen, 2011) tarafından yapılan sınıflandırma konuyla ilgili çalışmalara temel olan ve en çok kabul gören sınıflandırmadır.

Buna göre öğrenme stratejileri;

1. Tekrar Stratejileri,
2. Anlamlandırma Stratejileri,
3. Örgütlenme Stratejileri,
4. Anlamayı İzleme Stratejileri,
5. Duyuysal Stratejiler.

#### 2.3.1.1. Tekrar stratejileri

Tekrar stratejileri bilginin daha uzun süre hatırlanması için kısa süreli bellekte tutulma süresinin artmasını sağlayan stratejilerdir. Bu sayede öğrenciler edindikleri yeni bilgileri tekrar ederek kısa süreli bellekte tutarak uzun süreli belleğe kodlar. Öğrencinin metni tekrar tekrar sesli ve sessiz okuması önemli noktaları ile ilgili notlar çıkarması, önemli yerlerin altını çizmesi, önemli noktaları defalarca tekrarlaması, okurken belli aralıklarla zihninde cümleleri sessiz veya sesli olarak tekrar etmesi bu stratejiye örnektir.

Öğrencilerin en sık kullandığı stratejilerdendir. Çok küçük yaşlardan itibaren kazanıp kullanabilmektedirler. Bilgi olduğu gibi tekrarlanarak okuma veya söylemeyle kısa süreli bellekte bir süre canlı tutulmaktadır. Fakat anlamlandırılıp uzun süreli belleğe gönderilmediği sürece hatırlanması zor olmaktadır. Diğer bir deyişle, bilgiler unutulmaktadır. Kısa süreli hatırlamalar için etkili olsa da üst düzey öğrenmelerde etkili değildir (Senemoğlu, 2009).

#### *2.3.1.2. Anlamlandırma stratejileri*

Öğrenilecek bilginin, konunun, kavramların belli semboller eklenerek daha anlamlı bir şekilde kodlanmasıdır. Sözel ya da görsel sembolik yapılar olabilir. Yeni bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilmesi söz konusudur. Öğrenci yeni öğrendiği bilgileri uzun süreli belleğine kodlarken kendinde var olan bilgi şemasına çeşitli değişiklikler ve ilişkilendirmeler yaparak anlamlı öğrenmesini gerçekleştirir. Not almak, ilişkilendirme yapmak, soru cevap ve özetleme gibi anlamlandırma teknikleri bu stratejide kullanılmaktadır (Sübaşı, 2000).

#### *2.3.1.3. Örgütlenme stratejileri*

Zihin ve kavram haritaları, akış diagramını neden sonuç ilişkisine göre oluşturma, gruplandırma, metnin anahtarını yeniden oluşturma gibi bilginin daha kolay hatırlanması için başka bir biçime dönüştürülmesini içeren bir stratejidir (İlhan, 2011). Karmaşık görünen bilgileri kavram haritaları, matris, bilgi haritaları, akış şemalarını oluşturarak düzenleme de metnin analizinde örneğin ana fikir yardımcı fikirler arasında ilişkilerin belirlenmesinde not alma, özetleme ve uzamsal temsilciler oluşturma gibi uygulamalar kullanılır (Şen, 2011).

#### *2.3.1.4. Anlamayı izleme stratejileri*

Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olarak öğrenme etkinliği için amaçlarını belirlemesi, bu amaçlarına ulaşma düzeyini belirlemesini, değerlendirmesini ve buna bağlı olarak kullanacağı stratejileri belirlemesini kapsamaktadır. Bu stratejiyi kullanan öğrenci sürekli öğrenme düzeyini kullandığı stratejinin ne kadar işe yaradığını veya yaramadığını sorgular aldığı dönütlere bağlı olarak ta uygulamalarına devam eder.

Sonuçlara göre de farklı ve yeni stratejileri uygular. Öğrenilecek konuları gözden geçirmek gerektiğinde, çalışmada kat edilecek mesafeyi görmede ve uygun olan stratejiyi belirlemede kullanılmaktadır (Şen, 2011).

#### 2.3.1.5. Duyuşsal stratejiler

Öğrenciler yeni bilgileri edinmek için kendilerine en uygun stratejiyi bulup kullansalar dahi bazı durumlarda çeşitli duygusal etmenlerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Dikkatlerini toplayamama, sınav kaygısı taşıma, olumsuz tutumlara sahip olmaları gibi bazı duyuşsal sorunları bunlar arasında sıralayabilirler. Bu sorunların giderilebilmesi için ve geleceği için yarar ve önemi vb. düşünceleri duyuşsal stratejilerin kullanımını etkiler. Öğrenme sürecinde öğrencinin dikkatini toplaması, sürdürmesi, etkili zaman kullanması, kaygı ve endişelerini azaltması, konuya odaklanması, motivasyonu sağlaması, sürdürmesi için kullanılan stratejilerdir (Yüksel, 2014).

Öğrenme stratejilerini tanımlamalarına ve sınıflandırılmasına bağlı olarak bir teknik, davranış, atılan bir adım, faaliyet olarak düşünürsek hedef dili öğrenmeye çalışan öğrencinin de bu görevi başarması için kendisine bir yol seçmeye çalışması, kendini cesaretlendirmesi bir yön arayışı içinde olması söz konusudur. Bu bağlamda etkili bir öğrenme sağlaması ve başarıya ulaşmasında dil öğrenme stratejilerinin öneminden bahsedebiliriz. İkinci dil öğrenmeye çalışan bireylere bu amaç doğrultusunda stratejiler öğretilir. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasını inceledikten sonra, dil öğrenme stratejilerini incelemekte yarar vardır.

#### 2.4. Dil Öğrenme Stratejileri

Strateji öğrencinin kendisini cesaretlendirmesi, yönlendirmesi bilinçli bir hareketi ise ve kontrol edebiliyorsa yine öğrenenin ikinci bir dili öğrenmesi de bilinçli bir niyet gerektirir (Pressley ve McCormick, 1995). Rubin (1987) dil öğrenme stratejilerini “öğrenen bireyin oluşturduğu dil sisteminin gelişimine katkı yapan ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler” olarak tanımlamıştır (s.22). Öğrenme stratejilerinin operasyon, adım, plan ve rutinlerden oluştuğunu ve bilginin elde edilmesi, depolanması, geri çağırılması ve kullanılması için gerekli olduğunu da belirtmiştir.

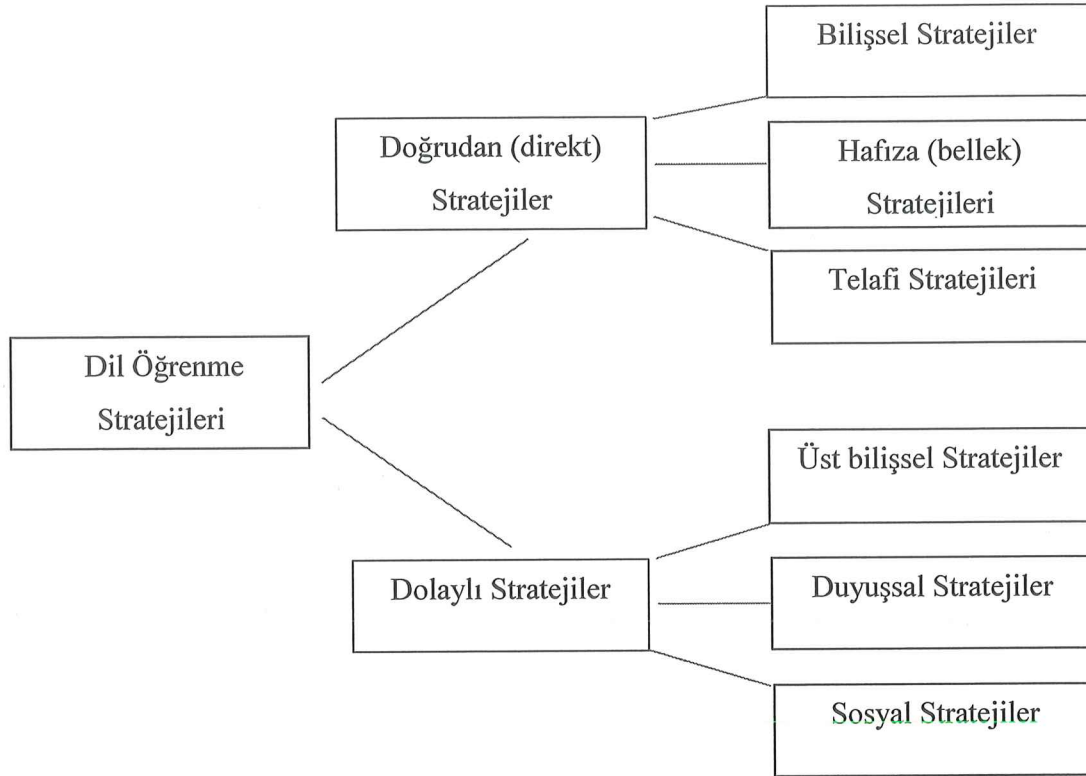
Lessard-Clouston (1997) tarafından dil öğrenme stratejilerinin dört temel özelliği olduğu belirtilmiştir. Bunlardan birincisi, dil öğrenme stratejisinin öğrenenin kendisi tarafından oluşturulmasıdır. Birey öğrenme sürecinde atacağı adımları belirler ve bu konuda dışarıdan etkilenmez. İkincisi ise temel becerilerin bu stratejiler vasıtası ile geliştirilmesi söz konusudur. Bu noktada dil yetisinin de gelişmesine katkı sağlar. Üçüncüsü ise gözle görülür uygulamalar şeklinde veya zihinsel süreçler şeklinde olabilir. Son olarak dördüncüsü ise bu strateji bilgi ve hafıza gerektirir.

Bardakçı ve Kılıç (2016)'ya göre, dil öğrenme stratejileri iletişimsel stratejiler değildir. İletişim stratejileri sadece iletişim anında kullanılan ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek amaçlı yöntemlerdir. Dil öğrenme stratejileri ise iletişim anında kullanılan stratejilerin yanı sıra zihinsel süreçlerde olan bilginin işlenmesi, depolanması ve geri getirilmesi gibi teknikleri de içermektedir. Ayrıca dil öğrenme stratejileri öğrencileri daha iyi ve başarılı dil öğrencileri haline getirir.

#### **2.4.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması**

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili birçok taksanomi üretilmiştir. En çok kabul gören Rebecca L. Oxford (1990)'nın kapsamlı taksonomisidir. Dili öğrenmede başarılı olan ya da daha az başarılı olan öğrenen arasındaki farkın kullandıkları strateji sayısı ve çeşitliliğinden, ayrıca bunların aktivitelere ve görevlere uygunluk durumlarına göre değiştiğinden bahsedilebilir.

Bu bağlamda stratejileri öğretmenin de önemi büyüktür. Öğrencilerin daha bağımsız olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenenin duruma göre bilinçli adımlar atmasını sağlaması, sadece bilişsel değil birçok yönü içermesi, doğrudan ve dolaylı öğrenmeyi sağlaması, esnek olması, öğretilebilir olması, her zaman gözlenememesinden de bahsedilebilir. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır. Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Dil öğrenme stratejileri sınıflandırma sistemi

Oxford dil öğrenme stratejilerini doğrudan stratejiler ve dolaylı stratejiler olarak iki ana başlık altında toplamıştır. Doğrudan stratejileri; bilişsel stratejiler, hafıza stratejileri, telafi stratejileri olarak dolaylı stratejileri ise üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere altı alt gruba ayırarak sınıflandırmıştır.

#### 2.4.1.1. Dil öğrenme stratejilerinin özellikleri

Tüm dil öğrenme stratejilerinin ana hedefi iletişim yeterliliğini kazandırmaya yönelmektir. İletişim yeterliliğini geliştirmek gerçek ortamda öğrenenlerin anlamlı ve bağlam içerisinde dili kullanmasını gerektirir. Öğrenme stratejileri öğrenenlerin bu tür gerçekçi ortamlarda yer almalarını sağlar. Genel olarak öğrenme stratejilerinin iletişim yeterliliğini nasıl canlandırdığını görmek kolaydır. Örneğin, biliş üstü stratejiler öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerini edinim süresince kendi bilişlerini düzenlemeyi, odaklanmayı, plan yapmayı ve ilerlemelerini değerlendirmeyi düzenler. Öğrenenin iletişim yeterliliğine ulaşması için dil öğrenimine aktif katılımı gereklidir. Bu katılımı ancak duyuşsal stratejilerin yardımıyla öğrenenin öz güven ve sebatını geliştirmesiyle

sağlanır. Sosyal stratejiler daha empatik anlamayı sağlamada ve etkileşimi artırmayı sağlar (Oxford, 1990).

Bu bağlamda dil öğrenme stratejilerinin özellikleri;

1. İletişimsel yeterlilik için hedef belirlemeye yardımcı olur,
2. Öğrenenin kendi kendini idare eden olmasını sağlar,
3. Öğretmenin rolünü genişletir,
4. Soruna yöneliktir,
5. Her bir öğrenen tarafından kendine hastır,
6. Öğrenenin sadece bilişsel değil birçok yönünü içerir,
7. Doğrudan ve dolaylı öğrenmeyi sağlar,
8. Her zaman gözlemlenemez,
9. Sıklıkla kasıtlıdır,
10. Öğretilebilir,
11. Esnektir,
12. Birtakım faktörlerden etkilenir (Oxford, 1990).

#### 2.4.1.2. Oxford (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflaması

##### A. Doğrudan Stratejiler

###### a.1. Hafıza Stratejileri

- (a.1.1) Zihinsel bağlantılar oluşturma
- (a.1.2) İmgelere ve seslere başvurma
- (a.1.3) Gözden geçirme
- (a.1.4) Hareketi işe koşma

###### a.2. Bilişsel Stratejiler

- (a.2.1) Pratik yapma
- (a.2.2) Mesaj alma ve gönderme
- (a.2.3) Analiz etme ve sebep sonuç ilişkisi kurma
- (a.2.4) Girdi ve çıktı için yapı oluşturma

###### a.3. Telafi Stratejileri

- (a.3.1) Dinlerken ve okurken tahminde bulunma
- (a.3.2) Konuşmada ve yazmada sınırların üstesinden gelme

## B. Dolaylı Stratejiler

### b.1. Üst biliş Stratejileri

- (b.1.1) Öğrenmeyi merkeze alma
- (b.1.2) Öğrenmeyi düzenleme ve planlama
- (b.1.3) Öğrenmeyi değerlendirme

### b.2. Duyuşsal Stratejiler

- (b.2.1) Kaygıyı azaltma
- (b.2.2) Kendini cesaretlendirme
- (b.2.3) Duyguları ölçme

### b.3. Sosyal Stratejiler

- (b.3.1) Sorular sorma
- (b.3.2) İş birliği yapma
- (b.3.3) Empati kurma

## A. Doğrudan Stratejiler

Oxford (1990) sınıflamasında doğrudan stratejileri “konu alanı veya içerik ile doğrudan ilişkili stratejiler” olarak tanımlamıştır (s.37). Bu stratejiler doğrudan öğrenmeyle ilişkilidir. Doğrudan stratejiler içerisinde üçe ayrılmaktadır.

### a.1. Hafıza Stratejileri

Bilginin uzun süreli belleğe aktarılarak gerekli durumlarda hatırlanması, geri getirilmesine yardımcı olan stratejiler hafıza stratejileridir. Hafıza stratejilerinin seçiminde bireyin öğrenme stili ve kişiliğinin önemi oldukça büyüktür, sağlanan bu uyum sayesinde seçilen ve kullanılan strateji öğrencinin bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe rahat bir şekilde aktarmasını sağlayacaktır. Hafıza stratejilerine imgeler oluşturma, anahtar sözcük yaratma, iç ses kullanma, fiziksel tepki ve duyuların kullanılması, kavram haritalarının oluşturulması, zihinsel bağlantılar kurulması, gözden geçirme gibi örnekler verilebilir (Zare, 2012). Hafıza stratejileri zihinsel bağlantılar

oluşturma, imge ve seslere başvurma, gözden geçirme ve hareketleri işe koşma olarak dört alt boyuta ayrılmaktadır (Oxford, 1990).

#### a.1.1. Zihinsel Bağlantılar Oluşturma

Gruplama, ilişkilendirme yeni kelimeleri bağlama yerleştirme şeklinde üç alt boyuta ayrılmıştır. Gruplama işlemi dil materyallerinin zihinsel veya yazılı olarak birimler halinde sınıflandırılmasıdır. Gruplama çeşitli kategorilerde yapılabilmektedir. Bunlar kelime kategorilerine göre (isim veya fiil gibi), konulara göre (hava durumu ile ilgili kelimeler gibi), işlevlerine göre (arabanın çalışmasında kullanılan kelimeler gibi), dil bilimsel işlevine göre (özür dilerken, izin isterken gibi), benzerlikler, zıtlıklar ya da hislerle ilgili vb. örnekler verilebilir (Oxford, 1990).

İlişkilendirme ise öğrenenin bilgi dağarcığında bulunan kavramlarla yeni öğrenilen dil öğelerini, kelimeleri ilişkilendirmesi ya da çağrışım yoluyla öğrenmesini kolaylaştırmasıdır. Öğrenen için anlamlı olan her çağrışım önemlidir. Bu bağlantılar basit, karmaşık, dolaylı ya da sıra dışı olup olmaması öğrenenden öğrenene ve onun için anlamına göre değişir (Oxford, 1990).

Yeni kelimeleri bağlama, yerleştirme; öğrenenin anlamlı bir cümlede, konuşmada ya da bir hikaye içinde kullanarak hatırlamasıdır. Bu strateji zekice tahmin etmeyle ve de anlamı tahmin etme, tüm ipuçlarını kullanma, bir konuyu içerme gibi telafi stratejileri ile aynı değildir (Oxford, 1990).

#### a.1.2. İmgelere ve Seslere Başvurma

Bu strateji arasında dört alt boyuta ayrılmaktadır; imgeleme ve şekil kullanma, yeni bilgi ya da kelimelerin öğrenilmesinde kavramların imgelerini kullanarak veya çizerek öğrenme stratejisidir. Genellikle görsel imaj ve sesleri hatırlamayı içerir. Yani bir bakıma soyut kavramları somutlaştırmaya çalışmaktır (Oxford, 1990).

##### a.1.2.1. Görsellik kullanma

Yeni dil bilgilerinin anlamlı görsel canlandırmalarının zihinde ya da gerçek bir çizimde hafızaya almaktır (Oxford, 1990).



#### *a.1.2.2. Kavram haritaları*

Kelimelerin öğrenilirken ortada ana kelimenin olduğu ve onunla bağlantılı olan diğer kelimelerin ise oklarla veya çizgilerle gösterilerek verildiği görsel hafızaya hitap ederek bir resim gibi görülerek hafızada kalıcılığın sağlanmasına ilişkindir. Bu strateji anlamlı imgeleme, gruplama, ilişkilendirme gibi bir kelimenin diğer kelime grupları ile ilişkisini ortaya koyar (Oxford, 1990).

#### *a.1.2.3. Anahtar kelimeler kullanma*

Yeni kelimeleri öğrenirken işitsel ve görsel bağlarla hatırlanmasını sağlama söz konusudur. İlk basamak öğrenenin yeni kelimelerin telaffuzunu kendi dilinde benzer kelimeleri tanımasıdır, ikincisi ise zihinde var olan kelime ile yeni kelime arasında görsel bir imge oluşturmaktır. Her iki bağların öğrenen için anlamlı olması gerekmektedir (Oxford, 1990).

#### *a.1.2.4. Hafızadaki sesleri tasvir etme*

Sesletimler yardımı ile yeni kelimeleri öğrenmek ve hatırlamaktır. Bu geniş stratejide yeni öğrenilenle hali hazırda bilinen kelimeler arasında anlamlı ses temelli bağlantılar sağlayan birçok teknik kullanılmaktadır (Oxford, 1990).

#### *a.1.3. Gözden Geçirme*

Yapılandırılmış gözden geçirme ismiyle tek bir alt boyuttan oluşmaktadır. Düzenli aralıklarla başta kısa sonra uzun süreli olarak bilgileri tekrar etme gözden geçirmedir. Yeni öğrenilen bir bilginin önce 10 dk sonra, 20 dk ardından 1-2 saat sonra, 1-2 gün sonra, 1-2 ay sonra gibi devam eden belirli aralıklarla öğrenmenin kalıcı olması amacıyla tekrar söz konusudur. Amaç sonuçta bilgiyi doğal ve otomatik bir şekilde hafızada oluşumunu sağlamaktır (Oxford, 1990).

#### a.1.4. Hareketi İşe Koşma

Kinestetik öğrenmeye sahip öğrencilere hitap eden anlamlı hareket ve eylemlerden oluşan iki alt boyuta sahip bir stratejidir (Oxford, 1990).

##### a.1.4.1. Fiziksel tepki verme veya his kullanma

Dokunma duyusunu kullanarak (sert, yumuşak vb.) veya fiziksel olarak canlandırmak, hareketlerle yeni öğrenilen kelimeleri (pencereyi açmak gibi...) öğrenmektir (Oxford, 1990).

##### a.1.4.2. Mekanik teknikler kullanma

Yeni kelimeleri öğrenirken bunların küçük küçük kağıtlara yazılarak bir yerde biriktirilmesi ve öğrenilenin başka bir yere koyulması ile ya da bir defter tutarak kelimeleri öğrenmektir (Oxford, 1990).

#### a.2. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler öğrenilecek dilin mesajlarının alınması, iletişimin sağlanması amacıyla zihinsel şemaların, öğrenme ağlarının, modellerinin oluşturulması, yenilenmesini sağlar. Bilişsel stratejiler var olan bilginin karşılaşılan problemleri çözmek ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesini sağlamanın yanı sıra, yeni öğrenilen bilginin işlenmesi ve örgütlenmesini de sağlar. Öğrenenler arasında en popüler stratejidir (neden-sonuç ilişkilerini bulmak, çevirmek, not tutmak, transfer etmek, analiz etmek, özetlemek, tekrar etmek vb.). Araştırmacılar tüm düzeylerdeki dil öğrenmelerinde natüralist egzersizlerin önemini vurgulamaktadırlar. Bilişsel stratejilerin dört alt boyutu vardır (Oxford, 1990).

##### a.2.1. Pratik Yapma

Öğrenmede muhtemelen en önemlilerinden biridir. 5 alt stratejiden oluşur (Oxford, 1990).

#### *a.2.1.1. Tekrar etme*

Prova yapma, ana dilde konuşan kişiyi dinleme, kelimeyi tekrar etme, kelimeyi tekrar tekrar söyleme veya bir eylemi tekrar tekrar yapmadır (Oxford, 1990).

#### *a.2.1.2. Sesler ve yazı sistemiyle pratik yapma*

Alıştırma yapma, doğal iletişim ortamında hedef dildeki vurguyu, tonlamaya bağlı olarak sesleri pratik etmek ve dilin yazı sistemini uygulamaktır (Oxford, 1990).

#### *a.2.1.3. Formülleri ve biçimleri tanıma ve kullanma*

Kalıp dil yapılarını, basit konuşma yapılarını öğrenme ve kullanmadır (Oxford, 1990).

#### *a.2.1.4. Yeniden birleştirme*

Elde edilmiş bilgileri yeni bir yol kullanarak öğelerle daha uzun ifadeler, cümleler oluşturmaktır (Oxford, 1990).

#### *a.2.1.5. Doğal bir şekilde pratik yapma*

Gerçekçi, doğal ortamlarda pratik yaparak (hedef dilde kitap okumak, bir seminer dinlemek, karşılıklı konuşmak, mektup yazmak gibi) hedef dilde öğrenmeyi gerçekleştirmede kullanılan stratejidir (Oxford, 1990).

#### *a.2.2. Mesaj Alma ve Gönderme*

İki alt strateji içeren mesaj alma ve gönderme de amaç kaynakları kullanarak metnin fikrini kavraması ve hemen aldığı mesajı göndermesi stratejisidir (Oxford, 1990).

#### *a.2.2.1. Fikri hızlıca kavrama*

Hızlıca okuma veya hızlıca göz gezdirme ile ana fikri tespit etmektir (Oxford, 1990).

#### *a.2.2.2. Mesaj alıp göndermek için kaynaklar kullanma*

Yazılı veya yazılı olmayan kaynakları okunan ya da duyulan bir mesajı anlamak, iletmek amacıyla kullanmadır (Oxford, 1990).

#### *a.2.3. Analiz Etme ve Akıl Yürütme*

Hedef dilde yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarını çıkarmak veya yeni ifadeler oluşturmak amacıyla sık sık öğrenenler tarafından kullanılırlar. Beş alt boyutu vardır (Oxford, 1990).

##### *a.2.3.1. Tümdengelime yöntemiyle akıl yürütme*

Hedef dili öğrenmede genel kurallardan özel kurallara giden ya da yukarıdan aşağıya doğru olan tümdengelime stratejisidir (Oxford, 1990).

##### *a.2.3.2. İfadeleri analiz etme*

İfadenin bütünü anlamak amacıyla ifadeyi parçalarına ayırarak, tüm ifadenin anlamına bu yolla ulaşmak amacıyla kullanılır (Oxford, 1990).

##### *a.2.3.3. Karşılaştırma yaparak analiz etme*

Hedef dildeki bileşenleri (ses, kelime, gramer) öğrenenin kendi dilindeki öğelerle benzer ve farklılıkları bulma stratejisidir (Oxford, 1990).

##### *a.2.3.4. Tercüme etme*

Ana dili hedef dile, hedef dili anadile çevirme stratejisidir (Oxford, 1990).

##### *a.2.3.5. Transfer*

Dikkat olarak kavramları, yapıları ve kelimeleri hedef dilde cümleler üretmek amacıyla aktarma stratejisidir (Oxford, 1990).

#### a.2.4. Girdi ve Çıktı için Yapı Oluşturma

Hedef dili anlama ve o dilde cümleler kurmak amacıyla kullanılan stratejilerdir (Oxford, 1990).

##### a.2.4.1. Not alma

İnce ayrıntılarıyla ya da kabataslak bir şekilde not alma ya da ana fikri not etme (kavram haritası, alışveriş listesi, karalama şeklinde not tutma vb.) stratejisidir (Oxford, 1990).

##### a.2.4.2. Özetleme

Uzun bir metnin özetini çıkarmak amacıyla kullanılan stratejidir (Oxford, 1990).

##### a.2.4.3. Vurgulama

Metin için de önemli yerleri vurgulamak, dikkat etmek amacıyla altını çizmek, yıldız koymak, renkli kalemlerle işaretlemek gibi tekniklerin kullanılmasıdır (Oxford, 1990).

#### a.3. Telafi Stratejileri

Hali hazırda öğrenenin sahip olduğu sınırlı bilgilere rağmen hedef dili anlamak ve iletişim kurmaya yardımcı olmak amacıyla kullanılan stratejilerdir. Okuma dışındaki beceriler de iletişimi devam ettirmek amacıyla kullanılır. Yani sınırlı bilgilerle öğrenciyi hem anlama hem de üretme konusunda yardımcı olan stratejilerdir. Genel de dil becerisi iyi olmayan öğrenciler bilinmeyen ifadeler karşısında panik yaşarken ileri düzey de bilgiye sahip olanların hatta ana dili olan kişilerin başvurduğu stratejilerdir (Oxford, 1990).

##### a.3.1. Dinlerken ve Okurken Zekice Tahminde Bulunma

Dil dışı veya dil bilimsel ipuçlarını kullanarak anlama ve iletişimi devam ettirmek amacıyla zekice yapılan tahminleri içeren stratejidir (Oxford, 1990).

### *a.3.1.1. Dil bilimsel ipuçları kullanma*

Öğrenenin dinlediği veya okuduğu ifadelerin anlamlarını çıkarabilmek için yeterli dil bilgisine, kelime dağarcığına ya da diğer gerekli öge bilgilerine sahip olmadığı durumlarda önceden sahip olduğu diğer kelimelere, ana dildeki benzer kelimelere, yapılarla veya bildiği varsa başka dildeki benzer öğelerden yararlanarak anlamasını sağlamalıdır (Oxford, 1990).

### *a.3.1.2. Diğer ipuçlarını kullanma*

Dil bilimsel olmayan ipuçlarıyla dinlediğini ya da okuduğunu anlamayı sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerdir. Dil bilimsel olmayan ipuçları birçok kaynaktan elde edilebilir. Bunlar (kişilerarası ilişkiler, genel kültür, metnin yapısı, bağlam bilgisi vb.) tahmin etmek için kelime, dil bilgisi ya da diğer eksiklikleri gidermek amacıyla kullanılmaktadır (Oxford, 1990).

## *a.3.2. Konuşmada ve Yazmadaki Zorluklarla Baş Etme*

Konuşma ve yazma da karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek amacıyla kullanılan bu stratejilerin 8 alt boyutu mevcuttur (Oxford, 1990).

### *a.3.2.1. Ana dile geçme*

Bilinmeyen veya hatırlanmayan kelimelerin direkt olarak anadildeki şekliyle kullanıp bu şekilde anlaşılması tahmin edilmesinin beklemesi söz konusudur. Bazen ana dildeki kelimenin sonuna hedef dildeki kelimeler ekler getirilmektedir.

### *a.3.2.2. Yardım alma*

Hedef dilde bilinmeyen veya hatırlanmayan kelimenin doğrudan karşıdaki kişiden yardım alınarak tamamlanmasını istemidir (Oxford, 1990).

### *a.3.2.3. Jest ve mimikleri kullanma*

Eksik ifadenin tamamlanmadığı durumlarda el, kol hareketleri ve yüz ifadelerinin kullanımından faydalanmaktır (Oxford, 1990).

### *a.3.2.4. Kısmen veya tamamen iletişimden kaçınma*

Özel ifadeler gerektiren ve iletişim esnasında da karşılaşılabilecek sorunları önceden kestirerek bu konulara girmemeyi tercih etmek ya da kısmen kaçınmak olarak ifade edilir (Oxford, 1990).

### *a.3.2.5. Konu seçme*

Yeterli dil bilgisi, kelime bilgisine sahip olduğu tercih etme iletişimini bu konular üzerinden yapma, karşısındakini bu konuya yönlendirme stratejisidir (Oxford, 1990).

### *a.3.2.6. Mesajı yakın anlamıyla uygun haliyle ifade etmeye çalışma*

İletişim esnasında verilmek istenen mesajı basit ifadelerle veya çok az anlam farkı yaratacak başka kelimelerle kullanarak ifade etmektir (Oxford, 1990).

### *a.3.2.7. Sözcük üretme*

İletişim esnasında bilinmeyen veya hatırlanmayan kelime yerine bir kelime uydurma, üretme stratejisidir. Albüm yerine fotoğraf defteri demek örnek olarak verilebilir (Oxford, 1990).

### *a.3.2.8. Dolaylı anlatma ve eş anlamlısını kullanma*

Karşımızdaki kişiye anlatmak istediğimiz kavramı eş anlamlısını kullanarak veya kavramı tasvir ederek anlatma stratejisidir. Mesela fırın yerine yemekleri, pastaları yaptığımız mutfak eşyası denilebilir (Oxford,1990).

## A. Dolaylı Stratejiler

Oxford (1990)'a göre, bu stratejiler doğrudan öğrenme ile ilgili olmayıp, bireyin hedeflerine ulaşması ve öğrenme durumunu düzenlemeyi sağlayan stratejilerden oluşur. Dolaylı stratejiler üç alt boyuttan oluşmaktadır (Oxford, 1990).

### b.1. Üst biliş Stratejileri

Üst biliş genel anlamda bireyin biliş sistemi, yapısı ve çalışması hakkında sahip olduğu bilgisidir. Karakoç Öztürk (2017)'ya göre, birey ekili öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyen ve kendi öğrenmesinden sorumlu olan aktif katılımcı olmalıdır. Bu durumu sağlayan ise bireyin bilişsel farkındalığıdır. Üst bilişsel bilgi, bireyin karşılaştığı bir durum karşısında ne yapabileceğini bilmesidir.

Bu bağlamda yabancı dil öğrenen bireyin hangi dil becerisini ne zaman, ne şekilde, hangi yöntem, teknik ve stratejilerle kullanması gerektiği kullandığı üst bilişsel bilgisine bağlı olduğu söylenebilir. Oxford (1990)'a göre, öğrenmeyi merkeze alma stratejisi, değerlendirme stratejisi ve öğrenmeyi düzenleme olarak üç alt boyuta ayrılmaktadır. Öğrencileri merkezde toplama, sıraya dizme, planlamak, değerlendirmek gibi kendi bilişlerini kontrol ederek öğrenme süreçlerini düzenlemeye olanak sağlayan stratejilerdir.

#### b.1.1. Öğrenmeyi Merkeze Alma

Dil öğrenmede öğrencinin dikkatini aktivitelere, materyallere ve becerilerine yönlendirmeye yardımcı olan stratejilerdir (Oxford, 1990).

##### *b.1.1.1. Gözden geçirme ve önceden bilinen materyalle bağlantı kurma*

Öğrencinin yeni konudaki kavram, materyalleri ve temel durumları önceden bildiği yapılarla ilişkilendirmesidir. Bunu yaparken de öğrencinin yaptığı aktivitenin nedenini öğrenmesi, kullanacağı, ihtiyacı olan kelimeleri öğrenmesi, bağlantılar kurarak çağrışımlar oluşturmaktır (Oxford, 1990).



### *b.1.1.2. Dikkati verme*

Dili öğrenirken dikkat dağıtacak unsurları göz ardı etmek ve öğrenilecek olan belirli özelliklere dikkati yöneltmeyi içeren stratejidir (Oxford, 1990).

### *b.1.1.3. Dinlemeye odaklanma amacıyla konuşmayı erteleme*

Öğrenci yeterince dinleme becerisi gelişinceye kadar kısmi olarak ya da tamamen konuşma becerisini geciktirmeye karar verme sürecidir. Öğrenci kendini yeterli, hazır hissedinceye kadar hedef dilde konuşmamaya dikkat etmesidir. Fakat öğrencilerin tümünün buna ihtiyaç duyup duymadığı hala tartışılmaktadır (Oxford, 1990).

## *b.1.2. Öğrenmeyi Düzenleme ve Planlama*

Öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesi ve planlamasına yardımcı olan stratejiler olup altı alt boyuta sahiptir (Oxford, 1990).

### *b.1.2.1. Dil öğrenimi hakkında yollar bulmak*

Dil öğrenmenin nasıl olacağı konusunda kitaplar okuyarak, insanlarla konuşarak, araştırmalar yaparak, çaba harcama ve elde edilen bilgilerle dil öğrenimini geliştirmektir (Oxford, 1990).

### *b.1.2.2. Organize etme*

Hedeflenen dili öğrenmek için uygun öğrenme alanı oluşturma (ısı, ışık, ses vb.) ayrıca çalışma programı oluşturarak en iyi şekilde öğrenmeyi sağlama stratejisidir (Oxford, 1990).

### *b.1.2.3. Hedefleri ve amaçları oluşturma*

Hedeflenen dil öğrenimi için uzun vadeli ve kısa vadeli hedefler belirlemektir (Oxford, 1990).

#### *b.1.2.4. Dil etkinliğinin amacını belirleme*

Belirlenen amaca hizmet edebilecek dinleme/okuma/yazma/konuşma aktivitelerinden birini kullanmaktır. Örneğin; market alışverişinde kasiyerle konuşmak, bir akraba veya arkadaşına mektup yazmak bu aktivitelerden bazılarıdır (Oxford, 1990).

#### *b.1.2.5. Bir dil etkinliği için planlama yapma*

Belirlenen etkinlik için dilsel işlevleri ve öğeleri planlamadır. Dört aşamadan oluşur; etkinliği veya durumu planlama, etkinliğin gereksinimlerini belirleme, dil bilimsel kaynaklarını kontrol etme, kendi becerileri dışındaki gerekli dil öğelerini belirlemedir (Oxford, 1990).

#### *b.1.2.6. Alıştırma yapma fırsatları kollama*

Doğal ortamlarda uygulama yapabilmek için araştırmak veya fırsatlar oluşturmaktır. Hedeflenen dilde tiyatro, sinemaya gitmek, uluslararası bir seminere, konferansa gitmek doğal ortamlarında uygulama yapılabilecek aktivitelerdir (Oxford, 1990).

### *b.1.3. Öğrenmeyi Değerlendirme*

Öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol edip değerlendirmesidir (Oxford, 1990).

#### *b.1.3.1. Kendini izleme*

Öğrencinin kendini izleyerek dili öğrenirken yaptığı hataları değerlendirmesidir. Bunları en aza indirmek için çalışmalar yapmasıdır (Oxford, 1990).

#### *b.1.3.2. Kendini değerlendirme*

Öğrencinin kendini gözlemleyerek belli periyotlar arasındaki farklılığı değerlendirmesidir (Oxford, 1990).

## b.2. Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal kavramı tutum, duygu, değerler, motivasyon ifadelerini kapsamaktadır. Duygusal faktörler dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Olumsuz duygular dil öğrenim sürecinde eksikliklere neden olurken olumlu duygu ve tutumlar dil öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirebilir. Kaygı düzeylerini kontrol edebilen ve genel anlamda olumlu duygulara sahip olan öğrenciler dil öğreniminde daha başarılıdırlar. Üç boyuta sahiptir; kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme, duyguları kontrol etmedir (Oxford, 1990).

### b.2.1. Kaygıyı Azaltma

Kaygı düzeyini düşürücü fiziksel ve zihinsel içeriğe sahip üç strateji bulunmaktadır (Oxford, 1990).

#### *b.2.1.1. Müzik kullanımı*

Sakinleştirici etkisi olan klasik müzik gibi müzik türlerini dinleyerek rahatlamadır (Oxford, 1990).

#### *b.2.1.2. Gülmeyi kullanma*

Rahatlamak amacıyla komedi filmleri izlemek, şakalar yapmak, fıkra dinlemek, mizahi kitaplar okuyarak öğrenme sürecine gülme stratejisini dahil etmektir (Oxford, 1990).

### b.2.2. Kendini Cesaretlendirme

Başkalarından sürekli cesaretlendirmeyi bekleyen öğrenciler tarafından genellikle unutulmuş üç stratejiyi içeren kendini cesaretlendirme; oysaki en etkili destek kişinin kendi içinden gelendir (Oxford, 1990).

#### *b.2.2.1. Olumlu ifadeler kurma*

Hedeflenen dili öğrenmeye çalışan öğrencinin kendi kendine olumlu cümleler yazması ya da söylemesidir (Oxford, 1990).

#### *b.2.2.2. Akıllıca risk alma*

Dili pratik etmek için hata yapma, komik duruma düşeceği ihtimali olsa dahi fırsatları değerlendirmesidir (Oxford, 1990).

#### *b.2.2.3. Kendini ödüllendirme*

Öğrencinin hedef dili öğrenirken gösterdiği başarılar sonucu kendini ödüllendirmesidir (Oxford, 1990).

### *b.2.3. Duyguları Ölçme*

Öğrencilerin duygularını, tutum ve motivasyonlarını ölçme amacıyla ve bunları dil etkinlikleri ile ilişkilendirme konusunda yardım etmektedir. Bu gruptaki dört stratejiyi içermektedir (Oxford, 1990).

#### *b.2.3.1. Kendi bedenini dinleme*

Vücudun olumlu (mutluluk, merak, sakinlik, memnuniyet vb. yansıtan sinyalleri ile stres, gerginlik, korku, öfke vb. gibi) olumsuzlukları yansıttığı sinyallere dikkat edilmesidir (Oxford, 1990).

#### *b.2.3.2. Kontrol listesi kullanma*

Hedeflenen dili öğrenme sürecinde yaşanan duygu ve tutumları keşfetmek amacıyla bir kontrol listesi tutulmasıdır (Oxford, 1990).

#### *b.2.3.3. Dil öğrenme günlüğü tutma*

Öğrencinin hedef dili öğrenme sürecinde yaşadıklarını bir günlükte tutma olarak ifade edilebilir (Oxford, 1990).

#### *b.2.3.4. Duygularını bir başkası ile tartışma*

Öğrencinin bir başkasıyla (öğretmen, arkadaş, akraba vb.) dil öğrenme süreciyle ilgili keşfettiği duygularını paylaşması ve onlara ifade etmesidir (Oxford, 1990).

### b.3. Sosyal Stratejiler

Dil iletişim aracıdır ve insanlar arasında olan sosyal bir davranıştır. Dil öğrenme insan varlığını gerektirir. Bu bağlamda sosyal stratejilerin kullanımı oldukça önemlidir. Sosyal stratejiler üç gruptan oluşmaktadır (Oxford, 1990):

1. Sorular sorma,
2. Başkalarıyla iş birliği yapma,
3. Başkalarıyla empati kurma.

#### b.3.1. Sorular Sorma

Öğrencinin genellikle öğretmene, hedef dili konuşan kişilere donanımlı olduğunu düşündüğü bir başka kişiye doğrulatma ya da düzeltme amaçlı sorular sormasını içerir (Oxford, 1990).

##### *b.3.1.1. Açıklama ya da onay amaçlı sorma*

Kişiden geri bildirim almak amacıyla karşısındakinden tekrar etmesini, özetlemesini, yavaş konuşması, örneklendirmesi vb. isteklerde bulunmasıdır (Oxford, 1990).

### *b.3.1.2. Düzeltme amaçlı sorma*

Karşılıklı diyaloglarda karşısındakinden yanlışlarını düzeltmesini istemektir (Oxford, 1990).

### *b.3.2. Başkalarıyla İş birliği Yapma*

Kişinin dil becerilerini geliştirmesi amacıyla iletişim kurma çabasıdır (Oxford, 1990).

#### *b.3.2.1. Akranlarla iş birliği yapma*

Diğer öğrencilerle iş birliği içinde değildir (Oxford, 1990).

#### *b.3.2.2. Hedef dilin yetkin kullanıcılarıyla iş birliği yapma*

Sınıf ortamı dışında ana dili olarak öğrencinin öğrenmek istediği hedef dili kullananlarla iş birliğinde bulunmalıdır (Oxford, 1990).

### *b.3.3. Başkalarıyla Empati Kurma*

#### *b.3.3.1. Kültürel anlayış geliştirme*

Hedef dilin kültürünün de öğrenilerek empati kurmak ve kültürler arası ilişkileri geliştirmektir (Oxford, 1990).

#### *b.3.3.2. Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma*

Gözlemlere dayanarak başkalarının duygu ve düşüncelerini hareket, jest, mimik vb. durumlardan çıkarımlar yaparak cümle yapılarını öğrenmeye çalışmayı içerir (Oxford, 1990).

## 2.5. Kelime Bilgisi ve Kelime Bilgisinin Yabancı Dil Öğrenimindeki Önemi

İnsanların duygularını, düşüncelerini ve isteklerini karşı tarafa tam anlamıyla doğru aktarması ancak sahip oldukları veya öğrendikleri dili oluşturan kelime hazinesinin zenginliğine olabildiğince egemen olmalarıyla sağlanabilir. Kelime bilgisi önemli bir yetidir. İkinci dili anlamada ve bir ürün ortaya koymada da kelime bilgisi oldukça önemlidir. Bireyler ne kadar iyi dil bilgisi kurallarını bilirse bilsin ne kadar telaffuzu iyi olursa olsun eğer yeterli kelime bilgisine sahip değilse fikirlerini, hislerini anlatmada ve karşısındaki insanları anlamada zorluk yaşayacak ve etkili bir iletişim kuramayacaktır. Dil öğrenimini inşa ederken kelime temel ve önemli yapı taşıdır. Hangi öğretim programı veya hangi müfredat tercih edilirse edilsin, hangi dil öğretim metodu benimsenmiş olursa olsun kelime öğrenimi dil öğreniminin anahtarıdır. Geleneksel dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme de yine öğrenenin kelime bilgisine dayanır (Wilkins, 1978 akt. Bai, 2018).

Kelime hazinesi dil öğretiminde önemli bir unsur olmasına rağmen uzun bir süre ihmal edilmiş fakat sonra önemi oldukça iyi kavranmıştır. Kelime hazinesini oluştururken ilk olarak bilinmesi gereken bireyin kelime öğrenme görevinin kapsamını bilmesi gerekir. Buna kaç kelime öğrenilmesi gerektiğinin bilinmesi de girer. Öğrenenlerin ihtiyaçları olan kelime kapasitelerini artırmanın birçok yolu vardır. Belki de kelime öğrenme amaçlarını belirlemede öğrenenlerin yapmak ve öğrenmek istedikleri dil aktivitelerinin türlerine göre gerekli olanın ne kadar ve hangi kelimeleri olduğunu belirlemek daha iyi bir yoldur (Schmitt, 2010). Kelime bilgisi dil kullanımında hayati öneme sahip olmakla birlikte yabancı dil öğrenmede ve dile hakim olma konusunda da ana unsur olduğu düşünülür (Yacoob ve diğerleri, 2019).

Asıl önemli olan, bir dili kullanmak için büyük miktarda kelime yapılarına ihtiyaç duyulmasıdır. Dil bilgisi sınırlı sayıdaki kurallardan oluşan kapalı bir sistem iken kelime bilgisi açık uçlu olup dilin eski kullanıcılarının bile yeni kelimeler öğrendiği bir sistemdir. Böyle olunca da dil öğreniminde en büyük sorun gibidir. Bu özellik de ayrıntılı olarak geniş ve kompleks bir yapıya sahip kelime hazinesi olan İngilizce için geçerli bir durumdur (Schmitt, 2010). İngilizce çok sayıda diğer dillerden alınmış sözcükleri kendine katmış olduğu bilinen diller arasında en geniş kelime hazinesine sahip olan dildir (Schmitt ve Marsden, 2006 akt. Schmitt, 2010).

Etkili kelime öğrenim ve öğretimi uzun vadeli bir plandır. Kelime hazinesinin geliştirilmesine erken yaşlardan itibaren başlanmalı, okul öncesi ve okul yılları boyunca da devam edilmelidir. Etkili öğrenim ve öğretimin doğası bütünsel olarak sınıf düzeyine, hedeflere, kelime öğretimi ve öğrenimine bağlılık, dersi alma ve verme bileşenin besleyicisidir. Ayrıca etkili öğretim ve öğrenim tekil sözcükleri öğretme, yoğun şekilde hem sözel hem de yazılı olarak dilin zenginliğine maruz bırakma ve üretimsel kelime bilgisini oluşturma bakımından çok yönlü ve her öğreneni kapsayıcı olmalıdır (Hiebert ve Kamil, 2005). Kelime bilgisi ve kelime bilgisinin yabancı dil öğrenimindeki öneminden sonra kelime öğrenme stratejilerini incelemekte yarar vardır.

## 2.6. Kelime Öğrenme Stratejileri

Kelime öğrenme stratejileri dil öğrenme stratejilerinin bir parçasıdır. Bu nedenle genel öğrenme stratejilerinin de bir parçasıdır (Nation, 2001). Genel öğrenme stratejilerinin bir alt kategorisi olarak kelime öğrenme stratejileri düşünülmektedir (Oxford, 1990).

Kelime bilgisi, sözcük, söz varlığı ya da sözcük dağarcığı olarak ifade edilen tanımlar, bir dilde kullanılan kelimeleri işaret eder. Dilin kelimesi ifadesi ise, bazı kelime yığını, deyimleri ifade eden veya öğeleri içeren belirli bir anlam içeren kelimelerdir. Merriam-Webster'ın (1998) tanımına göre, “kelime bilgisi bir alana ait bilginin, bir işin, bir kişinin, bir grubun veya dilin kullandığı kelimeler yığını veya toplamıdır” (s.1322). Şener (2015)'e göre, yeterli derecede kelime bilgisine sahip olmadığımızda diğer bireyleri anlayamayız, ayrıca kendi görüş, düşünce ve fikirlerimizi de aktaramayız. Bu da dil öğrenenler için kelimenin ne kadar kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Read (2000)'e göre, çoğu dil öğreneni ikinci dil ediniminde kelime öğrenmenin önemli bir sorun olduğunu iddia ederler ve böylece çoğu zamanlarını dilin kelimelerini hatırlamaya çalışarak harcarlar ve iletişimde başvurdukları ana kaynak olan sözlüklere bağımlı olmak zorunda kalırlar. Paragraf şeklindeki cümleler ve tüm metinler gibi geniş yapılarıdaki anlam bütünlüğünü ortaya çıkarmada, kelime dilin temel yapı taşlarıdır. Hatta ileri seviyede ki öğrenenler dahi kelime bilgilerindeki sınırlılığın farkındadır. Kelime edinimi daha bilinçli ve istek gerektiren bir süreçtir.

Bazı araştırmacılar ikinci dil öğreniminde öğrenme stratejilerinin işlevi ve önemi ile ilgili fikirlerini belirtmişlerdir. Öğrenme stratejilerini etkili bir anlama, hatırlama ve bilginin



kullanımında öğrenen tarafından kasıtlı ve bilinçli olarak kullanılan çeşitli stratejiler olarak tanımlanmışlardır. Bu nedenle de başarılı dil öğrenenlerin sıklıkla en çok karşılaştıkları durumlarda kullandıkları strateji türleri ve stratejik öğrenme de öğrenenin uzmanlaşmasında kullanılan yollar üzerinde odaklanmışlardır (Bialystok, 1990; Oxford, 1990; Pressley ve Mc Cormick, 1995). Bu bağlamda, yabancı dil öğreniminin de kelime öğrenmenin önemi bu kadar büyük yer alıyorken, öğrenenlerin kelime öğrenme stratejileri üzerinde çoğunlukla eğitime ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Kocaman ve Kızılkaya Cumaoglu (2014)'e göre, kelime bilgisi ediniminde, strateji kullanımı başarıyı ve dil yeterliğini etkilemektedir. Dil öğretiminde öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini belirlemek, onları bu konuda strateji kullanmaya teşvik etmek ve kullanmayı öğretmek dil başarısını geliştirmede etkili olacaktır.

### 2.6.1 Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Dil öğrenmede önemli bir yere sahip olan kelime öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması ve tanımlanmasına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1995'ten itibaren daha çok kelime öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar (Asgari ve Mustapha, 2011; Catalan, 2003; Fan, 2003; Ghazal, 2007; Gu ve Johnson, 1996; Lawson ve Hogben, 1996; Liu, 2010; Mizumoto ve Takeuchi, 2009; Nation, 2001; Rabadi, 2016; Ranalli, 2003; Sanaoui, 1995; Schmitt, 1997; Winke ve Abbuhl, 2007) bireysel yapılan kelime öğrenme stratejilerinin ve öğrenme süreçlerinin iç yüzünü anlamayı sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmaların ayrı ayrı öğrenenlerin düşünceleri, davranışları ve eğilimleri ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak ve sınıflandırmaları geliştirmek amaçlı olduğu söylenebilir.

Gu ve Johnson (1996) kelime öğrenme stratejilerini iki ana gruba ayırmıştır; biliş ve üst biliş olarak ve bunları da altı alt kategoriye ayırmıştır; tahmin etme, sözlük kullanma, not alma, tekrarlama, kodlama ve aktive etmedir. Nation (2001) ise kelime öğrenme stratejileri ile ilgili üç genel sınıf olan planlama, kaynak ve ilerleme olarak ana kategoriye ve stratejinin anahtar dizilimlerini ise alt kategoriler olarak belirlemiştir. Lawson ve Hogben (1996) kelime öğrenme stratejilerini derinlemesine incelemek adına dört alt gruba ayırmıştır: Tekrar, kelime özellik analizi, basit ayrıştırma ve kompleks ayrıştırma. Tekrar stratejisi ilgili kelimelerin okunması, basit tekrar, kelimeyi yazma ve anlama, birikimli tekrarlama ve test etmeyi içerir. Kelime özellik analizi hecelemeyi

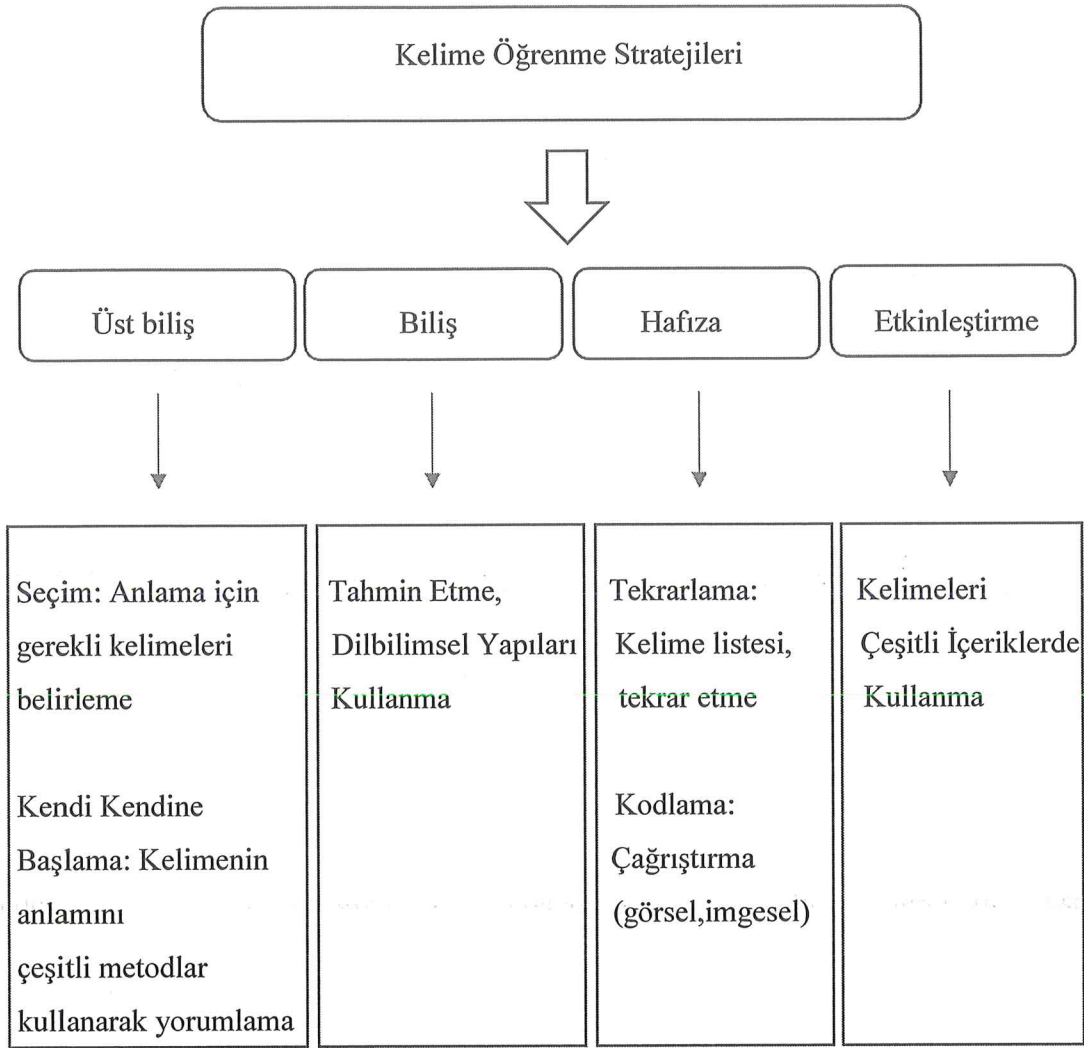
içermek, kelimelerin sınıflaması ve son eki kapsamaktadır. Basit ayrınıtlama cümle çevirme, basit bağlamların kullanımı, görünüş benzerliği ve ses bağlantılarını içerirken kompleks ayrınıtlama ise daha karmaşık bağlamların kullanımını, kısaltmaları ve hatırlatıcı ipuçlarını içermektedir. Fan (2003) kelime öğrenme stratejilerini farklı bir şekilde gruplandırmıştır. Buna göre farklı öğrenen grupları için özel stratejiler geliştirmek daha iyi bir fikirdir diyerek dokuz kategori oluşturmuştur. Bunlar yönetim (üst biliş stratejilerini içeren), kaynaklar, tahmin etme, sözlük, tekrar, ilişki gruplama, analiz ve bilinen kelimeler şeklindedir.

Schmitt (1997 akt. Serçe, 2013) yaptığı kapsamlı çalışma ile bir sınıflama ortaya koymuştur. Bu sınıflama Oxford'un (1990) sosyal, hafıza, biliş ve üst biliş dil öğrenme stratejilerine göre oluşturulmuştur. Ancak bu sınıflama da öğrenen yeni bir kelimeyle karşılaştığında kelimenin anlamını keşfetmeye dönük stratejilerin olmaması ve kelime öğrenmeye yönelik özellikle strateji içermemesinden dolayı yetersiz bulmuştur. Bununla birlikte Schmitt (1997), Cook ve Mayer (1983) ve Nation'ın (1990) görüşlerinden yola çıkarak kelime öğrenme stratejilerini iki ana grupta sınıflandırmıştır. Bunlar keşfetme ve pekiştirme stratejileridir. Keşfetme stratejileri dil öğrenenin ilk defa karşısına çıkan herhangi bir kelimenin anlamını bulmak amacıyla kullanabileceği iki grup stratejiden sosyal stratejiler ile tespit etme stratejilerinden oluşmaktadır. Sosyal stratejiler anlamı bilinmeyen kelimenin başka birine sorulmasını, tespit etme stratejileri ise öğrenenin anlamını bilmediği bir kelimenin anlamını keşfetmesinde sahip olduğu referans kaynakları kullanmayı, dil bilgisini ve bağlamsal ipuçlarını kullanmasını içermektedir. Pekiştirme stratejileri ise hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, yürütücü biliş stratejilerinden oluşmaktadır. Bu beş grup strateji öğrenen tarafından kullanılarak anlamı öğrenilen kelimenin hatırlanmasını sağlamaktadır.

Öğrenenlerin keşfetme stratejilerinde; konuşma parçasını analiz etme, kelimelerin takılarını ve köklerini analiz etme, ana dille soydaşlığını inceleme, tüm uygun resim ve jestleri analiz etme, metnin içeriğini tahmin etme, kelime listesi oluşturma ve resimli okuma fişlerini kullanmaları söz konusudur. Sosyal stratejiler de ana dile çevirilerde öğretmene sorma, sınıf arkadaşlarına kelime anlamlarını sorma, grup çalışmaları ile kelimelerin yeni anlamlarını öğrenme, yeni kelimeleri içeren cümleler kurmada öğretmenden yardım isteme, bir grup içinde anlamı pekiştirme amaçlı soru-cevap çalışmaları, öğrenilen dilin kullanıcısıyla iletişime geçme, öğretmenin öğrencilerin kelime listelerini ve flash kartlarının doğruluk açısından kontrol etmesini kapsamaktadır.

Hafıza stratejilerinde ise kelimelere görsel olarak anlamlarını ifadeleriyle çalışma, kelimelerin anlamlarını hayal etme, kelimelerin anlamlarını kişisel deneyimlerle ilişkilendirme, kelimeleri birbirleri ile ilişkilendirme, kelimeleri eş anlamlı ve zıt anlamlılarıyla bağlantılarını kurma, anlam haritaları kullanma, sayılarla derecelendirilmiş sıfatlar için ölçek kullanma (peg tekniği, zihin sarayı tekniği (loci tekniği) yer almaktadır. Bununla birlikte kelimeleri gruplandırarak çalışma, bir sayfada kelimeleri dağıtarak gruplandırıp çalışma, yeni öğrenilen kelimeleri cümle içinde kullanma, olay dizini içinde kelimeleri gruplama, kelimeyi öğrenirken sesli söyleme, kelimeyi görselleştirme, kelimenin anlamını ezberleme, kelime yapısını hayal etme, kelimenin ilk harfinin altına çizme, yapılandırma, anahtar kelime metodunu kullanma, ekler ve köklerine çalışma, kelimenin yazılışına çalışma, kelimeyi konuşma bölümlerinde hatırlama, kelimenin anlamını yorumlama, kelimeyi bir deyimle öğrenme, kelime öğrenirken fiziksel aktivitelere yer verme ve anlamsal özelliklere göre kategorilendirme etkili hafıza stratejilerindedir. Bilişsel stratejiler de öğrenenler kelime öğrenirken sözlü tekrar yapma, yazılı tekrar yapma, kelime listeleri oluşturma, kelime panoları kullanma, resimli kelime kartları kullanma, sınıfta not tutma, ders kitabındaki kelime bölümünü kullanma, kelime listesini kasetten dinleme, nesnelere üzerine İngilizcesi yazan etiketler yapıştırma, kelime defteri tutmaları söz konusudur. Yürütücü biliş stratejilerinde de İngilizce medyayı kullanma (şarkılar, filmler, haberler, vb.), tekrarı arttırmak için az kullanılan kelimeleri kullanma, kendi kendine kelime testleri yapma, yeni kelimeyi atlama, zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam etme öğrenenler tarafından yapılmaktadır (Schmitt, 1997).

Goundar (2015) genel özelliklerine göre kelime öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır. Şekil 2.6.1’de verilmiştir.



*Şekil 2.6.1 Kelime öğrenme stratejileri*

Goundar (2015) kelime öğrenme stratejilerini üst biliş, biliş, hafıza ve etkinleştirme olarak dört ana başlık altında toplamıştır. Üst biliş, seçim ve kendi kendine başlamayı; biliş, tahmin etme ve dil bilimsel yapıları kullanmayı; hafıza, tekrarlama ve kodlamayı; etkinleştirme boyutu ise kelimeleri çeşitli içeriklerde kullanmayı içermektedir.

Bastanfar ve Hashemi (2010)'a göre, strateji kullanan öğrenenler öğrendikleri kelimelerin çoğunu daha sonra rahatlıkla hatırlayabilmektedirler. Bununla birlikte benzer şekilde tüm öğrenenler sonraki kazançları yüksek oranda hatırlama olmasına rağmen basit tekrar stratejilerini kullanmayı daha karmaşık ayrıntılama stratejilerine tercih etmektedirler. Araştırmacılar öğrencilerin bu yöntemlerin avantajların farkında

olmadığından dolayı dil öğretiminde daha doğrudan stratejileri ortaya koyma ihtiyacının olduğunu sonucunu çıkarmışlardır.

Genel olarak araştırmacılar tarafından yapılan sınıflamalardaki kategorize edilen stratejiler birbirlerinden ufak tefek farklılıklar gösterebilir de hepsi de geniş bir kullanım alanına sahip kelime öğrenme stratejileridir. Böylece öğrenciler sınıflandırmalarda bahsedilen stratejilerden birkaçı ile donatılırsa, kendi kendilerine bu kelimelerle başedebilir ve bunun sonucunda büyük oranda hedef dildeki kelimeleri edinebilirler (Ghazal, 2007).

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla çeşitli açılardan benzerliği olan araştırmalar özetlenmiştir. Araştırmalar, yurt içi ve yurt dışı olarak sınıflandırılmış, öz düzenleme ve kelime öğrenme stratejileri olarak gruplandırılarak ele alınmıştır.

### 2.7.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

#### 2.7.1.1. Öz düzenleme ile ilgili yapılan yurt dışı araştırmalar

Zimmerman ve Pons (1990) tarafından yapılan “Öz düzenlemeli Öğrenmede Öğrenci Farklılıkları: Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, Öz yeterlilik ve Strateji Kullanımı” adlı çalışmada 5., 8. ve 11. sınıflarda öğrenim gören farklı akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini, sözel ve matematiksel yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Kız öğrencilerin ve akademik düzeyde başarılı olan öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Latham ve Locke (1991) “Hedef Belirlemede Öz düzenleme” adlı bu araştırmada, 1990 yılında yaptıkları çalışmalarında hedef belirleme konusundaki bulgularını gözden geçirip bütünleştirmişlerdir. İnsan davranışlarını organize etmede motivasyonel faktörlerin neler olduğu konusunda bahsetmişlerdir. Bu bağlamda iki nokta üzerinde durmuşlardır. Birincisi önceki araştırmalarını destekleyen yeni bulgular elde etmişler ve ikincisi ise öz düzenleme ile hedef belirleme arasındaki ilişkiye bağlı olarak yeni tanımlar yapmışlardır.

Araştırma sonucunda da insanlara bu konuda yardımcı olacak tekniklere ulaşma yollarını açıklamışlardır.

Wolters, Yu ve Pintrich (1996) tarafından yapılan “Öğrencilerin Hedef Oryantasyonu, Motivasyonel İnançları ve Öz düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hedef oryantasyonları, motivasyonel inançları ve öz düzenlemeli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Hedef oryantasyonu öğrenme ve hedef oryantasyonla ilgili yeteneklerin motivasyon inançlarını pozitif yönde etkilediği ve öğrencilerin yüksek düzeyde biliş stratejilerini kullandıkları sonucunu ortaya koymuşlardır.

Wolters ve Pintrich (1998) “Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilimler Derslerinde Öğrencilerin Motivasyon ve Öz Düzenlemeli Öğrenmede Bağlamsal Farklılıklar” adlı çalışmada, 5., 7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirirken görev değeri, öz-yeterlik, bilişsel ve öz düzenleyici stratejileri kullanmalarını Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilimler açısından incelemişlerdir. Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirirken görev değeri, öz yeterlik, bilişsel ve öz düzenleyici stratejileri kullanmalarında Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilimler için pozitif yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin ilgi düzeyinin bu üç alan içinde erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) “Biçimlendirici Değerlendirme ve Öz düzenlemeli Öğrenme: Bir Model ve Yedi Prensipten Oluşan İyi Bir Geri Bildirim Uygulaması” adlı araştırmada, süreç değerlendirme ve geri bildirim vermenin öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını düzenlemede ve öz düzenleme becerisine sahip olmadaki yeri ve önemi nedir sorusuna yanıt aramıştır. Bu araştırmada öz düzenlemeyi destekleyen yedi iyi geri bildirim prensibi belirlenmeye çalışılmıştır. Lise öğrencileri ile yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öğrencileri için öz düzenleme becerisine sahip olmaları konusunda süreç değerlendirme ve geri bildirim verme de bilişsel, motivasyonel ve davranışsal açıdan gelişimlerini sağlayacak destekleyicileri içerecek şekilde olmaları gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Blair ve Diamond (2008) tarafından yapılan “Önleme ve Müdahalede Biyolojik Süreçler: Okul Başarısızlıklarında Öz düzenlemenin Önemi” adlı çalışmada, çocuklardaki öz düzenleme becerisinin geliştirilmesinde biyolojik ve sosyal olaylar arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bunların öz düzenleme becerisine desteği ve okul yaşamına pozitif etkisi

araştırılmıştır. Yürütücü biliş işlevleri, kısa süreli bellek, kontrol mekanizması ve zihinsel esnekliğin gelişmesinde davranış ve dikkatin düzenlenmesinde duygusal gelişim ve duygusal karar süreçlerinin düzenlenmesinin etkisi oldukça büyük olduğu görülmüştür. Öz düzenleme becerisini geliştirmekte duygusal gelişimin canlanmasında ve bilişin düzenlenmesinde önemi belirtilmiştir.

Harrison ve Prain (2009) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Öz Düzenleme” adlı çalışmada, Avustralya’daki düşük sosyo ekonomik durumdaki ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öz düzenleme stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin derste çeşitli öz düzenleme stratejilerini orta değer üzerinde kullandıklarını ortaya koymuştur.

Gestsdottir ve diğerleri (2014) “Erken Davranışsal Öz düzenleme ile Akademik Başarı ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Fransa, Almanya ve İzlanda Örneği” çalışmada, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu ve öz düzenleme becerisinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın sadece İzlanda’da kızlar lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Mutweleli (2014) “Kenya’da Nairobi Kasabasındaki Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Motivasyonun ve Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Etkisi” çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına motivasyonun ve öz düzenlemeli öğrenmenin etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin orta düzeyde öz düzenlemeye sahip olduğunu belirtmiştir.

Nugteren, Jarodzka, Kester ve Van Merriënboer (2018) “Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri: Görev Seçiminde Hatalı ve Yetersiz Öz değerlendirme” adlı çalışmada, öz değerlendirme ve görev seçiminin öz düzenlemeli öğrenme becerisinde ortaokul öğrencileri için önemini vurgulayarak öz düzenlemeli görev seçimi modelini tasarlamışlardır. Bu model öğrencilerin öz değerlendirmeye bağlı olarak sahip oldukları beceri düzeyine uygun yeni görevlerin neler olabileceğine karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler bu modeli genel hatlarıyla takip ettiklerini fakat kararlarının hatalı öz değerlendirmelerine göre

yaptıklarının sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin öz değerlendirme ve görev seçimi konusunda verilen öğütlerden yararlanabilecekleri böylece öz değerlendirmelerine geri bildirim sağlanarak ve modelin öngördüğü şekilde öğrencileri öz değerlendirme bilgilerini görev seçimi için girdi olarak kullanmaları noktasında güdüleyip öğrenmelerini düzenleyerek en uygun hale getirileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Dağgül ve Gürşimşek (2019) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs’da ki Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Öz düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışması 122 okul öncesi çocuk, anne ve babaları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, dikkat ve dürtü alt boyutu ile ölçeğin tamamında kız öğrencilerin aldıkları puanların erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, fakat duygu alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Anne baba eğitim durumu, ailenin toplam gelir durumu ve ailedeki çocuk sayısı açısından öğrencilerin öz düzenleme becerisi puanlarında anlamlı bir fark bulamamışlardır.

#### *2.7.1.2. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan yurt dışı araştırmalar*

Zheng (2012) “İngilizce Kelime Öğrenimi ve Öğretimindeki Çalışmalar ve Öneriler” konusu üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen ve öğrencilerle çalışmıştır. Öğrencilere kelime öğrenmedeki performans ve anlamaları hakkında, öğretmenlere ise kelime öğretme performansları ve onları anlamaları hakkında sorular yönelmiştir. Bu iki ana başlık altında öğretmen ve öğrenci görüşlerini almıştır. Bu noktada öğrencilerin çoğu dil öğreniminde kelime bilgisinin önemli bir yer tuttuğunu, kelime öğrenirken heceleme, telaffuz, kelime listesine sahip olmanın önemli olduğunu, zorluk açısından kelimelerin anlamını bulmada en çok zorlandıklarını fakat konu içerisinde kelimeleri daha iyi anlamlandırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise yine dil öğretiminde kelime bilgisinin çok önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Öğretmenlere göre kelime öğretimi bir kelime listesi içinde telaffuz, heceleme ve kelime anlamı öğretilmesinin gerektiğini bildirmişlerdir. Kelime öğretiminde en zorlanılan noktanın kelimelerin anlamının öğretilmesi olduğunu ve kültürel alt yapının yine öğretimi etkilediğini belirtmişlerdir.

Boonkongsan ve Intaraprasert (2014) “Tayland’da Öğrenim Gören Farklı Cinsiyetteki ve Farklı Kelime Bilgisi Düzeyine Sahip Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejilerini



Kullanımı” adlı araştırmasında, Kuzeydoğu Tayland üçüncü bölgesinde eğitim veren 33 eğitim kurumundan seçilen 261 kadın ve 644 erkek öğrenciden oluşan toplam 905 öğrenci yer almıştır. Farklı cinsiyetten, farklı kelime bilgisi düzeylerine sahip öğrenciler seçilerek kelime öğrenme stratejileri kullanımı bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler kelime bilgileri açısından üç gruba yüksek, orta ve düşük seviyeler olarak ayrılmışlardır. Sonuçlar öğrencilerin cinsiyetlerinin ve kelime bilgi düzeylerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile arasındaki anlamlı ilişkiyi ve yine kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı ile kişisel tercih ve kategorize ettikleri kelime öğrenme strateji düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymuştur. Elde ettikleri sonuçlara göre, kadın öğrencilerin sözel, işitsel ve sosyal becerileri içeren kelime öğrenme stratejilerini kullanması, erkek öğrencilerin ise resimlerle desteklenen, görsellikle bağlantılı stratejileri kullanmasının daha etkili ve başarılı olmalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Ghafournia (2014) “Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı ve Okuma Başarısı” adlı araştırmasını, üniversite öğrencilerinin okuma becerileri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Çalışma grubunu Mashhad Üniversitesinde öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören ortak İngilizce dersi alan, yaşları 22-28 arasında değişen, eşit sayıda erkek ve kız 307 İranlı öğrenci oluşturmuştur. Okuma becerilerine göre gruplara ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda yüksek ve düşük yeterlilik gösteren iki grup arasında üst biliş ve biliş stratejilerinin tümünün kullanımı ve sıklık durumlarına göre de önemli farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Dil öğrenim stratejilerini kullanan öğrencilerin daha sistemli ve bilinçli yaklaşımları ile daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrencinin kendi seçtiği uygun herhangi bir stratejinin öğrencinin dil edinme yeteneğine, yapısal yaklaşımlar ve psikolojik faktörlere önemli ve olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir.

Teng (2015) “Kelime Bilgisi ve Kelime Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, doğrudan ve dolaylı kelime öğrenme stratejilerinin derin ve yüzeysel kelime bilgisi ile olan ilişkisini incelemiştir. Aralarında olumlu bir ilişki bulmuştur. Dolaylı biliş üstü stratejilerinin öğretim ve öğrenmede vurgulanması gerektiğini ve ne kadar güçlü ilişki olursa o kadar olumlu kelime bilgisine etki edeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini kontrol etmeleri içinde yardımcı olacak bir yol olduğunu vurgulamıştır. Bu yol ayrıca öğretmenleri dersi planlayan ve öğrenciyi strateji kazanması konusunda eğiten kişi olarak, öğrenciyi ise ana amacı kendi

kendine kelime öğrenme sorumluluğunda aktif görev alan bireyler olmalarını sağlayacağını belirtmiştir.

Ismail ve Al Asmari (2017) “Taif Üniversitesinde Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Program Temelli Kelime Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Kelime Öğrenmeye Etkisi” adlı çalışması, Taif Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin program temelli kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarının kelime öğrenme üzerine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenme taktiklerinin kullanılmasının öğrencilerin kelime hazinesini genişlettiğini belirtmişlerdir. Söyleyerek (telaffuz) ederek öğrenme taktiklerinin öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirdiğini ve ayrıca taktiklerin de üst biliş, biliş, hatırlama ve aktive etme stratejilerine ait oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kelimelerin aktif bir şekilde yönetimi, kazanılması, geri çağırılması ve mümkünse öğrenenin amaçları ve gereksinimleri ile eşleşmesi gerekliliğinin altını çizmiştir. Kelimelerin çeşitli konuların içerisinde olmasının ve öğrenenlerin kelimeleri hem üretme hem de kavrama alıştırmalarında söylem (telaffuz) becerisiyle kazanmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Sherwani (2017) tarafından yapılan “İngiliz Dili Öğrencilerinin Özerklik, Öz saygı ve Yeni Kelime Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” çalışmasında, Irak’ta ki Soran Üniversitesinde İngilizce dersi alan Iraklı İngilizce dili öğrencilerinin özerklik, öz saygı ve yeni kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin yordanmasında özerklik ve öz saygı arasında anlamlı bir farkın olduğunu bulmuştur. Ayrıca bu iki değişkenin kelime edinimine ve öğrenme stratejilerine de anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin özerklik ve öz saygıları ne kadar yüksekse, kelime öğrenme stratejilerinde de o kadar çok yararlandıklarını gösteren veriler elde etmiştir.

Yaacob ve diğerleri (2019) tarafından yapılan “Malezya’da ki Suudi Ortaokulundaki Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejilerini Kullanımı” adlı araştırmada, Malezya’da ortaokulda okumakta olan 105 Suudi Arap öğrencinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma öğrencilerin beş demografik özelliğini (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, İngilizce öğrenme süreleri ve dil yeterlilikleri) dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmaya göre cinsiyet açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

## 2.7.2. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

### 2.7.2.1. Öz düzenleme ile ilgili yapılan yurt içi araştırmalar

Üredi ve Üredi (2005)'te ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemeyi amaçladığı araştırmada, bilişsel strateji kullanımının öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin en güçlü yordayıcı değişkeni olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla öz düzenleme stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sağırılı ve Azapağası (2009) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanma düzeylerini ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini düzenlemek için yaptıkları faaliyetleri incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kategorisinde biliş üstü stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Üredi ve Erden (2009)'da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü belirlemeyi amaçladığı araştırmada, anne ve baba tutumlarını incelemişlerdir. 350, 8. sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada, anne-baba tutumlarının tüm boyutlarda sınav kaygısı dışında motivasyonel inançların ve öz düzenleme stratejilerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca kabul/ilgi boyutunun en büyük paya sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Akkaya (2012)'nin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı araştırmada, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gömlüksiz ve Demiralp (2012)'nin öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçladığı araştırmada, öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Fakat devam ettikleri bölüm ve üniversite giriş puanları açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Şen (2012)'nin ortaöğretim onuncu sınıfta okuyan öğrencilerin biliş üstü yetilerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmada, biliş üstü yetiler açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Yüksel (2013)'ün öğretimsel stil tercihlerinin öz düzenleme beceri düzeylerini yordama gücünü belirlemeyi amaçladığı araştırmada, 126 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmada korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile başarı düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu ilişki olduğunu belirlemiştir.

Demircan (2014) araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmasının sonucunda ise etkinlik ve başarı düzeyi arasındaki ilişkisi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz düzenleme strateji kullarımlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Erdoğan ve Şengül (2014)'ün ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve üst bilişsel becerilerini, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre incelemeyi amaçladığı araştırmada, sınıf düzeyi açısından öz düzenleme ve üst bilişsel becerileri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre kızların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Demir ve Budak (2016) araştırmalarında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile öğrencilerin öz düzenleme stratejileri, biliş üstü becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları ile motivasyon ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tozduman ve Aytar (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya göre, öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların daha çok kurallara uyum, grup dinamiğini bozma alt boyutuna ait davranışlarda problem yaşadıklarını belirlemişlerdir. Hayallerinde ki var olmayan hayvan resmi çizimleri istenen 8 çocuktan 7 tanesinin saldırganlık gösteren çizim ve anlatımlara yer verdiği sonucuna ulaşmışlardır.

İrven ve Şenler (2017)'nin yılında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini ve Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançlarını incelemeyi amaçladığı araştırmada, 442 öğrencinin katılımı sağlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci başarısını öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançları ile öz düzenleme becerisinin anlamlı olarak yordadığını saptamışlardır.

Aldan Karademir ve diğerleri (2018) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemelerini ve akademik öz yeterliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin orta değer üzerinde olduğunu, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve akademik öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Anne ve babası demokratik olan öğrencilerin hem öz düzenleme becerilerinin hem de akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ve akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sınıf düzeyi ilerledikçe, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin ve akademik öz yeterliklerinin düştüğünü ortaya koymuşlardır.

Kanat ve Kozikoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz düzenleme stratejilerini, motivasyonel inançlarını ve tutumlarını incelemişlerdir. Öğrencilerinin orta düzeyde öz düzenleme stratejilerini kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz düzenleme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca kızların İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır.

Aldan Karademir ve Görgün (2019) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Yansıtıcı düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

#### *2.7.2.2. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan yurt içi araştırmalar*

Zengin ve Seven (2007)'nin ikinci dil öğrenme ve algılama farklılıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, ikinci dil öğrenmede öğrenme stratejilerinin başarıya etkisini incelemişlerdir. Öğrenci özerkliğinde, öğrencilerin çeşitli stratejileri kullanmalarının olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Algı farklılıklarının strateji ile olan ilişkisi,

kullanılan sınıf-içi ve sınıf-dışı stratejilerin paylaşımında stratejilerle ilgili taksonomi ve tanımların iyi bir şekilde açıklanması amacıyla alınacak tedbirlerden ve öneminden bahsetmişlerdir. Sonucunda ise araştırmacılar ve öğretmenler için strateji araştırması yapmanın, öğrencinin ilgisini çekmenin önemini vurgulamışlardır. Strateji öğretiminin programlar da yer verildiği eğitim programları ile materyallerin geliştirmesinin arttığı ve karmaşıklaştığı noktalarda öğretmenin yönlendirmesinin önemini vurgulamışlardır.

Şerebatır (2008)'in ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, genel olarak öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullandıklarını, cinsiyete göre ise kızlar lehine anlamlı fark olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının İngilizce dersine karşı tutumlarına göre ve akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre sadece anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Aktekin ve Güven (2013)'ün kelime strateji eğitiminin İngilizce öğrenen yetişkin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmada, Mersin Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 70 öğrenci ile çalışma ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Öncelikle her iki grubun bilinçli ve/veya bilinçdışı kullandıkları stratejilerin neler olduğunu araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, stratejiler üzerinde çalışmanın öğrencilerin kelime öğrenmelerini geliştirdiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin öğrendiklerini kullanma çabasında oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

İzci ve Özgan Sucu (2013) araştırmalarında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullandıklarını, cinsiyete göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin farklılık gösterdiğini ve bu farkın kızlar lehine olduğunu ortaya koymuşlardır. Başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını ve öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin özel okulda öğrenim gören öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kırmızı (2014) tarafından “Türk Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımı ile Akademik Başarıları ve Kelime Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında, üniversitedeki İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin kelime bilgisi ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırmada,

öğrencilerin orta düzeyde kelime öğrenme stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin akademik ortalamasının üzerinde kelime hazinesine sahip olduğu da tespit edilmiştir. Bu öğrencilerinde strateji olarak not alma ve bilgiyi sıralama stratejilerini 2. sınıf öğrencilerine göre daha sık kullandıklarını ve bu bağlamda tüm dengeli, sözel ipuçları ve tümevarım stratejilerinin akademik başarı ile önemli bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur.

Şener (2015)' in Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının kelime öğrenme strateji tercihlerini ve kelime boyutlarını ayrıca aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmada, 304 öğretmen adayını çalışma grubu olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda, en çok belirleme stratejilerini ve en az ise bilişsel stratejilerin kullanıldığını ortaya koymuştur. Kelime öğrenme stratejileri ile kelime boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üzülmez (2015) ortaokul 8. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını, kelime öğrenme stratejilerini, cinsiyet ve anne-baba eğitim durumunun kelime öğrenme stratejilerinin kullanımına olan etkisini ve öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin strateji kullanımının orta düzeyde olduğu, en çok "örgütlenme stratejilerini" en az ise "yürütücü biliş stratejisi" kullandıklarını belirlemiştir. Genel olarak öğrencilerin derse karşı tutumunun yüksek düzeyde olduğu, kelime öğrenme stratejileri ile derse karşı tutum da cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, anne-baba eğitim durumu ile derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kelime öğrenme stratejileri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmazken anne eğitim durumu ile kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı fark bulunduğunu ifade etmiştir.

Göral ve Görgeç (2017) araştırmalarında, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ikinci dilde kelime öğrenmede bilgi haritaları kullanmalarının öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda listeleme yöntemini ve bilgi haritasını kullanan kontrol ve deney grubunun öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çevik ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini, öğrencilerin akademik başarıları ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ve yabancı dilde kelime öğrenme

stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. İngilizce dersi başarısı ile kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını, cinsiyete göre yalnızca bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı farklılık olduğunu, anne-baba eğitim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme stratejilerinde herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin seviyelerine uygun İngilizce hikâye kitabı okuma durumlarına göre yabancı dil öğrenme stratejilerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna da ulaşmışlardır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan öz düzenleme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri düzeyini ölçmeye yönelik olan araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik olan araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ortaokul düzeyinde öz düzenleme becerileri ile ilgili araştırmalar cinsiyet, yaş, anne baba tutumu, anne baba eğitim durumu gibi çeşitli değişkenler açısından araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Yurt içinde ve yurt dışında yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile ilgili ortaokul düzeyinde çeşitli çalışmalar yapıldığı, fakat düzey açısından daha çok üniversite düzeyine yönelik çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Özellikle, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelendiği bir araştırmanın bulunmayışı, bu araştırmanın yapılmasının temel nedenlerinden biridir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmaların benimsendiği bu çalışmada, tekil tarama, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenlerine uygun bir model kullanılmıştır. Birinci ve üçüncü araştırma sorularını yanıtlamak için tekil tarama modeline, ikinci ve dördüncü araştırma sorusunu yanıtlamak için nedensel karşılaştırma araştırmasına, beşinci araştırma sorununun yanıtlanmasında ise ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir (Karasar, 2017). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2017). Nedensel karşılaştırma ise ortaya çıkmış var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Muğla ili Menteşe İlçesindeki ortaokul öğrencileri, örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören 5. sınıf 5003, 6. sınıf 1075, 7. sınıf 1376, 8. sınıf 1013 olmak üzere toplam 8467 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden %95 olasılıkla ve  $\pm$  %3 "göz yumulabilir hata" payına göre evrendeki 8467 öğrenciden en az 964'ünün örnekleme girmesi gerekmektedir

(Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007). Araştırmada 990 öğrencinin yer almasına karar verilmiştir. Bu örneklem grubu içinde söz konusu sınıf öğrencileri oranlı küme örnekleme yöntemine göre uygun oranlarda yer almışlardır. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2017). Ortaokul öğrencilerinin değişkenlere göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

*Ortaokul Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları*

		f	%
Cinsiyet	Kız	498	50,3
	Erkek	492	49,7
	Toplam	990	100,0
Sınıf Düzeyleri	5. sınıf	596	60,2
	6. sınıf	123	12,4
	7. sınıf	161	16,3
	8. sınıf	110	11,1
	Toplam	990	100,0
Baba Tutumu	Demokratik	858	86,7
	Otoriter	132	13,2
	Toplam	990	100,0
Anne Tutumu	Demokratik	841	84,9
	Otoriter	149	15,1
	Toplam	990	100,0
İngilizce Dersine İlgi Düzeyi	Düşük	95	9,6
	Orta	945	50,0
	Yüksek	400	40,0
	Toplam	990	100,0

Tablo 3.1’de bakıldığında, cinsiyet açısından araştırmaya katılan öğrencilerin, %50.3’ü kız, % 49.7’si erkek olduğu, sınıf düzeyleri açısından baktığımızda, %60.2’si 5. sınıf, %16.3’ü 7. sınıf, %12.4’ü 6. sınıf, %11.1’i 8. sınıf olduğu belirlenmiştir. Baba tutumu açısından baktığımızda, %86.7’si demokratik, %13.2’si otoriter olduğu; anne tutumu açısından baktığımızda %84.9’u demokratik, %15.1’i otoriter olduğu; İngilizce dersine

ilgi düzeyi açısından baktığımızda, %50.0'si orta, %40.0'ı yüksek, %9.6'sı düşük olarak belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları:

Araştırma verilerinin toplanmasında nicel veriler için “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz düzenleme Ölçeği” ile “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrenci ve ailesi ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu kişisel bilgi formunda çalışmaya katılan öğrenciler için cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu ve İngilizce dersine olan ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla sorular oluşturulmuştur. Geliştirilen bu form, değerlendirmeye alınan ortaokul öğrencilerine dağıtılmıştır. Öğrencilerin formdaki soruları hatalı ve eksik doldurmamaları için her sınıfa öğretmenleri eşliğinde girilerek tek tek açıklamalar büyük bir özenle yapılmış ve ardından değerlendirilmek üzere itina ile araştırmacı tarafından toplanmıştır (Ek:2).

#### 3.3.2. Algılanan Öz düzenleme Ölçeği

Ortaokul öğrencileri için Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilmiştir. Öz düzenleme ölçeği “hiçbir zaman” dan “her zaman” a doğru derecelenen 5’li likert tipi bir ölçektir. Öz düzenleme ölçeği, açık olma ve arayış olmak üzere 2 alt boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. maddesi “açık olma” alt boyutunu, 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. maddesi “arayış” alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80 iken, en düşük puan 16’dır (Ek:3). Algılanan öz düzenleme ölçeği ve alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2

*Algılanan Öz düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları*

Boyutlar	Mevcut Araştırma	Arslan ve Gelişli (2015)
Açık olma	.77	.84
Arayış	.83	.82
Öz düzenleme	.88	.90
Toplam		

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlarında ise, açık olma .84, arayış .82’dir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88’dir. Alt boyutlarında ise, açık olma .77, arayış .83’tür.

### 3.3.3.Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçek toplam 32 maddeden ve hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, tamamlayıcı stratejiler, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeği “hiçbir zaman” dan “her zaman” a doğru derecelenen 5’li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 iken en düşük puan 32’dir (Ek:4). Kelime öğrenme stratejileri ölçeği ve alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3

*Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları*

Boyutlar	Mevcut Araştırma	Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014)
Hafıza	.81	.74
Bilişsel	.71	.67
Telafi	.70	.71
Üst biliş	.64	.72
Duyuşsal	.67	.64
Sosyal	.75	.62
Kelime Öğrenme Toplam	.92	.89

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlarında ise, hafıza .74, bilişsel .67, tamamlayıcı .71, üst bilişsel .72, duyuşsal .64, ve sosyal .62'dir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92'dir. Alt boyutlarında ise, hafıza .81, bilişsel .71, tamamlayıcı .70, üst bilişsel .64, duyuşsal .67, ve sosyal .75'tir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının uygulanması esnasında, ilk önce okul müdürleri ile görüşülmüş olup uygulamaya ilişkin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin yazıları gösterilmiş ve araştırma hakkında gerekli bilgiler anlatılarak izin yazılarının birer örneği de verilmiştir. Bu yapılan bilgilendirme görüşmelerinin ardından, araştırmanın veri toplama kapsamında uygulanan “Algılanan Öz düzenleme Ölçeği” ve “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” Muğla ili Menteşe ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere dağıtılmıştır. Öğretmenler eşliğinde girilen derslerde öğrencilere yapılan gerekli açıklamalar ile 15-20 dk. arasında ölçek soruları cevaplandırılmış ve geri toplanmıştır. Bu aşamada herhangi bir olumsuzlukla karşılaşılmemiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 paket programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak yapılacak olan istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Uygulanan her iki ölçeğin toplam ölçek ve alt boyutlarının basıklık (Kurtosis) değerlerinin +2 ile -1, çarpıklık (Skewness) değerlerinin ise +1 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerler doğrultusunda Huck'a (2008 akt. Seçer, 2015) göre, Skewness ve Kurtosis değerleri normal dağılım gösteren sınır değerlerdir. Verilerin analizinde Frekans, Yüzde, Bağımsız Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post-Hoc Testleri (Tukey ve Dunnett's C), Korelasyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testinde öncelikle levene testi ile varyansların homojenliği incelenmiştir. Varyanslar homojen değil ise "Equal variances not assumed" satırındaki değerler dikkate alınmıştır. Tek yönlü varyans analizinde, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett's C testine bakılmıştır. Elde edilen bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı fark belirlendiği durumlarda etki büyüklüğü değeri de hesaplanmıştır. Uygulanan testlere göre etki büyüklüğü hesaplaması değişmektedir.

Bağımsız gruplar t-testinde etki büyüklüğü iki ortalama arasındaki farkın büyüklüğünün boyutunu belirlemek açısından bilinmesi yararlı olan bir istatistiksel değerdir (Taşpınar, 2017). Bağımsız gruplar t-testi için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's d formülü yaygın biçimde tercih edilmektedir. Cohen's d= örneklem ortalamaları farkı/harmanlanmış standart sapma (Özsoy ve Özsoy, 2013). Green ve Salkind'e göre (2005 akt. Can, 2014) bağımsız örneklem için t-testinde etki büyüklüğü grupların ortalamaları arası farkın (mean difference), birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesiyle bulunabilir. Sırasıyla d'nin alabileceği, 0.2, 0.5, 0.8 gibi değerler, küçük, orta ve büyük etki olarak değerlendirilir.

Tek yönlü varyans analizinde eta kare ( $\eta^2$ ) değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koyacak olan 0.00 ile 1.00 arasında bir değer olup, bağımsız değişkenin (faktörün) bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını ortaya koymaktadır (Taşpınar, 2017). Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü hesaplamak için eta kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı,  $\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı (gruplararası)}}{\text{Kareler Toplamı (toplam)}}$  şeklindeki formül ile hesaplanabilir (Büyüköztürk, 2012). Green ve Salkind'e göre (2005 akt. Can, 2014) bu katsayı, 0 ile 1

arasında bir değer alabilir. Eta karenin alacağı ve 0.01 değeri küçük, 0.06 değeri orta ve 0.14 değeri ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Kotrlık ve Williams (2003 akt. Özsoy ve Özsoy, 2013)'e göre, esasında korelasyon katsayısının kendisi, bir etki büyüklüğü değeridir. Davis (1971 akt. Özsoy ve Özsoy, 2013)'e göre .01 ile .09 arası ihmal edilebilir ilişki; .10 ile .29 arası düşük ilişki; .30 ile .49 arası orta; .50 ile .69 arası güçlü; .70 ve sonrası ise çok güçlü ilişki olarak yorumlanmaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1

*Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri Düzeyi*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Açık olma	990	30,67	5,88
Arayış	990	29,88	6,52
Öz düzenleme (Toplam)	990	60,55	11,50

Tablo 4.1 incelendiğinde, öz düzenleme ölçeği “hiçbir zaman” dan “her zaman” a doğru derecelenen 5’li likert tipi bir ölçektir. Bundan dolayı 16 maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80 iken en düşük puan 16’dır. Bu ölçekten alınabilecek 48 puan, orta değer olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ise 60.55 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre ( $\bar{X}=60,55$ ;  $Ss:11,50$ ) öz düzenleme becerileri orta değer üzerinde.



## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2

*Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Açık olma	Kız	498	31.32	5.59	978.285	3.505	.000*	.22
	Erkek	492	30.02	6.10				
Arayış	Kız	498	30.61	6.36	988	3.574	.000*	.22
	Erkek	492	29.14	6.61				
Öz düzenleme (Toplam)	Kız	498	61.93	10.97	988	3.826	.000*	.24
	Erkek	492	59.16	11.86				

(\*p<.05)

Tablo 4.2’de, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis (Krt) ve Skewness (Skw) değerleri ile incelenmiştir. “Açık olma” alt boyutu ( $Krt_{Kız}=.169<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.653<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.195<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.525<1$ ), “arayış” alt boyutu ( $Krt_{Kız}=-.138<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.571<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.470<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.341<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Kız}=-.069<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.539<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.501<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.354<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. “Açık olma” ( $F=4.253$ ;  $p=.039<.05$ ) alt boyutunda varyansların homojenliği koşulu sağlanmamıştır. Bu nedenle “equal variance not assumed” t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. “Arayış” ( $F=1.266$ ;  $p=.261>.05$ ) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ( $F=3.619$ ;  $p=.057>.05$ ) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre “açık olma” [ $t_{(978.285)}=3.505$ ,  $p<.05$ ], “arayış” [ $t_{(988)}=3.574$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $t_{(988)}=3.826$ ,  $p<.05$ ] kız öğrenciler lehine anlamlı

fark belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için  $d=.22$ , “arayış” alt boyutu için  $d=.22$  ve öz düzenleme toplam için  $d=.24$ ’tür. Her iki alt boyutta ve öz düzenleme toplam ölçekte bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

#### 4.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmannın “Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3

*Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Açık olma	5	596	30.82	5.43	3-986	3.436	.016*	.01	7-8
	6	123	30.08	6.20					
	7	161	29.75	7.23					
	8	110	31.88	5.45					
	Toplam	990	30.67	5.88					
Arayış	5	596	30.21	6.17	3-986	1.953	.119	-	
	6	123	29.85	7.04					
	7	161	28.84	7.26					
	8	110	29.60	6.57					
	Toplam	990	29.88	6.52					
Öz düzenleme (Toplam)	5	596	61.04	10.68	3-986	2.286	.077	-	
	6	123	59.93	12.29					
	7	161	58.59	13.62					
	8	110	61.49	11.33					
	Toplam	990	60.55	11.50					

(\* $p<.05$ )

Tablo 4.3’te, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. “Açık olma” alt boyutu ( $Krt_{Beşler}=-.219<2$ ,  $Skw_{Beşler}=-.506<1$ ;  $Krt_{Altılar}=.022<2$ ,  $Skw_{Altılar}=-.562<1$ ;  $Krt_{Yediler}=-.412<2$ ,  $Skw_{Yediler}=-.599<1$ ;  $Krt_{Sekizler}=-$

.321<2,  $Skw_{Sekizler}=-.500<1$ ), “arayış” alt boyutu ( $Krt_{Beşler}=-.505<2$ ,  $Skw_{Beşler}=-.406<1$ ;  $Krt_{Altılar}=-.289<2$ ,  $Skw_{Altılar}=-.434<1$ ;  $Krt_{Yediler}=-.386<2$ ,  $Skw_{Yediler}=-.470<1$ ;  $Krt_{Sekizler}=-.356<2$ ,  $Skw_{Sekizler}=-.440<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Beşler}=-.460<2$ ,  $Skw_{Beşler}=-.388<1$ ;  $Krt_{Altılar}=-.034<2$ ,  $Skw_{Altılar}=-.456<1$ ;  $Krt_{Yediler}=-.721<2$ ,  $Skw_{Yediler}=-.396<1$ ;  $Krt_{Sekizler}=-.293<2$ ,  $Skw_{Sekizler}=-.464<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. “Açık olma” alt boyutu ( $F_{(3-986)}=8.302$ ,  $p=.000<.05$ ), “arayış” alt boyutu ( $F_{(3-986)}=3.286$ ,  $p=.020<.05$ ) ve ölçeğin tamamında ( $F_{(3-986)}=7.022$ ,  $p=.000<.05$ ) varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett’s C testine bakılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin sadece “açık olma” [ $F_{(3-986)}=3.436$ ,  $p<.05$ ] alt boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. “Arayış” alt boyutunda [ $F_{(3-986)}=1.953$ ,  $p>.05$ ] ve ölçeğin tamamında [ $F_{(3-986)}=2.286$ ,  $p>.05$ ] sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre “açık olma” alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalarda 7. ( $\bar{X} = 29.75$ ) ve 8. ( $\bar{X} = 31.88$ ) sınıflar arasında 8. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemelerinin 7. sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için  $\eta^2=.01$ ’dir. Bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

#### 4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Anne-Baba Tutumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri anne tutumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.4’te yer almaktadır.

4.2.3.1. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin anne tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.4

Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Anne Tutumuna Göre t-Testi

Sonucu

	Anne Tutumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Açık olma	Demokratik	858	30.97	5.85	988	4.103	.000*	.38
	Otoriter	132	28.73	5.73				
Arayış	Demokratik	858	30.26	6.34	164.220	4.407	.000*	.42
	Otoriter	132	27.36	7.15				
Öz düzenleme (Toplam)	Demokratik	858	61.24	11.33	988	4.838	.000*	.44
	Otoriter	132	56.09	11.65				

(\*p<.05)

Tablo 4.4'te, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. "Açık olma" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=.145<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.685<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.349<2$ ,  $Skw_{Otoriter}=-.143<1$ ), "arayış" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.279 <2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.471<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.744<2$ ,  $Skw_{Otoriter}=-.198<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Demokratik}=-.119<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.524<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.938<2$ ,  $Skw_{Otoriter}=-.046<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. "Açık olma" ( $F=.026$ ;  $p=.872>.05$ ) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ( $F=1.469$ ;  $p=.226>.05$ ) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. "Arayış" alt boyutunda ( $F=5.896$ ;  $p=.015<.05$ ) varyansların homojenliği koşulu sağlanamamıştır. Bu nedenle "equal variance not assumed" t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin anne tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda; "açık olma" [ $t_{(988)}=4.103$ ,  $p <.05$ ], "arayış" [ $t_{(164.220)}=4.407$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $t_{(988)}=4.838$ ,  $p<.05$ ] annesi demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü "açık olma" alt boyutunda  $d=.38$ , "arayış" alt boyutu için ise  $d=.42$ , öz düzenleme toplam için  $d=.44$ 'tür. Her iki alt boyutta ve öz düzenleme toplam ölçekte bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

4.2.3.2. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin baba tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri baba tutumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5

*Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin Baba Tutumuna Göre t-Testi Sonucu*

	Baba Tutumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
Açık olma	Demokratik	841	31.07	5.80	988	5.104	.000*	.45
	Otoriter	149	28.43	5.89				
Arayış	Demokratik	841	30.39	6.33	988	5.919	.000*	.51
	Otoriter	149	27.01	6.87				
Öz düzenleme (Toplam)	Demokratik	841	61.46	11.27	988	5.983	.000*	.52
	Otoriter	149	55.44	11.51				

(\*p<.05)

Tablo 4.5’te, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. “Açık olma” alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=.232<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.711<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.433<2$ ,  $Skw_{Otoriter}=-.068<1$ ), “arayış” alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.342<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.471<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.471<2$ ,  $Skw_{Otoriter}=-.261<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Demokratik}=-.117<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.537<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.716<2$ ,  $Skw_{Otoriter}=-.046<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. “Açık olma” ( $F=.242$ ;  $p=.623>.05$ ) alt boyutunda, “arayış” ( $F=1,946$ ;  $p=.163>.05$ ) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ( $F=1,051$ ;  $p=.306>.05$ ) varyansların homojenliği koşulu sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda; “açık olma” [ $t_{(988)}=5.104$ ,  $p<.05$ ], “arayış” [ $t_{(988)}=5.919$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $t_{(988)}=5.983$ ,  $p<.05$ ] babası demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutunda  $d=.45$ ’tir. “Arayış” alt boyutunda  $d=.51$  ve öz düzenleme toplam için

$d=.52$ 'dir. "Açık olma" alt boyutunda bu değer küçük etki büyüklüğü, "arayış" alt boyutunda ve öz düzenleme toplam ölçekte bu değer orta etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

#### 4.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin İngilizce Dersine Olan İlgi Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6

*Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerilerinin İngilizce Dersine Olan İlgi Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

	İlgi Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Açık olma	Düşük	95	25.04	6.21	2-987	134.460	.000*	.21	Düşük-Orta
	Orta	495	29.37	5.53					
	Yüksek	400	33.62	4.52					
	Toplam	990	30.67	5.88					
Arayış	Düşük	95	24.25	6.67	2-987	77.735	.000*	.13	Düşük-Orta
	Orta	495	29.00	5.96					
	Yüksek	400	32.30	6.05					
	Toplam	990	29.88	6.52					
Öz düzenleme (Toplam)	Düşük	95	42.29	11.69	2-987	121.935	.000*	.19	Düşük-Orta
	Orta	495	58.37	10.51					
	Yüksek	400	65.93	9.69					
	Toplam	990	60.55	11.50					

(\* $p<.05$ )

Tablo 4.6'da, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. "Açık olma" alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=-.394<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.120<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.004<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.435<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=.811<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.849<1$ ), "arayış" alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=-.448<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.026<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.499<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.260<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=.544<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.862<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Düşük}=-.713<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.141<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.202<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.279<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=.297<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-$

.775<1) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levne testi ile incelenmiştir. “Açık olma” alt boyutu  $F_{(2-987)}=12.735$ ,  $p=.000<.05$ ] ve ölçeğin tamamında  $[F_{(2-987)}=4.766$ ,  $p=.009<.05$ ] varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett’s C testine bakılmıştır. “Arayış” alt boyutunda  $[F_{(2-987)}=1.185$ ,  $p=0.306>.05$ ] varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemelerinin İngilizce dersine ilgi düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “açık olma”  $[F_{(2-987)}=134.460$ ,  $p<.05$ ], “arayış”  $[F_{(2-987)}=77.735$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında  $[F_{(2-987)}=121.935$ ,  $p<.05$ ] anlamlı fark belirlenmiştir. İlgi düzeyine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre “açık olma” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların öz düzenleme puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X}=33.62$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X}=29.37$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X}=25.04$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Tukey testi sonuçlarına göre, “arayış” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların öz düzenleme puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X}=32.30$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X}=29.00$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X}=24.25$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre ölçeğin tamamında tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların öz düzenleme puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X}=65.93$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X}=58.37$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X}=42.29$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Buna göre, İngilizce dersine ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz düzenlemelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “açık olma” alt boyutu için  $\eta^2=.21$ , “arayış” alt boyutu için  $\eta^2=.13$  ve öz düzenleme toplam için ise  $\eta^2=.19$ ’dur. “Arayış” alt boyutunda bu değer orta, “açık olma” alt boyutunda ve öz düzenleme toplam ölçekte ise bu değer geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

#### 4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7

*Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Düzeyi*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Hafıza Stratejileri	990	23.81	6.31
Bilişsel Stratejiler	990	15.81	4.73
Telafi Stratejileri	990	13.30	3.91
Üst biliş Stratejiler	990	14.63	3.57
Duyuşsal Stratejiler	990	21.39	5.07
Sosyal Stratejiler	990	19.52	5.60
Kelime toplam	990	108.50	23.30

Tablo 4.7 incelendiğinde, yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin ölçeği “hiçbir zaman” dan “her zaman” a doğru derecelenen 5’li likert tipi bir ölçektir. Bundan dolayı 32 maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 iken en düşük puan 32’dir. Bu ölçekten alınabilecek 96 puan, orta değer olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ise 108.50 olduğu belirlenmiştir. Bu puana göre ( $\bar{X}=108.50$ ;  $Ss:23.30$ ) öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri orta değer üzerinde.

### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.8’de yer almaktadır.



#### 4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.8

*Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d																																																																									
Hafıza Stratejileri	Kız	498	24.44	6.21	988	3.145	.002*	.20																																																																									
	Erkek	492	23.18	6.35					Bilişsel Stratejiler	Kız	498	16.51	4.48	988	4.709	.000*	.30	Erkek	492	15.10	4.87	Telafi Stratejileri	Kız	498	13.44	3.80	988	1.163	.245	-	Erkek	492	13.15	4.01	Üst biliş Stratejiler	Kız	498	14.34	3.42	980.399	2.722	.007*	.16	Erkek	492	14.92	3.69	Duyuşsal Stratejiler	Kız	498	21.86	4.77	973.013	2.945	.003*	.18	Erkek	492	20.92	5.31	Sosyal Stratejiler	Kız	498	19.67	5.41	988	.860	.390	-	Erkek	492	19.36	5.79	Kelime Toplam	Kız	498	110.88	22.03	974.809	3.244	.001*
Bilişsel Stratejiler	Kız	498	16.51	4.48	988	4.709	.000*	.30																																																																									
	Erkek	492	15.10	4.87					Telafi Stratejileri	Kız	498	13.44	3.80	988	1.163	.245	-	Erkek	492	13.15	4.01	Üst biliş Stratejiler	Kız	498	14.34	3.42	980.399	2.722	.007*	.16	Erkek	492	14.92	3.69	Duyuşsal Stratejiler	Kız	498	21.86	4.77	973.013	2.945	.003*	.18	Erkek	492	20.92	5.31	Sosyal Stratejiler	Kız	498	19.67	5.41	988	.860	.390	-	Erkek	492	19.36	5.79	Kelime Toplam	Kız	498	110.88	22.03	974.809	3.244	.001*	.20	Erkek	492	106.09	24.30								
Telafi Stratejileri	Kız	498	13.44	3.80	988	1.163	.245	-																																																																									
	Erkek	492	13.15	4.01					Üst biliş Stratejiler	Kız	498	14.34	3.42	980.399	2.722	.007*	.16	Erkek	492	14.92	3.69	Duyuşsal Stratejiler	Kız	498	21.86	4.77	973.013	2.945	.003*	.18	Erkek	492	20.92	5.31	Sosyal Stratejiler	Kız	498	19.67	5.41	988	.860	.390	-	Erkek	492	19.36	5.79	Kelime Toplam	Kız	498	110.88	22.03	974.809	3.244	.001*	.20	Erkek	492	106.09	24.30																					
Üst biliş Stratejiler	Kız	498	14.34	3.42	980.399	2.722	.007*	.16																																																																									
	Erkek	492	14.92	3.69					Duyuşsal Stratejiler	Kız	498	21.86	4.77	973.013	2.945	.003*	.18	Erkek	492	20.92	5.31	Sosyal Stratejiler	Kız	498	19.67	5.41	988	.860	.390	-	Erkek	492	19.36	5.79	Kelime Toplam	Kız	498	110.88	22.03	974.809	3.244	.001*	.20	Erkek	492	106.09	24.30																																		
Duyuşsal Stratejiler	Kız	498	21.86	4.77	973.013	2.945	.003*	.18																																																																									
	Erkek	492	20.92	5.31					Sosyal Stratejiler	Kız	498	19.67	5.41	988	.860	.390	-	Erkek	492	19.36	5.79	Kelime Toplam	Kız	498	110.88	22.03	974.809	3.244	.001*	.20	Erkek	492	106.09	24.30																																															
Sosyal Stratejiler	Kız	498	19.67	5.41	988	.860	.390	-																																																																									
	Erkek	492	19.36	5.79					Kelime Toplam	Kız	498	110.88	22.03	974.809	3.244	.001*	.20	Erkek	492	106.09	24.30																																																												
Kelime Toplam	Kız	498	110.88	22.03	974.809	3.244	.001*	.20																																																																									
	Erkek	492	106.09	24.30																																																																													

(\*p<.05)

Tablo 4.8’de, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. “Hafıza” alt boyutu, ( $Krt_{Kız}=-.624<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.158<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.388<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.278<1$ ), “bilişsel” alt boyutu ( $Krt_{Kız}=-.558<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.128<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.606<2$ ,  $Skw_{Erkek}=.118<1$ ), “telafi” alt boyutu ( $Krt_{Kız}=-.566<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.168<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.538<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.233<1$ ), “üst biliş” alt boyutu ( $Krt_{Kız}=-.025<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.634<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.465<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.439<1$ ), “duyuşsal” alt boyutu ( $Krt_{Kız}=-.247<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.356<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.175<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.430<1$ ), “sosyal” alt boyutu ( $Krt_{Kız}=-.539<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.021<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.691<2$ ,  $Skw_{Erkek}=.024<1$ ), ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Kız}=-.149<2$ ,  $Skw_{Kız}=-.062<1$ ;  $Krt_{Erkek}=-.235<2$ ,  $Skw_{Erkek}=-.079<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. “Hafıza” ( $F=.052$ ;  $p=.820>.05$ ) alt boyutunda, “bilişsel” ( $F=3.063$ ;  $p=.080>.05$ ) alt boyutunda, “telafi” ( $F=.950$ ;  $p=.330>.05$ ) alt boyutunda, “sosyal” ( $F=2.841$ ;  $p=.092>.05$ ) alt boyutunda varyansların homojenliği sağlanmıştır. “Üst biliş” ( $F=5.028$ ;  $p=.025<.05$ ) alt boyutunda, “duyuşsal” ( $F=4.257$ ;  $p=.039<.05$ ) alt boyutunda

ve ölçeğin tamamında ( $F=4.515$ ;  $p=.034<.05$ ) varyansların homojenliği sağlanamamıştır. Bu nedenle “equal variance not assumed” t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucuna göre “hafıza” [ $t_{(988)}=3.145$ ,  $p<.05$ ], “bilişsel” [ $t_{(988)}=4.709$ ,  $p<.05$ ], “üst biliş” [ $t_{(980.399)}=2.722$ ,  $p<.05$ ], “duyuşsal” [ $t_{(973.013)}=2.945$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $t_{(974.809)}=3.244$ ,  $p<.05$ ] kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. “Sosyal” [ $t_{(988)}=.860$ ,  $p>.05$ ] alt boyutunda ve “telafi” [ $t_{(988)}=1.163$ ,  $p>.05$ ] alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “üst biliş” alt boyutu için  $\eta^2=.16$ , “duyuşsal” alt boyutu için  $\eta^2=.18$ , “hafıza” alt boyutu için  $\eta^2=.20$ , “bilişsel” alt boyutu için  $\eta^2=.30$  ve kelime öğrenme stratejileri toplam için  $\eta^2=.20$ ’dir. “Üst biliş” alt boyutunda ve “duyuşsal” alt boyutunda, etkinin büyüklüğü yok denecek kadar azdır. “Hafıza” alt boyutunda, “bilişsel” alt boyutunda ve kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamında bu değer küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

#### **4.4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9

*Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Hafıza Stratejileri	5	596	24.31	6.06	3-986	7.725	.000*	.02	5-7
	6	123	24.77	6.16					5-8
	7	161	22.09	6.96					6-7
	8	110	22.58	6.22					6-8
	Toplam	990	23.81	6.31					
Bilişsel Stratejiler	5	596	15.95	4.54	3-986	3.125	.025*	.00	6-8
	6	123	16.58	5.04					
	7	161	15.26	5.06					
	8	110	14.99	4.72					
	Toplam	990	15.81	4.73					
Telafi Stratejileri	5	596	13.45	3.81	3-986	2.420	.065	-	-
	6	123	13.69	3.75					
	7	161	12.67	4.34					
	8	110	12.93	3.83					
	Toplam	990	13.30	3.91					
Üst biliş Stratejiler	5	596	14.90	3.33	3-986	5.494	.001*	.01	5-7
	6	123	14.96	3.36					6-7
	7	161	13.77	4.26					
	8	110	14.09	3.73					
	Toplam	990	14.63	3.57					
Duyuşsal Stratejiler	5	596	21.55	4.82	3-986	4.127	.006*	.01	5-7
	6	123	21.77	4.99					6-7
	7	161	20.14	5.82					7-8
	8	110	21.93	5.04					
	Toplam	990	21.39	5.07					
Sosyal Stratejiler	5	596	19.75	5.37	3-986	2.499	.058	-	-
	6	123	20.09	5.86					
	7	161	18.81	6.16					
	8	110	18.65	5.57					
	Toplam	990	19.52	5.60					
Kelime Toplam	5	596	109.97	22.03	3-986	5.715	.001*	.01	5-7
	6	123	111.88	23.48					6-7
	7	161	102.77	27.16					
	8	110	105.19	22.15					
	Toplam	990	108.50	23.30					

(\*p<.05)

Tablo 4.9'da, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. "Hafıza" alt boyutu ( $Krt_{Beşler}=-.506<2$ ,  $Skw_{Beşler}=-.305<1$ ;  $Krt_{Altılar}=-$

.462<2, SkwAltılar=-.140<1; KrtYediler=-.410<2, SkwYediler=.022<1; KrtSekizler=-.309<2, SkwSekizler=-.066<1), “bilişsel” alt boyutu (KrtBeşler=-.562<2, SkwBeşler=-.081<1; KrtAltılar=-.719<2, SkwAltılar=-.102<1; KrtYediler=-.609<2, SkwYediler=.148<1; KrtSekizler=-.704<2, SkwSekizler=.063<1), “telafi” alt boyutu (KrtBeşler=-.486<2, SkwBeşler=-.302<1; KrtAltılar=-.485<2, SkwAltılar=-.012<1; KrtYediler=-.739<2, SkwYediler=-.045<1; KrtSekizler=-.491<2, SkwSekizler=-.056<1), “üst biliş” alt boyutu (KrtBeşler=-.323<2, SkwBeşler=-.577<1; KrtAltılar=-.870<2, SkwAltılar=-.169<1; KrtYediler=-.455<2, SkwYediler=-.425<1; KrtSekizler=-.611<2, SkwSekizler=-.393<1), “duyuşsal” alt boyutu (KrtBeşler=-.204<2, SkwBeşler=-.443<1; KrtAltılar=-.482<2, SkwAltılar=-.271<1; KrtYediler=-.119<2, SkwYediler=-.383<1; KrtSekizler=-.557<2, SkwSekizler=-.212<1), “sosyal” alt boyutu (KrtBeşler=-.604<2, SkwBeşler=-.032<1; KrtAltılar=-.808<2, SkwAltılar=.008<1; KrtYediler=-.673<2, SkwYediler=.089<1; KrtSekizler=-.421<2, SkwSekizler=.088<1) ve ölçeğin tamamında (KrtBeşler=-.317<2, SkwBeşler=-.202<1; KrtAltılar=-.223<2, SkwAltılar=.083<1; KrtYediler=-.021<2, SkwYediler=.130<1; KrtSekizler=-.079<2, SkwSekizler=.106<1) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. “Hafıza” alt boyutu [ $F_{(3-986)}=7.755$ ,  $p=.520>.05$ ], “bilişsel” alt boyutu [ $F_{(3-986)}=1.533$ ,  $p=.204>.05$ ], “telafi” alt boyutu [ $F_{(3-986)}=1.842$ ,  $p=.138>.05$ ], “duyuşsal” alt boyutu [ $F_{(3-986)}=1.683$ ,  $p=.169>.05$ ] ve “sosyal” alt boyutunda [ $F_{(3-986)}=2.185$ ,  $p=.088>.05$ ] varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. “Üst biliş” alt boyutunda [ $F_{(3-986)}=6.241$ ,  $p=.000<.05$ ] ve ölçeğin tamamında [ $F_{(3-986)}=2.652$ ,  $p=.048<.05$ ] varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett’s C testine bakılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “hafıza” [ $F_{(3-986)}=7.725$ ,  $p<.05$ ], “bilişsel” [ $F_{(3-986)}=3.125$ ,  $p<.05$ ], “üst biliş” [ $F_{(3-986)}=5.494$ ,  $p<.05$ ], “duyuşsal” [ $F_{(3-986)}=4.127$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $F_{(3-986)}=5.715$ ,  $p<.05$ ] anlamlı fark belirlenmiştir. “Telafi” [ $F_{(3-986)}=2.420$ ,  $p>.05$ ] alt boyutunda ve “sosyal” [ $F_{(3-986)}=2.499$ ,  $p>.05$ ] alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre “hafıza” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ( $\bar{X} = 24.31$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 22.09$ ) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ( $\bar{X} = 24.31$ ) ve 8. ( $\bar{X} = 22.58$ ) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ( $\bar{X} = 24.77$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 22.09$ ) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine, 6. ( $\bar{X} = 24.77$ ) ve 8. ( $\bar{X} = 22.58$ ) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine,

lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre “bilişsel” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda 6. ( $\bar{X} = 16.58$ ) ve 8. ( $\bar{X} = 14.99$ ) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre, “üst biliş” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ( $\bar{X} = 14.90$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 13.77$ ) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ( $\bar{X} = 14.96$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 13.77$ ) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre, “duyuşsal” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ( $\bar{X} = 21.55$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 20.14$ ) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 7. ( $\bar{X} = 20.14$ ) ve 8. ( $\bar{X} = 21.93$ ) sınıflar arasında 8. sınıflar lehine, 6. ( $\bar{X} = 21.77$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 20.14$ ) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre, ölçeğin tamamında ikili karşılaştırmalarda, 5. ( $\bar{X} = 109.97$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 102.77$ ) sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ( $\bar{X} = 111.88$ ) ve 7. ( $\bar{X} = 102.77$ ) sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin 7. sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “hafıza” alt boyutu için  $\eta^2=.02$ , “bilişsel” alt boyutu için  $\eta^2=.00$ , “üst biliş” alt boyutu için  $\eta^2=.01$  “duyuşsal” alt boyutu için  $\eta^2=.01$ , kelime öğrenme stratejileri toplam için ise  $\eta^2=.01$ ’dir. “Hafıza” alt boyutunda ve “duyuşsal” alt boyutunda ve kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamında bu değer küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır. “Bilişsel” alt boyutta etki büyüklüğü yok denecek kadar azdır.

#### 4.4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerinin Anne-Baba Tutumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri anne tutumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.10’da yer almaktadır.

4.4.3.1. Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin anne tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.10

*Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Anne Tutumuna göre t-Testi Sonucu*

	Anne Tutumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Hafıza Stratejileri	Demokratik	858	24.15	6.18	988	4.391	.000*	0.39
	Otoriter	132	21.59	6.70				
Bilişsel Stratejiler	Demokratik	858	16.00	4.68	988	3.201	.001*	0.29
	Otoriter	132	14.59	4.89				
Telafi Stratejileri	Demokratik	858	13.47	3.83	988	3.529	.000*	0.31
	Otoriter	132	12.18	4.23				
Üst biliş Stratejiler	Demokratik	858	14.77	3.50	165.728	2.862	.005*	0.27
	Otoriter	132	13.75	3.87				
Duyuşsal Stratejiler	Demokratik	858	21.66	5.03	988	4.286	.000*	0.40
	Otoriter	132	19.65	5.00				
Sosyal Stratejiler	Demokratik	858	19.80	5.59	988	4.081	.000*	0.38
	Otoriter	132	17.68	5.36				
Kelime Toplam	Demokratik	858	109.90	22.96	988	4.849	.000*	0.44
	Otoriter	132	99.45	23.51				

(\*p<.05)

Tablo 4.10'da, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. "Hafıza" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.421<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.236<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.685<2$   $Skw_{Otoriter}=-.019<1$ ), "bilişsel" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.618<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.033<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.616<2$   $Skw_{Otoriter}=.079<1$ ), "telafi" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.507<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.205<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.799<2$   $Skw_{Otoriter}=-.092<1$ ), "üst biliş" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.089<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.604<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.940<2$   $Skw_{Otoriter}=-.140<1$ ), "duyuşsal" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.032<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.466<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.482<2$   $Skw_{Otoriter}=-.213<1$ ), "sosyal" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.601<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.041<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.493<2$   $Skw_{Otoriter}=.235<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Demokratik}=-.048<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.122<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.615<2$   $Skw_{Otoriter}=.107<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. "Hafıza" ( $F=1.538$ ;  $p=.215>.05$ ) alt boyutunda, "bilişsel" ( $F=.251$ ;  $p=.616>.05$ ) alt boyutunda, "telafi" ( $F=3.585$ ;  $p=.059>.05$ ) alt boyutunda, "duyuşsal" ( $F=.049$ ;  $p=.825>.05$ ) alt boyutunda, "sosyal" ( $F=.780$ ;  $p=.377>.05$ ) alt

boyutunda ve ölçeğin tamamında ( $F=1.254$ ;  $p=.263>.05$ ) varyansların homojenliği sağlanmıştır. “Üst biliş” ( $F=6.217$ ;  $p=.013<.05$ ) alt boyutunda varyansların homojenliği sağlanamamıştır. Bu nedenle “equal variance not assumed” t değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin anne tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda; “hafıza” [ $t_{(988)}=4.391$ ,  $p<.05$ ], “bilişsel” [ $t_{(988)}=3.201$ ,  $p<.05$ ], “telafi” [ $t_{(988)}=3.529$ ,  $p<.05$ ], “üst biliş” [ $t_{(165.728)}=2.862$ ,  $p<.05$ ], “duyuşsal” [ $t_{(988)}=4.286$ ,  $p<.05$ ], “sosyal” [ $t_{(988)}=4.081$ ,  $p<.05$ ], alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $t_{(988)}=4.849$ ,  $p<.05$ ] annesi demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “hafıza” alt boyutu için  $d=.39$ , “bilişsel” alt boyutu için  $d=.29$ , “telafi” alt boyutu için  $d=.31$ , “üst biliş” alt boyutu için  $d=.27$ , “duyuşsal” alt boyutu için  $d=.40$ , “sosyal” alt boyutu için  $d=.38$  ve kelime öğrenme stratejileri toplam için  $d=.44$ ’tür. “Hafıza” alt boyutunda, “bilişsel” alt boyutunda, “telafi” alt boyutunda, “üst biliş” alt boyutunda, “duyuşsal” alt boyutunda, “sosyal” alt boyutunda ve kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamında küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

#### 4.4.3.2. Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin baba tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri baba tutumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11

*Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Baba Tutumuna Göre t-Testi Sonucu*

	Baba Tutumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Hafıza Stratejileri	Demokratik	841	24.19	6.19	988	4.488	.000*	.39
	Otoriter	149	21.69	6.55				
Bilişsel Stratejiler	Demokratik	841	16.01	4.70	988	3.133	.002*	.27
	Otoriter	149	14.69	4.77				
Telafi Stratejileri	Demokratik	841	13.48	3.80	988	3.518	.000*	.29
	Otoriter	149	12.26	4.33				
Üst biliş Stratejiler	Demokratik	841	14.83	3.52	988	4.189	.000*	.36
	Otoriter	149	13.51	3.64				
Duyuşsal Stratejiler	Demokratik	841	21.65	4.96	988	3.869	.000*	.33
	Otoriter	149	19.92	5.40				
Sosyal Stratejiler	Demokratik	841	19.78	5.61	988	3.519	.000*	.31
	Otoriter	149	18.04	5.36				
Kelime Toplam	Demokratik	841	109.98	22.81	988	4.804	.000*	.41
	Otoriter	149	100.14	24.28				

(\*p<.05)

Tablo 4.11'de, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. "Hafıza" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.441<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.231<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.618<2$   $Skw_{Otoriter}=-.094<1$ ), "bilişsel" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.641<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.029<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.529<2$   $Skw_{Otoriter}=.014<1$ ), "telafi" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.591<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.146<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.760<2$   $Skw_{Otoriter}=-.297<1$ ), "üst biliş" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.211<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.596<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.308<2$   $Skw_{Otoriter}=-.261<1$ ), "duyuşsal" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.153<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.415<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.231<2$   $Skw_{Otoriter}=-.374<1$ ), "sosyal" alt boyutu ( $Krt_{Demokratik}=-.615<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.046<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.413<2$   $Skw_{Otoriter}=.225<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Demokratik}=-.124<2$ ,  $Skw_{Demokratik}=-.086<1$ ;  $Krt_{Otoriter}=-.423<2$   $Skw_{Otoriter}=-.031<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. "Hafıza" ( $F=.676$ ;  $p=.411>.05$ ) alt boyutunda, "bilişsel" ( $F=.014$ ;  $p=.906>.05$ ) alt boyutunda, "telafi" ( $F=3.849$ ;  $p=.050>.05$ ) alt boyutunda, "üst biliş" ( $F=.415$ ;  $p=.520>.05$ ) alt boyutunda, "duyuşsal" ( $F=1.758$ ;  $p=.185>.05$ ) alt boyutunda, "sosyal" ( $F=.725$ ;  $p=.395>.05$ ) alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ( $F=1.629$ ;  $p=.202>.05$ ) varyansların homojenliği sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin baba tutumuna göre anlamlı olarak



farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda; “hafıza” [ $t_{(988)}=4.488, p<.05$ ], “bilişsel” [ $t_{(988)}=3.133, p<.05$ ], “telafi” [ $t_{(988)}=3.518, p<.05$ ], “üst biliş” [ $t_{(988)}=4.189, p<.05$ ], “duyuşsal” [ $t_{(988)}=3.869, p<.05$ ], “sosyal” [ $t_{(988)}=3.519, p<.05$ ], alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $t_{(988)}=4.804, p<.05$ ] babası demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “hafıza” alt boyutu için  $d=.39$ , “bilişsel” alt boyutu için  $d=.27$ , “telafi” alt boyutu için  $d=.29$ , “üst biliş” alt boyutu için  $d=.36$ , “duyuşsal” alt boyutu için  $d=.33$ , “sosyal” alt boyutu için  $d=.31$  ve kelime öğrenme stratejileri toplam için  $d=.41$ ’dir. “Hafıza” alt boyutunda, “bilişsel” alt boyutunda, “telafi” alt boyutunda, “üst biliş” alt boyutunda, “duyuşsal” alt boyutunda “sosyal” alt boyutunda ve kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamında küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

#### **4.4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Dersine Olan İlgisi Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12

*Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Dersine Olan İlgi Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

	İlgi Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Hafıza Stratejileri	Düşük	95	17.17	5.63	2-987	124.819	.000*	.20	Düşük-Orta
	Orta	495	22.78	5.56					
	Yüksek	400	26.66	5.74					
	Toplam	990	23.81	6.31					
Bilişsel Stratejiler	Düşük	95	12.28	4.36	2-987	52.630	.000*	.09	Düşük-Orta
	Orta	495	15.32	4.36					
	Yüksek	400	17.25	4.70					
	Toplam	990	15.81	4.73					
Telafi Stratejileri	Düşük	95	10.41	3.75	2-987	68.634	.000*	.12	Düşük-Orta
	Orta	495	12.67	3.65					
	Yüksek	400	14.76	3.66					
	Toplam	990	13.30	3.91					
Üst biliş Stratejiler	Düşük	95	11.41	3.84	2-987	97.848	.000*	.16	Düşük-Orta
	Orta	495	14.03	3.33					
	Yüksek	400	16.15	3.02					
	Toplam	990	14.63	3.57					
Duyuşsal Stratejiler	Düşük	95	17.82	5.46	2-987	66.135	.000*	.11	Düşük-Orta
	Orta	495	20.55	4.81					
	Yüksek	400	23.29	4.52					
	Toplam	990	21.39	5.07					
Sosyal Stratejiler	Düşük	95	16.42	5.13	2-987	26.036	.000*	.05	Düşük-Orta
	Orta	495	19.14	5.04					
	Yüksek	400	20.72	6.03					
	Toplam	990	19.52	5.60					
Kelime Toplam	Düşük	95	85.52	22.90	2-987	114.084	.000*	.18	Düşük-Orta
	Orta	495	104.54	20.57					
	Yüksek	400	118.86	21.10					
	Toplam	990	108.50	23.30					

(\*p<.05)

Tablo 4.12’de, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. “Hafıza” alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=-.166<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.553<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.091<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.216<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=-.365<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.436<1$ ), “bilişsel” alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=-.193<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.525<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.472<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.046<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=-.643<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.179<1$ ), “telafi” alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=-.169<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.334<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.291<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.166<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=-.508<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.431<1$ ), “üst biliş” alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=-.505<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.148<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.355<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.305<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=.821<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.973<1$ ), “duyuşsal” alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=-.329<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.042<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.107<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.320<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=.292<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.621<1$ ), “sosyal” alt boyutu ( $Krt_{Düşük}=.258<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.581<1$ ;  $Krt_{Orta}=-.393<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.043<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=-.765<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.203<1$ ) ve ölçeğin tamamında ( $Krt_{Düşük}=.371<2$ ,  $Skw_{Düşük}=.541<1$ ;  $Krt_{Orta}=.052<2$ ,  $Skw_{Orta}=-.100<1$ ,  $Krt_{Yüksek}=-.321<2$ ,  $Skw_{Yüksek}=-.085<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerin varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiştir. “Hafıza” alt boyutu [ $F_{(2-987)}=.881$ ,  $p=.415>.05$ ], “bilişsel” alt boyutu [ $F_{(2-987)}=2.204$ ,  $p=.111>.05$ ], “telafi” alt boyutu [ $F_{(2-987)}=.205$ ,  $p=.815>.05$ ], “duyuşsal” alt boyutu [ $F_{(2-987)}=2.011$ ,  $p=.134>.05$ ], ve ölçeğin tamamında [ $F_{(2-987)}=.470$ ,  $p=.625>.05$ ] varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. “Üst biliş” alt boyutu [ $F_{(2-987)}=7.513$ ,  $p=.001<.05$ ] ve “sosyal” alt boyutunda [ $F_{(2-987)}=10.025$ ,  $p=.000<.05$ ] varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett’s C testine bakılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin İngilizce dersine ilgi düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçeğin “hafıza” [ $F_{(2-987)}=124.819$ ,  $p<.05$ ], “bilişsel” [ $F_{(2-987)}=52.630$ ,  $p<.05$ ], “telafi” [ $F_{(2-987)}=68.634$ ,  $p<.05$ ], “üst biliş” [ $F_{(2-987)}=97.848$ ,  $p<.05$ ], “duyuşsal” [ $F_{(2-987)}=66.135$ ,  $p<.05$ ], “sosyal” [ $F_{(2-987)}=26.036$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $F_{(2-987)}=114.084$ ,  $p<.05$ ] anlamlı fark belirlenmiştir. İlgi düzeyine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre “hafıza” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların kelime öğrenme strateji puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X}=26.66$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X}=22.78$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X}=17.17$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Tukey testi sonuçlarına göre “bilişsel” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların kelime öğrenme strateji puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan

ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X} = 17.25$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X} = 15.32$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X} = 12.28$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Tukey testi sonuçlarına göre, “telafi” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların kelime öğrenme strateji puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X} = 14.76$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X} = 12.67$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X} = 10.41$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre, “üst biliş” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların kelime öğrenme strateji puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X} = 16.15$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X} = 14.03$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X} = 11.41$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Tukey testi sonuçlarına göre, “duyuşsal” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların kelime öğrenme strateji puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X} = 23.29$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X} = 20.55$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X} = 17.82$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre, “sosyal” alt boyutunda tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların kelime öğrenme strateji puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X} = 20.72$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X} = 19.14$ ) izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X} = 16.42$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Tukey testi sonuçlarına göre, ölçeğin tamamında tüm ilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre grupların kelime öğrenme stratejileri puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek ( $\bar{X} = 118.86$ ) öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi ( $\bar{X} = 104.54$ ), izlemekte ve daha sonra da düşük ( $\bar{X} = 85.52$ ) ilgi düzeyi yer almaktadır. Buna göre İngilizce dersine ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “hafıza” alt boyutu için  $\eta^2 = .20$ , “bilişsel” alt boyutu için  $\eta^2 = .09$ , “telafi” alt boyutu için  $\eta^2 = .12$ , “üst biliş” alt boyutu için  $\eta^2 = .16$ , “duyuşsal” alt boyutu için  $\eta^2 = .11$ , “sosyal” alt boyutu için  $\eta^2 = .05$  ve kelime öğrenme stratejileri toplam için ise  $\eta^2 = .18$ ’dir. “Sosyal” alt boyutunda bu değer küçük, “bilişsel” alt boyutunda, “telafi” alt boyutunda, “duyuşsal” alt boyutunda bu değer orta, “hafıza” alt boyutunda, “üst biliş” alt boyutunda ve kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamında geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmannın “Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.13’te yer almaktadır.

##### 4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Varlığına İlişkin Bulgular

Tablo 4.13

*Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Puanlarının Korelasyonları*

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Açık olma	1									
2. Arayış	.71**	1								
3. Öz düzenleme Toplam	.91**	.93**	1							
4. Hafıza Stratejileri	.52**	.59**	.60**	1						
5. Bilişsel Stratejiler	.43**	.50**	.50**	.62**	1					
6. Telafi Stratejileri	.46**	.49**	.52**	.61**	.63**	1				
7. Üst biliş Stratejiler	.52**	.57**	.59**	.59**	.51**	.55**	1			
8. Duyuşsal Stratejiler	.52**	.55**	.58**	.57**	.51**	.52**	.62**	1		
9. Sosyal Stratejiler	.43**	.49**	.50**	.49**	.52**	.54**	.49**	.56**	1	
10. Kelime öğrenme Toplam	.60**	.67**	.69**	.83**	.79**	.79**	.76**	.79**	.77**	1

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.13’te, öncelikle dağılımların normalliği Kurtosis ve Skewness değerleri ile incelenmiştir. Öz düzenleme ölçeğinin tamamında ( $Krt_{Özdüzenleme} = -.313 < 2$ ,  $Skw_{Özdüzenleme} = -.458 < 1$  ve yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamında

( $Krt_{Kelime}=-.167<2$ ,  $Skw_{Kelime}=-.100<1$ ) normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Buna göre parametrik test özelliği sağlandığı için pearson momentler korelasyonu ile analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ( $r=0.69$ ;  $p<0.05$ ) belirlenmiştir. Etki büyüklüğü açısından bu değer güçlü bir ilişki olarak yorumlanır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak oluşturulan tartışma, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri düzeyi incelendiğinde öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanların aritmetik ortalaması 60.55'tir. Bu ölçeğin orta puanı 48'dir. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin orta değer üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak Aldan Karademir ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin orta değer üzerinde olduğunu belirlemişlerdir. Harrison ve Prain (2009) 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde öz düzenleme stratejilerini orta değer üstünde kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Mutweleli (2014) bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde öz düzenlemeye sahip olduğunu belirlemiştir. Yine Akkaya (2012) ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle, Kanat ve Kozikoğlu (2018) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

Benzer şekilde Demir ve Budak (2016) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin kendilerini öz düzenleme becerileri açısından yeterli gördükleri ve akademik başarılarına katkı sağladığı söylenebilir.

### 5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu ve İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin araştırma yapılmıştır.

#### 5.1.2.1. Öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre “açık olma”, “arayış” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Akkaya (2012); Erdoğan ve Şengül (2014) ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinde kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Şen (2012) lise öğrencileri ile, Yüksel (2013) ise öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öz düzenleme becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmaların yanı sıra araştırmayla farklılık gösteren Gestsdottir ve diğerleri (2014) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmalarında, Gömleksiz ve Demiralp’in (2012) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, Sağırılı ve Azapağası (2009) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında, cinsiyet ve öz düzenleme arasında ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Üredi ve Üredi (2005) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında, erkek öğrencilerin daha fazla öz düzenleme stratejilerini kullandığını belirten bulgusu araştırmayla farklılık göstermektedir. Bireyin öz düzenleme becerisini küçük yaşlardan itibaren edindiği düşünülürse cinsiyetten dolayı oluşan farklılıklar yetiştirilme tarzı, yaşanan yer, kültür, fizyolojik ve biyolojik gelişimsel durumlar, kızların erkeklere göre daha erken olgunlaşması gibi nedenlere bağlı olarak farklılaştığı söylenebilir.

#### 5.1.2.2. Öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemelerinin sınıf düzeyine göre ölçeğin sadece “açık olma” alt boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. “Açık olma” alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalarda 7. ve 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine anlamlı farklılık söz konusu



olup bu bağlamda 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemelerinin 7. sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgusuyla tutarlı olmayan Aldan Karademir ve diğerleri (2018) ise ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin alt sınıflarda daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Zimmerman ve Martinez Pons (1990) araştırma ile paralel bulgular ortaya koymuştur. Farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerden 11. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine ve 8. sınıf öğrencilerinin de 5. sınıf öğrencilerine göre öz düzenleme stratejilerini daha yüksek düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşları ilerledikçe daha özgür, özerk ve bağımsız olmaları öz düzenleme becerilerinin de geliştiği ve daha bilinçli, planlı bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirdikleri söylenebilir.

“Arayış” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aldan Karademir ve Görgün (2019) araştırmasında, öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmayla elde ettikleri bulgular paralellik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öz düzenleme becerisinin yaşa, bulunduğu sınıfa bağlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

### *5.1.2.3. Öz düzenleme becerilerinin anne-baba tutumu değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma*

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin anne ve baba tutumuna göre “açık olma”, “arayış” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında annesi ve babası demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Üredi (2005) demokratik aile tutumuna sahip ailelerin çocuklarının otoriter, ihmalkar ve de müsamahakar aile tutumuna sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde öz düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımına sahip olduklarını saptamıştır. Bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çocukların sağlıklı bireyler olarak yetişmesinde ve davranışlarının oluşmasında ailenin önemi ve rolü oldukça büyüktür. Yaşadıkları huzurlu ve mutlu aile ortamı sayesinde olumlu sosyal ilişkilere sahip, topluma rahatça uyum sağlayan ve olumlu davranışlara sahip kişilik özellikleri gösteren bireyler olurlar. Bu bağlamda ailelerin çocuklarına karşı ilgili ve sevecen davranışları, çocuklarının davranışlarını denetleyerek onların özerk olmasını sağlamaları, çocukların öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını aynı zamanda

da içsel değer algılarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Demokratik aile ortamında yetişen gençlerin daha başarılı, sosyal ve psikolojik açıdan daha sağlıklı oldukları söylenebilir.

#### *5.1.2.4. Öz düzenleme becerilerinin İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma*

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin İngilizce dersine olan ilgi düzeyine göre “açık olma”, “arayış” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. Grupların öz düzenleme puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi izlemekte ve daha sonra da düşük ilgi düzeyi yer almaktadır.

Wolters ve Pintrich (1998) öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirirken görev değeri, öz-yeterlik, bilişsel ve öz düzenleyici stratejileri kullanmalarında Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilimler için pozitif yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin ilgi düzeyinin bu üç alan içinde erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Küçüksüleymanoğlu (1997) öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumlarını bazı kişilik özelliklerinin etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda öz düzenleme becerisine sahip öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde daha aktif şekilde yer aldıkları ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olan öz düzenleme becerisinin İngilizce dersine olan ilgi ve isteği artırdığı söylenebilir.

#### **5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma**

Öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanların aritmetik ortalaması 108.50’dir. Ölçeğin orta puanı ise 96’dır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımları orta değer üzerinde olduğu belirlenmiştir. İzci ve Özgan Sucu (2013) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullandıklarını, Üzülmez (2015), 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaların bulguları, araştırmamızı desteklemektedir. Şerabatır (2008) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çevik ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri puanlarının aritmetik ortalaması (94.07) orta değer altındadır. Bu araştırmanın bulgusu araştırmamız ile çelişmektedir. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin orta düzeyin üzerinde olması, İngilizce öğrenmelerinde kolaylık sağlayacağı sonucuna varılabilir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu ve İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma yapılmıştır.

##### 5.1.4.1. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri cinsiyete göre incelendiğinde, “hafıza”, “bilişsel”, “üst biliş”, “duyuşsal” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çevik ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, cinsiyete göre yalnızca bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Kızların bilişsel stratejileri kullanım oranının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şerabatır (2008) ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. İzci ve Özgan Sucu (2013) 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında bütün dil öğrenme stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı farklar ortaya koymuş ve bu farklılığın kızlar lehine olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların bulguları, araştırmamızı desteklemektedir. Yaacob ve diğerleri (2019) bu araştırma bulgularından farklı olarak çalışmalarında, erkeklerin kız öğrencilere göre fark oldukça az da olsa kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Baron-Cohen, Knickmeyer ve Belmonte (2005)’e göre, kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmasının nedeni kadın ve erkek bilişine dayandırılabilir. Kadın ve erkeklerin biliş profilleri birbirinden farklıdır. Hall (2011) dil öğrenimi ve kullanımında kızların erkek öğrencilerden daha başarılı olmasını kızlarda sosyal iletişim becerisi ve stratejisi gelişiminin erkeklerden daha etkili olmasına

bağlamaktadır. Cinsiyet ile öğrenme stili arasında önemli bir bağın olduğunun, bunun da önemli farklılaşmalara neden olduğunu ortaya koymuştur. Zaidi (2010)'a göre, bu farklılaşmaya erkek ve kadın beyninin doğuştan sahip olduğu karakteristik özellikleri neden olur. Kadın ve erkekler eşit zekaya sahiptir. Fakat hafızaya kodlamak, duyguları hissetmek, problem çözmek ve karar vermek konularında farklı çalıştırdıkları muhtemeldir. Kadın ve erkeklerin dil gelişimi ve öğrenme süreçlerinde beyindeki belli karakteristik özellikler önemli rol oynarlar. Görsel işlem, dili depolama ve kişisel hafızanın gerçekleştiği beyin bölümlerinin kapasite açısından daha büyük olmasının yanı sıra kadın beyninde korteksin alın ve şakak bölgeleri daha kusursuz organize edilmiştir. Bu kadınların erkek akranlarına göre daha iyi dil öğrenmelerine ve bütünsel olarak daha stratejik kelime öğrenenleri olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın bulgularına göre, kız öğrenciler lehine anlamlı fark çıkması kız öğrencilerin zihinsel süreçleri erkeklere göre daha iyi kullanmaları, öğrenme becerilerinin daha fazla gelişmiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

“Sosyal” alt boyutunda ve “telafi” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Üzülmaz (2015)'in 8. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımının cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu, bu bulguyla paralellik göstermiştir. Telafi stratejisi yardım alma, jest ve mimikleri kullanma gibi kelimenin anlamını tahminlerle bulup iletişime ya da okumaya devam etmesini sağlamayı içerir. Sosyal stratejiler de öğrencilerin kelime öğrenirken sosyal çevresiyle birlikte çalışmasını, çevresindekilerle empati kurmasını, iş birliği içinde olmasını, sorular sormasını içerir. Bu bağlamda aynı yaş grubunda farklı cinsiyetteki öğrencilerin ortak noktası ergenlik döneminde olma ve bu döneme özgü çeşitli ortak davranış özelliklerine, duygu durumlarına sahip olmalarıdır. Bu durumdan dolayı çalışmada bu sonuca ulaşılmış olabilir.

#### *5.1.4.2. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma*

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre incelendiğinde, “hafıza”, “bilişsel”, “üst biliş”, “duyuşsal” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıflar arasında “hafıza” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine, 6. ve 8. sınıflar arasında 6.

sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Bilişsel” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Üst biliş” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Duyuşsal” alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda, 5. ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 7. ve 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine, 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamında ikili karşılaştırmalarda, 5. ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini kullanımları 7. sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaacob ve diğerleri (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında ise, bu çalışma bulgularından farklı olarak öğrencilerin yaşı arttıkça kelime kullanma strateji düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Genel olarak sınıf düzeyi ilerledikçe, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanımlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle öğrenciler, alt sınıflarda daha yüksek düzeyde kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme evreleri, durumları, güdülenme düzeyleri, öğretmen ve öğrencilerin beklenti ve istekleri, kişilik özellikleri ve dil öğrenme amaçlarındaki farklılaşmadan dolayı sınıf düzeyleri arasında farklılıklar oluşmuş olabilir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin girecekleri lise giriş sınavının puanlama etkisi, sayısal, sözel veya dile yatkınlık ve yönelime bağlı olarak uzmanlaşmak istedikleri alanların daha alt sınıflara göre belirginleşmesi de strateji kullanımı, dili öğrenme istek ve çabasını etkilediği söylenebilir.

“Telafi” alt boyutunda ve “sosyal” alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dilin aktif kullanımı, çevredekilerle iletişim ve etkileşimin yoğun olmasını gerektiren bu stratejilerde ise farklılığın olmaması öğrencilerin dili aktif kullanma istek ve çabalarının benzer düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

#### *5.1.4.3. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin anne-baba tutumu değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma*

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri anne ve baba tutumuna göre incelendiğinde, “hafıza”, “bilişsel”, “üst biliş”, “duyuşsal”, “telafi”, “sosyal” alt

boyutlarında ve ölçeğin tamamında annesi ve babası demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Erdoğan (2006)'ya göre, anne baba tutumları çocukların öğrenme davranışlarını geliştirebilmesinin yanı sıra öğrenme davranışları üzerinde olumsuz etkilere de neden olabilir. Demokratik aile ortamında yetişen anne ve babasıyla rahat diyalog kurabilen, her konuda iletişim içinde olan, tartışan, fikir alışverişinde bulunabilen öğrenciler derslerde daha rahat, aktif, görüş ve düşüncelerini paylaşabilen ve farklı görüş ve düşüncelere saygı duyup konuşan anlaşılan bir anlayışa sahiptir.

Aile bireylerin ilk ve en önemli öğrenme ortamıdır. Erken yaşlardan itibaren anne ve babasını model alarak tutumlar, değerler, problem çözme ve kendini değerlendirme yolları gibi birçok bilgi ve beceri edinmektedirler. Bununla birlikte çalışma alışkanlıkları, öğrenme isteği ve ilk bilgilerin ediniminin temeli aile ortamında atılıyor. Okul çağında çocuklar öğrenme ortamına kazandıkları bu özelliklerle katılırken yetişme ortamı, ailenin tutum ve davranışları etkilerini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda yaşayan değişen ve gelişen dilin öğreniminde iletişim, etkileşim ve paylaşımın yeri ve önemi büyüktür. Kelime öğreniminde kullanılan stratejilerin başarısı edinilen kelime hazinesinin zenginliğinin yanı sıra aktif kullanımla ve iletişimde bulunabilme becerisiyle gözlemlenebilir.

#### *5.1.4.4. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin İngilizce dersine olan ilgi düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgulara ilişkin tartışma*

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri İngilizce dersine olan ilgi düzeyine göre incelendiğinde, “hafıza”, “bilişsel”, “üst biliş”, “duyuşsal”, “telafi”, “sosyal” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. Grupların kelime öğrenme strateji puan ortalamaları incelendiğinde ise, en yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi izlemekte ve daha sonra da düşük ilgi düzeyi yer almakta olduğu belirlenmiştir. Buna göre İngilizce dersine ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) öğrencilerin derse karşı duydukları ilginin, tutumun, dersi öğrenirken kullanılan anlamlı biliş ve biliş yönlendirici stratejileri kullanmayı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda İngilizce dersine olan ilginin kullanılan kelime öğrenme stratejilerini etkilemesinin sebebi, derse karşı olumlu düşünceler hissedilen öğrencilerin dersin gerektirdiklerini istekle ve büyük bir zevkle yapmaya çalışıyor olması, motivasyonun yüksek olması ve öğrenmesini gerçekleştirirken kendine uygun öğrenme stratejilerini keşfedip, değerlendirip ve buna bağlı olarak geliştirip kullanmaya çalışıyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

#### 5.1.5. Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ( $r=0.69$ ) belirlenmiştir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arttıkça, kelime öğrenme stratejilerinin de artacağı söylenebilir.

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenenler akademik öğrenme becerisi ve öz kontrolü gelişmiş olmasından dolayı öğrenmeye daha da güdülenmiş ve öğrenmesini kolaylıkla gerçekleştirebilen öğrenme için istekli ve beceriklidir. Nitekim, öz düzenleme becerilerini geliştiren öğrenciler, daha iyi kelime öğrenme stratejisi kullanabileceklerdir. Öğrenciler kendilerini eğitim hayatları ve sosyal hayatlarında ancak gelişmiş bir dil becerisiyle en iyi şekilde ifade edebilirler. Zengin bir kelime hazinesi öğrencilerin düşüncelerini ve kendilerini ifade etmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda iletişim, konuşma ve etkileşime dayanan İngilizce dersi için kelime öğrenme, kelime hazinesini zenginleştirme oldukça önemli bir konudur. Öğrencilerin derste kendilerini rahat bir şekilde ifade etmesi, sınıf içinde öğretmen ve diğer arkadaşlarıyla aktif iletişim içinde bulunabilmesi sahip olduğu kelime bilgisiyle doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin İngilizce dersinde etkili iletişimi gerçekleştirmek adına kelimeleri hatırlamaları, kullanmaları, ezberlemeleri, bunun yanı sıra kelimelerin işlevi, gramer bilgisi ve anlamını bilmeleri uyguladıkları başarılı kelime öğrenme stratejileriyle gerçekleşeceği söylenebilir.

## 5.2. Sonuçlar

Genel olarak elde edilen sonuçlar maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

1. Ortaokul ğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin orta değerin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Ortaokul ğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre ‘‘açık olma’’, ‘‘arayış’’ alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Ortaokul ğrencilerinin öz düzenlemelerinin sınıf düzeyine göre ölçeğin sadece ‘‘açık olma’’ alt boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. ‘‘Açık olma’’ alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalarda 7. ve 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine anlamlı farklılık vardır. 8. sınıf ğrencilerinin öz düzenlemelerinin 7. sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
4. Ortaokul ğrencilerinin öz düzenleme becerileri anne ve baba tutumuna göre, ‘‘açık olma’’, ‘‘arayış’’ alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında annesi ve babası demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. z düzenleme becerilerinde otoriter anne ve baba tutumuna sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.
5. Ortaokul ğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin İngilizce dersine olan ilgi düzeyine göre, ‘‘açık olma’’, ‘‘arayış’’ alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. En yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi izlemekte ve daha sonra da düşük ilgi düzeyinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersine ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
6. Ortaokul ğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımları orta değerin üzerindedir.
7. Ortaokul ğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre, ‘‘hafıza’’, ‘‘bilişsel’’, ‘‘st biliş’’, ‘‘duyuşsal’’ alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. ‘‘Sosyal’’ ve ‘‘telafi’’ alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur.
8. Ortaokul ğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre ‘‘hafıza’’, ‘‘bilişsel’’, ‘‘st biliş’’, ‘‘duyuşsal’’ alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. Genel olarak sınıf düzeyi ilerledikçe,



ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanımlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. “Telafi” alt boyutunda ve “sosyal” alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

9. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin anne ve baba tutumuna göre, “hafıza”, “bilişsel”, “üst biliş”, “duyuşsal”, “sosyal”, “telafi” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında annesi ve babası demokratik tutuma sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.
10. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin İngilizce dersine ilgi düzeyine göre, “hafıza”, “bilişsel”, “üst biliş”, “duyuşsal”, “sosyal”, “telafi” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenmiştir. En yüksek puan ortalamasına ilgi düzeyi yüksek öğrenciler ulaşırken, bunu orta ilgi düzeyi izlemekte ve daha sonra da düşük ilgi düzeyi yer almakta olduğu belirlenmiştir. İngilizce dersine ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
11. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.3.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Bu çalışmada Muğla ili Menteşe ilçesinde bulunan ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Türkiye’nin farklı bölgelerinde farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencileri için bu konu hakkında çalışmalar yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle benzer çalışmaların yapılması Türkiye’de bu çalışmaya bağlı olarak genel durum hakkında bilgiye ulaşmak için önerilebilir.
2. Çalışma Muğla ilindeki farklı ilçelerdeki ortaokul öğrencileriyle yapılarak karşılaştırmalara gidilebilir.

3. Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerine yönelik kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili az sayıda çalışma olduğundan konuyla ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile kelime öğrenme stratejileri; cinsiyet, sınıf düzeyi, İngilizce dersine olan ilgi düzeyi, anne-baba tutumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Farklı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
5. Öğrencilere kelime öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmasının ardından, uygulanan sürecin etkililiğini araştıran yarı deneysel çalışmalar yapılabilir.
6. Öğrencilerin ölçek dışında yer alan kullandıkları kelime öğrenme stratejileri olabilir. Bu nedenle kapalı uçlu sorular yerine kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri kelime öğrenme stratejilerinin kullanım durumları ile ilgili betimsel çalışmalar yapılabilir.
7. Farklı öğrenim düzeylerinde benzer çalışmalar yapılabilir.
8. Kelime ve dil öğreniminde erkek öğrencilerin daha başarısız olma nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı çalışmalar yapılabilir.
9. Bireyi hayatı boyunca başarıya götüren en önemli faktörlerden biriside öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileridir. Öğrencilere etkili öğrenme stratejilerini öğretebilmek adına öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için uygun öğretim metotlarının araştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
10. Öz düzenleme becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin sınıf içi durumları gözlemlenerek, öz düzenlemeye dayalı öğretim ortamları oluşturularak, akademik başarıları, derse ilgileri, etkinliklere katılım düzeyleri gibi konularda gelişme sağlamak amacıyla çalışmalar yapılabilir.
11. Öz düzenleme becerileri (zamanı etkili kullanma, kendi öğrenme sürecini izleme, öz denetim, problem çözme becerisi, hedeflerini belirleme, hipotez kurma vb.) öğrencilerin performansını artırmaktadır. Bu bağlamda çeşitli öğrenim modelleri üzerinde öz düzenleme becerilerinin etkinliğinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
12. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek uygun öğrenme ortamlarında kolaylaşır. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili öğretmenlerin algılarını, tutum ve uygulamalarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.

13. Öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde tüm alanlarda kızlar daha çok strateji kullanmaktadırlar. Erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha düşük düzeyde olma nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
14. Öz düzenleme becerisinde yaşı önemi ve etkisi üzerine farklı yaş grupları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
15. Öz düzenleme becerisinin İngilizce dersine olan ilgiyi ve isteği artırmadaki etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
16. Öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgileri kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Olumlu tutum, ilgi, merak uyandırmak amacıyla oluşturulacak öğretim ortamlarının, kullanılacak etkinlik ve çalışmaların nasıl ve neler olması konusunda araştırmalar yapılabilir.

### 5.3.2. Uygulamaya İlişkin Öneriler:

1. Otoriter tutuma sahip anne ve babalara çocuklarına öz düzenleme becerisini kazandırmak, geliştirmek amacıyla neler yapabilecekleri, nasıl destek olabilecekleri hakkında seminerler verilebilir.
2. İngilizce öğretmenleri öğrencilerin strateji kullanma durumlarını geliştirmek için derslerinde kelime öğrenme strateji öğretimine daha ayrıntılı şekilde yer verebilirler.
3. İngilizce öğretmenlerine etkili kelime öğretim stratejileri kullanımı ve öğretimi ile ilgili hizmet içi seminerler verilebilir. Bu seminerlerde başarılı dil öğretimi gerçekleştiren ülkelerin öğretmenleri ile interaktif iletişime geçilerek bilgi alışverişi sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlere kelime öğretim stratejileri ile ilgili yapılan yeni araştırmalar ve uygulamalar hakkında eğitim verilebilir. Bu eğitimin sonucunda kendi öğrencileri ile çalışmalar yapmaları ve sonuçları paylaşmaları istenebilir.
4. İngilizce öğretmen adayları için eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştirme programlarına kelime öğrenme stratejileri ile ilgili seçmeli dersler konulabilir.
5. Düşük ilgi düzeyine sahip öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu ilgi, tutum ve yaklaşımlar göstermelerini sağlamak amacıyla ders etkinlikleri farklılaştırılabilir, derslerde öğrencilerin zevk alacağı, aktif olabilecekleri oyunlara ve görselliğe dayalı daha çok video ve sunumlar yer alabilir.

6. Strateji kullanımına öğrencileri yönlendirmek amacıyla İngilizce derslerinde ödüllü aktiviteler, yarışmalar ve etkinlikler düzenlenebilir. Sınıf ortamının materyal ve teknolojik donanım açısından yeterli düzeyde olması sağlanabilir.
7. İngilizce dersine çocuklarını nasıl çalıştıracakları, çocuklarının nasıl kelime öğrenimlerine yardımcı olabilecekleri konusunda velileri bilgilendirici toplantılar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., ve Orhan, A. (2017). The relation between English learning students' levels of self-regulation and metacognitive skills and their English academic achievements. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 115-125. Erişim adresi <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP>
- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu, S., ve Musal, B. (2016). Öz düzenlemeli öğrenme. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 9(3), 254-260. doi: 10.5505/ptd.2016.05657.
- Akkaya, R. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuştur, Niğde.
- Aktekin, N. Ç., ve Güven, S. (2013). Examining the impact of vocabulary strategy training on adult EFL students. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 339-352. doi: 10.17860/efd/.55562
- Alcı, B., ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyette, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001168>
- Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29. doi: 10.30900/kafkasegt.446793
- Aldan Karademir, Ç., ve Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, 7(16), 292-313. Erişim adresi <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543759>.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

- Arslan, S., ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Artino, Jr. A.R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*, 12,146-151.
- Asgari, A., & Mustapha, G. B. (2011). The type of vocabulary learning strategies used by ESL students in university of Putra Malaysia. *English Language Teaching*, 4(2), 84-90. doi:10.5539/elt.v4n2p84
- Bai, Z. (2018). An analysis of English vocabulary learning strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 849-855. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0904.24>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bardakçı, M., ve Kılıç, M. (2016). Yabancı dil öğretimine genel bir bakış. Yücel, E., Yılmaz, H., & Öztürk, M. S. (Ed.), *Dil öğrenme stratejileri içinde* (s. 72-109). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C., & Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: implications for explaining autism. *Science*, 310, 819-23. <https://doi.org/10.1126/science.1115455>
- Bastanfar, A., & Hashemi, T. (2010). Vocabulary learning strategies and ELT materials: A study of the extent to which VLS research informs local course books in Iran. *International Education Studies*, 3(3), 158-166. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p158>
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.

- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899–911. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000436>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. doi:10.1007/s10648-006-9013-4
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: is there an emerging consensus? *Applied Psychology*, 54(2), 149-154. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00201.x
- Boonkongsaen, N., & Intaraprasert, C. (2014). English vocabulary learning strategies employed by thai tertiary-levels students with different genders and levels of vocabulary proficiency. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(3), 1-9. Retrieved from <http://www.ijsrp.org/research-paper-0314/ijsrp-p2704.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to children*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caplan, N., Choy, M. H., & Whitmore, J. K. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American*, 266(2), 36-45. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0292-36>
- Catalan, R. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *Applied Linguistics*, 13(1), 54-77. <http://dx.doi.org/10.1111/1473-4192.00037>
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. doi:10.1017/S0267190505000061

- Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*, (Unpublished Doctoral Thesis). Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Cohen, A. D. (1999). *Strategies in learning and using a second language*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Çelik, D. (2015). *1. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., ve Ayçiçek, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 796-814.
- Dağgöl, H. C., ve Gürşimşek, I. A. (2019). Investigating pre-school children's self regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 491-522. doi: 10.14527/pegegog.2019.016.
- Demir, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinde problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 789-802. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209738>
- Demir, M. K., ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>
- Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6. Erişim adresi <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Erdoğan, F., ve Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108-118. Erişim adresi: <http://www.jret.org>



- Erdoğdu, M. Y. (2006). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23- 33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87, 222-241. doi:10.1111/1540-4781.00187
- Gaskill, P. J., & Woolfolk-Hoy, A. 2002. Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In J. Aronson and D. Cordova (Eds.), *Improving education: Classic and contemporary lessons from psychology* (pp.183-206). New York: Academic Press.
- Gestsdottir, S., Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., & McCelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.894870>
- Ghafournia, N. (2014). Language learning strategy use and reading achievement. *English Language Teaching*, 7(4), 64-73. doi:10.5539/elt.v7n4p64
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 84-91. Retrieved from <https://www.researchgate.net/>
- Goundar, P. R. (2015). Vocabulary learning strategies of English as foreign language (EFL) learners: A literature review. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(2), 292-301. Retrieved from <https://www.academia.edu>
- Gömlüksiz, M. N., ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Göral, G. N., ve Görgeç, İ. (2017). İkinci dil kelime öğrenmede bilgi haritaları kullanımının öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2090-2098. doi:10.14687/jhs.v14i2.4051

- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-79. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching language in action*. NewYork: Routledge Hall.
- Harrison, S., & Prain, V. (2009). Self-regulated learning in junior secondary English. *Issues in Educational Research*, 19(3), 227-242. Retrieved from <http://iier.org.au/iier19/harrison.html>
- Haşlamam, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal model*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary bringing research to practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hofer, B., Yu S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self regulated learners. Zimmerman, B. J. & Shunk, D. H. (Ed.), *Self regulated learning from teaching to self reflective practice* (pp. 57-85). London: Guilford Press.
- Hrbackova, K., & Safrankova, A. P. (2016). Self regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 217, 679 – 687. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.119.
- Ismail, N. M., & Asmari, A. A. A. (2017). The effectiveness of a programme-based vocabulary learning strategies for developing english vocabulary for EFL female students at Taif University. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 113-125. doi:10.7575/aiac.all.v.8n.3p.113.
- İlhan, T. (2011). Öğrenme stratejileri ve stilleri. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 221-249). Ankara: Pegem Akademi.
- İrven, Ö., ve Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 367-379. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- İzci, E., ve Özgan Sucu, H. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri (Nevşehir İli Örneği). *İnönü*

*Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 19-38. Erişim adresi:  
<http://efdergi.inonu.edu.tr>

Kanat, F., ve Kozikoğlu, İ. (2018). 8th grade secondary school students' self-regulation strategies, motivational beliefs and attitudes towards learning English. *The Journal of Erzinan University Education Faculty*, 20(3), 725–748. <https://doi.org/10.17556/erziefd.435105>.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üst biliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182. Erişim adresi:  
<http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1734>

Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30 (1-2), 139-161. [doi.org/10.2190/ax2d-y9vm-v7px-0tad](https://doi.org/10.2190/ax2d-y9vm-v7px-0tad)

Kırmızı, Ö. (2014). Measuring vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners in relation to academic success and vocabulary size. *World Journal of Education*, 4(6), 16-25. [doi:10.5430/wje.v4n6p16](https://doi.org/10.5430/wje.v4n6p16)

Kocaman, O., ve Kızılkaya Cumaoglu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303. [doi: 10.15390/EB.2014.3611](https://doi.org/10.15390/EB.2014.3611)

Kuhl, J. (2006). Individuelle unterschiede in der selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und handeln*, (pp.303–329). Berlin: Springer.

Küçüksüleymanoğlu, R. A. (1997). *A path analytic study for english language attitude, and students' background characteristics in an ELT program: A case study*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Science Direct*, 50(2), 212-247. [doi: 10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)

- Lawson, J. M., & Hogben, D. (1996). The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, 46(1), 101-135. doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00642.x
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12), 69-80. Retrieved from <http://iteslj.org>
- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, 3(3), 100-104. doi.org/10.5539/ies.v3n3p100
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (Tenth Edition). (1998). Springfield, Massachusetts: USA.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425-449. doi.org/10.1177/1362168809341511
- Mutweleli, S. M. (2014). *Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary schools in Nairobi Country, Kenya*, (Unpublished Doctoral Thesis). University of Kenyatta: Kenya
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Retrieved from [https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN\\_SHE\\_Final.pdf](https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf)
- Ning, K. H., & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 682-686.
- Nugteren, M. L., Jarodzka, H., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. G. (2018). Self-regulation of secondary school students: Self-assessments are inaccurate and insufficiently used for learning-task selection. *Instructional Science*, 46(3), 357-381. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9448-2>.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. USA: Heinle and Heinle Publishers.

- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037779>
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Self-regulated learning among exceptional children. *Sage Journals*, 53(2), 103-108. doi:10.1177/001440298605300201
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation: Theory, research and applications* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161. doi.org/10.1177/027243169401400204
- Pintrich, P. R., & De Groot, E., V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.33
- Pressley, M., & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology: For educators, researchers, and policymakers*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Rabadi, R. (2016). Vocabulary learning strategies employed by undergraduate EFL Jordanian students. *English Language and Literature Studies*, 6(1), 47-58. doi.org/10.5539/ells.v6n1p47
- Ranalli, J. (2003). *The treatment of key vocabulary learning strategies in current ELT coursebooks: Repetition, resource use, recording*, (Unpublished Master Thesis). University of Birmingham, Birmingham: United Kingdom.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.15-30). New York: Prentice Hall.

- Saban, A. İ., ve Bal, A. P. (2010). Matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 1-191. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeefd/article/view/5000003970>
- Sağırılı, M. Ö., Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 129-161.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15-28. doi: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05410.x
- Sarı, A., ve Akınoğlu, O. (2009). Öz düzenlemeli: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1835>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). Key issues in teaching and learning vocabulary. In Chacon-Beltran, R., Abello-Contesse, C., and Torreblanca-Lopez, M.D.M. (Eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 26-36). Bristol: Multilingual Matters.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Serçe, H. (2013). *Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Sherwani, S. (2017). *İngiliz dili öğrencilerinin özerklik, özsaygı ve yeni kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (1998). Personal navigation. In Ferrari, M., & Sternberg, R. J. (Eds.), *Selfawareness: Its nature and development* (pp.219–45). New York: The Guilford Press.
- Somuncuoglu, Y., ve Yıldırım, A. (2000). Öğrenme stratejileri kullanımının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 57-64.
- Stodolsky, S., & Grossman, P. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32, 227–249. doi.org/10.3102/00028312032002227
- Sübaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-6 Erişim adresi <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Şen, Ş. H. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Filiz B. S. (Ed.), *Öğrenme öğretme stratejileri içinde* (s. 97-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ş. H. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin biliş üstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Education and Instructional Studies in the World*, 2(1), 2146-7463. Erişim adresi: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/08x.sen.pdf>
- Şener, S. (2015). Vocabulary learning strategy preferences and vocabulary size of preservice English teachers. *Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 15-33. Erişim adresi: <http://ijer.eab.org.tr>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Teng, F. (2015). Assessing the relationship between vocabulary learning strategy use and vocabulary knowledge. *PASAA Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 49, 39-65. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ1077911>
- Tozduman Y. K., ve Güngör A. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. doi.org/10.17860/mersinefd.291209
- Tuckman, B.W. (1999). *A tripartite model of motivation for achievement: attitude/drive/strategy*. Paper presented in the symposium: Motivational factors affecting student achievement – current perspectives. Annual Meeting of the American psychological Association, Boston.
- Üredi, I., ve Erden, M. (2009). Öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26109/275081>
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000003018>
- Üzülmez, Y. K. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının ve İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (Third edition). New York, London: The Guilford Press.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Winke, P. M., & Abbuhl, R. (2007). Taking a closer look at vocabulary learning strategies: A case study of a Chinese foreign language class. *Foreign Language Annals*, 40, 697–712 doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02888.x



- Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. doi.org/10.1016/s1041-6080(96)90015-1
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47. doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8\_6
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. (Seventh edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Yaacob, A., Shapii, A., Alobaisy A. S., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M. (2019). Vocabulary learning strategies through secondary students at Saudi school in Malaysia. *SAGE open*, 9(1) 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440198359>
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229. Erişim adresi [http://zgefdergi.com/Makaleler/504346645\\_20\\_15\\_ID\\_322.pdf](http://zgefdergi.com/Makaleler/504346645_20_15_ID_322.pdf)
- Yüksel, S. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Fer, S. (Ed.), *Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar* içinde (s. 149-167). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zaidi, Z. F. (2010). Gender differences in human brain: A review. *The Open Anatomy Journal*, 2, 37-55. doi: 10.2174/1877609401002010037
- Zare, P. (2012). Language learning strategies among EFL/ESL learners: A review of literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2, 162-169. Retrieved from <http://www.ijhssnet.com>
- Zengin, B., ve Seven, M. A. (2007). İkinci dil öğrenme ve algılama farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/6007/80092>
- Zheng, S. (2012). Studies and suggestions on english vocabulary teaching and learning. *English Language Teaching*, 5(5), 129-137. doi:10.5539/elt.v5n5p129.

- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 76, 307-313. doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. doi.org/10.1037//0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-7.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-33). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- 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., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. N. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.51
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.

## EKLER

## Ek. 1. İzinler



T.C.  
MUĞLA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.20539980  
Konu : İzin

30.10.2018

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına)

İlgi : a)Valilik Makamının 26/10/2018 tarihli ve 20442247 sayılı Makam Oluru,  
b)04/09/2018 tarihli ve 2064 sayılı yazınız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı 1743100003 numaralı öğrencisi Seda GÖRGÖZ' ün İlimiz Menişe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm Ortaokullarda uygulaması talebi ile ilgili ilgi (a) Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Serap AKSEL  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

## EKLER:

- 1-İlgi (a) Makam Oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)

Adres:  
Elektronik Ağ  
e-posta

İlgi İşleri  
Teletext  
Faks



T.C.  
MUĞLA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.20442247  
Konu : İzin Talebi

26/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 17/07/2018 tarihli ve 11160 sayılı yazısı.  
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

İlimiz Mentеше İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm Ortaokullara yönelik araştırma çalışması uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Seda GÖRGÖZ'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi " konulu çalışmasını;

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda;İlimiz Mentеше İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm Ortaokullarda uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
26/10/2018

Rıza DALAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

FORM 2

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Seda GÖRGÖZ
Kurumu / Üniversitesi	Muş Şişli Köşman Üniversitesi
Araştırma yapılacak il(er)	Muş
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muş İli Menfeşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm ortaokullarda uygulanacaktır.
Araştırmanın konusu	"Ortaokul Öğrencilerin Öz Düzeneleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/bölge/haz onayı	Taz
Veri toplama araçları	Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği Algılanan Öz Düzeneleme Ölçeği
Görüşülecek Bilim Bilimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Muş Şişli Köşman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğümüze teslim yulunda belirtilen araştırma önerisinin araştırma baharında uygulanabilirliği hususunda inceleyerek MİE Eğitim Bakanlığı Yarıllık ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yaratma ve Sosyal Etkinlik İhtisali kararı 22/06/2017 tarih ve 2017/25 - sayılı Genelgeye uygun olacak şekilde görüşünüzü, Ediz konusu anket uygulanması, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretim aksatılmayacak şekilde, Kurum Müdürlüğün uygun görüşü zamanında yapılması uygun görülmüştür.</p>	
Komisyona katılan	Diğerleri / Özgöklüğü ile isimler
Muafiyet veren Adı ve Soyadı	Gereğiyle

18/10/2018

İsmail AKSOY  
Komisyon Başkanı

KOMİSYON

Şahin ARMITOĞULLU  
Üye

Nurcan DAMLI  
Üye



T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: 28676849-302.08.00.00-2346/11160

17/07/2018

Konu: İzin İşleri

MUĞLA VALİLİĞİNE  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlg: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünde 12.07.2018 tarihli ve 59763345-302.08.00-356/151 sayılı yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı 1743100003 numaralı öğrencisi Seda GÖRGÖZ'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi" başlıklı tez önerisi çalışması kapsamında ekte sunulan ölçeği Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda uygulayabilme talebi ile ilgili yazı ve taahhütname ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gerekli izin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

PK:  
3 İlgili yazı  
2 Dönüş ve ekler

45/81  
MİLLÎ EĞİT. MÜD.  
Vali a.  
19 Temmuz 2018

e-İmza ile  
Prof.Dr. Bayram AKÇA  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Öğrenci İşleri Daire Başkanı  
Kıbrıs KURBAN  
18 Temmuz 2018  
Nur AKIN  
Bilgisayar İşletmeni

SELEN EVRAK  
20 Temmuz 2018

15574561

Bu belge 300 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile tebliğlenmiştir. Doğrulama Kodu: 59511-79002 http://sbs.gov.tr/

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 48000 Köleli/MUĞLA  
Tel: 02522111251 Faks: 02522111264 E-posta: ogz-os@mu.edu.tr http://www.mu.edu.tr

## Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
2. Sınıfınız	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8
3. Anne- Baba Eğitim Durumu	Anne: <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü Baba: <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
4. Anne Baba Tutumu	Anne: <input type="checkbox"/> Demokratik <input type="checkbox"/> Otoriter Baba: <input type="checkbox"/> Demokratik <input type="checkbox"/> Otoriter
5. İngilizce Dersine Olan İlgi Düzeyiniz	<input type="checkbox"/> Düşük <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Yüksek

### Ek.3. Algılanan Öz düzenleme Ölçeği

**Künye:** Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.

Aşağıda verilen ilgili ifadelere katılma derecenizi ‘Hiçbir Zaman’(1) den ‘Her Zaman’(5) e doğru derecelendirerek işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneğe işaret bırakınız.		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
1	Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim.					
2	Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabiliyim.					
3	Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim.					
4	Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim.					
5	Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim.					
6	Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder.					
7	Hatalarımdan öğrenebilirim.					
8	Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıyı sorgularım.					
9	Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım.					
10	Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm.					
11	Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim.					
12	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm.					
13	Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım.					
14	Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım.					
15	Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim.					
16	Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu denerim.					

### Ek 4. Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği

**Künye:** Kocaman, O., & Kızılkaya Cumaoğlu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303. doi:

10.15390/EB.2014.3611



Aşağıda kelime öğrenme stratejilerinizle ilgili çalışmalarınızı anlatan ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelerin her birine ne ölçüde katıldığınızı ilgili parantezi X ile işaretleyerek belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	İngilizce bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.					
2	Daha önce öğrenmiş olduğum İngilizce kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.					
3	İngilizce bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırırım.					
4	Yeni öğrendiğim İngilizce bir kelimenin söylenişini, bildiğim bir İngilizce kelimenin söylenişine eşleştiririm.					
5	Öğrendiğim İngilizce kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.					
6	İngilizce bir kelimenin anlamını, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.					
7	İngilizce kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim, sıfat, fiil) göre öğrenmeye çalışırım.					
8	İngilizce kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.					
9	İngilizce kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım.					
10	İngilizce bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.					
11	İngilizce kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.					
12	Öğrenmek istediğim İngilizce kelimeleri not alarak çalışırım.					
13	İngilizce kelimeleri eş veya zıt anlamlılarıyla birlikte öğrenirim.					
14	İngilizce kelime öğrenirken, çeşitli İngilizce kelime testleri çözerim.					
15	Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
16	Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
17	Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
18	İngilizce kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.					
19	İngilizce kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.					
20	İngilizce kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.					
21	İngilizce kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.					
22	İngilizce kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.					
23	İngilizce kelimeler öğrendiğimde mutlu hissederim.					
24	İngilizce kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissederim.					
25	Öğretmenimiz ders dışında da İngilizce kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.					
26	İngilizce bir video veya film izlerken bildiğim İngilizce kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.					
27	Öğrendiğim İngilizce kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.					
28	Öğrendiğim İngilizce kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.					
29	İngilizce kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.					
30	İngilizce kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım.					
31	İngilizce kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim.					
32	İngilizce kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.					

**ÖZGEÇMİŞ****KİŞİSEL BİLGİLER**

Soyad, Ad: GÖRGÖZ, SEDA

Doğum Yeri ve Tarihi: Malatya, 13.01.1983

E posta: [sedagorgoz@posta.mu.edu.tr](mailto:sedagorgoz@posta.mu.edu.tr)

Telefon: 0551 411 25 84

**EĞİTİM BİLGİLERİ**

Derece	Kurum	Yıl
Ortaöğretim	Turgut Özal Anadolu Lisesi	1997-2001
Lisans	İnönü Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği (4+1).	2001-2006

**İŞ TECRÜBESİ**

Görev	Kurum	Yıl
Stajyer öğretmen	MEB- Ortaokul-Balıkesir	2006-2008
Öğretmen	MEB- Ortaokul-Marmaris	2008-

## YAYINLAR

Aldan Karademir, Ç. & Görgöz, S. (2019). English teachers' problems encountered teaching four basic language skills. *International Education Studies*. 12(4). 118-127. doi:10.5539/ies.v12n4p118.