



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE  
ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLERİ,  
TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİ**

Fırat KANAT

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN  
MOTİVASYONEL STRATEJİLERİ, TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fırat KANAT

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZİKOĞLU

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

## KABUL VE ONAY

Fırat KANAT tarafından hazırlanan "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, 14/05/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

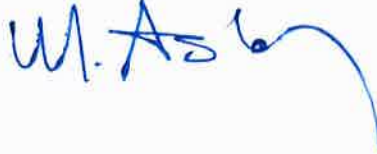


Öğr. Gör. Dr. Ali YAKAR (Başkan)

Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZİKOĞLU (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.05.2018



Fırat KANAT

## TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bilgi ve rehberliğiyle bana yol gösteren, yardımını esirgemeyen, güveni ile beni motive eden tez danışmanım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZİKOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL, Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOBAN, Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Gaye ÇENESİZ, Dr. Öğr. Üyesi Gürol ZIRHLIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAYLA'ya teşekkür ediyorum.

Tez savunmama katılan Doç. Dr. Necla KÖKSAL, Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN ve Öğr. Gör. Dr. Ali YAKAR'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Beni lisansüstü eğitim konusunda teşvik eden ve bana olan güvenini her zaman dile getiren değerli Dr. Öğr. Üyesi Mahmut DÜNDAR hocama teşekkür ediyorum.

Hayatımın her aşamasında desteklerini ve güvenlerini hissettiğim annem, babam ve kardeşlerime saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Sevgili eşim Nermin Aksan KANAT'a desteği, teşviği ve sabrından dolayı sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

## ÖZET

KANAT, Fırat. *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2018.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları, tutumları ve İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların 8. sınıflarında okuyan 11376 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ortaokullarda öğrenim gören toplam 949 öğrenciyle yürütülmüştür.

Araştırmada, veri toplama araçları olarak ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını belirlemek amacıyla “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ise “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (t testi, ANOVA, MANOVA), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.
2. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları, İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

5. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik tutumları ve motivasyonel inançları arasında pozitif yönde, anlamlılışkilerin olduğu bulunmuştur.
6. Ortaokul öğrencilerinin TEOG İngilizce başarı durumları ile öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz yeterlik, içsel değer ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğrencilerin sınav kaygısı arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.
7. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik içsel değerlerinin, öz-yeterlik algılarının ve tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerindeki varyansın %43.9'unu açıklayabildiği, sınav kaygısının ise öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı ortaya çıkmıştır.
8. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin (öz-düzenleme, bilişsel stratejiler), motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, sınav kaygısı, içsel değer) ve tutumlarının İngilizce akademik başarısındaki varyansın %55.2'sini açıklayabildiği belirlenmiştir.

### **Anahtar Sözcükler**

Ortaokul öğrencileri, öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar, İngilizceye yönelik tutum, İngilizce akademik başarı

## ABSTRACT

KANAT, Fırat. *The Relationship Between 8th Grade Secondary School Students' Motivational Strategies, Attitudes and Academic Achievements Related to English Learning*, Master's Thesis, Van, 2018.

The purpose of this research is to investigate the relationships between 8th grade secondary school students' self-regulated strategies, motivational beliefs, attitudes towards English course and English academic achievement.

In this research, correlational survey method was used. The universe of this research comprises 11376 students in 8th grade of secondary schools located in the districts of İpekyolu, Tuşba and Edremit in Van province affiliated to Ministry of National Education in 2016-2017 academic year. The 949 students in the 8th grade of the secondary schools, which were determined using stratified sampling method, formed the sample of the research.

In the research, "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" was used to determine the 8th grade secondary school students' self-regulated strategies and motivational beliefs towards English course, and "Attitude Scale for English Course" was used to determine students' attitudes towards English course. In the research, descriptive statistics (mean, and standard deviation), t test, ANOVA, MANOVA, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used for the analysis of the data.

The results of the research are presented as below:

1. It was found that 8th grade secondary school students use self-regulated strategies towards English course at moderate level.
2. It was concluded that the motivational beliefs of secondary school students towards English course is at moderate level.
3. It was concluded that secondary school students have a high level of attitude towards English course.
4. It was found that compared to male students, female students use more self-regulated strategies, have higher level of motivational beliefs and have more positive attitudes towards English courses.



5. It was found that there is positive relationships between students' self-regulated strategies, attitudes and their motivational beliefs towards English courses.
6. It was found that there is a moderate, positive and meaningful relationship between students' TEOG English achievement and self-regulation, cognitive strategy, self-efficacy, intrinsic value and attitudes towards English course; and there is a low, positive and meaningful relationship between students' test anxiety.
7. It was found that students' intrinsic goal orientation, self-efficacy perceptions and attitudes towards English course predict 43.9% of the variance in students' self-regulated strategies, while test-anxiety do not significantly predict self-regulated strategies.
8. It was found that the students' self-regulated strategies (self-regulation, cognitive strategies), motivational beliefs (self-efficacy, test anxiety, intrinsic goal) and attitudes towards English course can predict 55.2% of the variance of English academic achievement.

**Key Words**

Secondary school students, self-regulated strategies, motivational beliefs, attitudes towards English, English academic achievement

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	i
<b>BİLDİRİM</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	viii
<b>EKLER DİZİNİ</b> .....	x
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	xi
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	xii
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. Problem Durumu</b> .....	1
<b>1.2. Kuramsal Çerçeve</b> .....	4
1.2.1. Öz-düzenleme Stratejileri.....	4
1.2.1.1. <i>Bilişsel Stratejiler</i> .....	5
1.2.1.2. <i>Öz-düzenleme</i> .....	6
1.2.2. Motivasyonel İnançlar.....	8
1.2.2.1. <i>Öz-yeterlik</i> .....	9
1.2.2.2. <i>İçsel Değer</i> .....	10
1.2.2.3. <i>Sınav Kaygısı</i> .....	10
1.2.3. İngilizceye Yönelik Tutum .....	11
<b>1.3. Araştırmanın Amacı</b> .....	12
<b>1.4. Araştırmanın Önemi</b> .....	12
<b>1.5. Sayıtlar</b> .....	14
<b>1.6. Sınırlılıklar</b> .....	14
<b>2. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	15
<b>2.1. Yurtdışında yapılan İlgili Araştırmalar</b> .....	15
2.1.1. Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlara İlişkin Araştırmalar.....	15
2.1.2. İngilizceye Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar .....	18

<b>2.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar</b> .....	19
2.2.1. Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlara İlişkin Araştırmalar .....	19
2.2.2. İngilizceye Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar .....	25
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM</b> .....	29
<b>3.1. Araştırmanın Modeli</b> .....	29
<b>3.2. Evren ve Örneklem</b> .....	29
<b>3.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	31
3.3.1. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği .....	31
3.3.2. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği .....	32
<b>3.4. Verilerin Analizi</b> .....	32
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR</b> .....	35
<b>4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....	35
<b>4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....	35
<b>4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....	36
<b>4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....	37
<b>4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....	40
<b>4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....	41
<b>4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....	43
<b>5. BÖLÜM: TARTIŞMA</b> .....	46
<b>5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma</b> .....	46
<b>5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma</b> .....	48
<b>5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma</b> .....	49
<b>5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma</b> .....	50
<b>5.5. Beş, Altı ve Yedinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma</b> .....	51
<b>6. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	53
<b>6.1. Sonuçlar</b> .....	59
<b>6.2. Öneriler</b> .....	60
6.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler .....	60
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	61
<b>KAYNAKÇA</b> .....	62

**EKLER DİZİNİ**

<b>EK 1: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği.....</b>	<b>70</b>
<b>EK 2: İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği .....</b>	<b>72</b>
<b>EK 3: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .....</b>	<b>73</b>
<b>EK 4: Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Çalışma İzni .....</b>	<b>74</b>
<b>EK 5: Araştırma ve Değerlendirme Komisyon Kararı .....</b>	<b>75</b>
<b>EK 6: Orjinallik Raporu .....</b>	<b>76</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>77</b>



## KISALTMALAR DİZİNİ

**TOEIC:** Uluslararası İletişim için İngilizce Testi

**TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

**MEM:** Milli Eğitim Müdürlüğü

**MANOVA:** Çok Değişkenli Varyans Analizi

**ANOVA:** Varyans Analizi

**KT:** Kareler Toplamı

**KO:** Kareler Ortalaması



## TABLOLAR DİZİNİ

**Tablo 1:** Araştırmanın Evrenine İlişkin Ortaokul 8.Sınıf Öğrenci Sayıları

**Tablo 2:**Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin İlçelere, Okul TEOG İngilizce Başarı Durumuna ve Cinsiyete Göre Dağılımı

**Tablo 3:**Alt Problemlere Göre Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

**Tablo 4:**Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

**Tablo 5:**Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

**Tablo 6:** Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

**Tablo 7:** Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

**Tablo 8:** Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

**Tablo 9:** Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

**Tablo 10:** Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

**Tablo 11:** Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

**Tablo 12:** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının Öz-Düzenleme Stratejilerini Yordamasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

**Tablo 13:** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının Öz-Düzenleme Stratejilerini Yordamasına İlişkin ANOVA Sonuçları

**Tablo 14:** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz-Düzenleme Stratejilerinin, Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının İngilizce Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

**Tablo 15:** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz-Düzenleme Stratejilerinin, Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının İngilizce Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin ANOVA Sonuçları



## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın çıkış noktasını oluşturan problem durumu ortaya konulmuş, ayrıca ilgili kuramsal çerçeveye, araştırmanın amacı ve önemine, sayıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Bireylerin çağımızdaki hızlı değişim ve gelişmelerle başa çıkabilmeleri ve çağın gerektirdiği donanıma sahip olabilmeleri için örgün eğitim süreçlerinde edindikleri bilgilerle sınırlı kalmamaları, yeni bilgilere ulaşabilmeleri ve yeni bilgiler üretebilmeleri gerekmektedir. Bireylerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri ve yeni bilgiler edinmede bireysel inisiyatif alabilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bireyi merkeze alan, bilgi edinmede ve üretmede bireyin etkin olduğu ve kendi öğrenmelerini düzenleyebildiği öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır.

Etkin ve yapıcı olan öz-düzenleme sürecinde bireyler kendi öğrenme amaçlarını belirler; bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalışır. Ayrıca, bu süreçte bireyler, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilir veya sınırlandırılır (Pintrich, 2000). Öz-düzenleme becerileri, bireylerin sadece okulda kendi öğrenmelerini düzenlemelerini değil aynı zamanda hayatlarının devamında okuldan bağımsız olarak kendilerini geliştirebilmeleri ve yeni bilgiler edinmeleri için önemlidir. Öz-düzenleme becerilerine sahip bireylerin okullarda edindikleri bilgilerle mezun olduktan sonra karşılaştıkları yeni durumlara ayak uydurabilmeleri, bu yeni durumlarla başa çıkabilmeleri için gerekli olan yeni bilgilere ulaşabilmeleri ve bilgilerini düzenleyebilmeleri beklenmektedir (Boekaerts, 1999). Bu sayede bireyler, akademik başarıya ulaşabilecek ve hızla gelişen bilgi toplumunda yer edinebileceklerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilecek önemli bir faktör olarak düşünülen öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireylerin bilgi çağındavar olabilmeleri ve günümüz şartlarında akademik başarıya ulaşabilmeleri iyi derecede İngilizce bilgisine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Her dil gibi İngilizcenin de yaşayan ve gelişen bir dil olduğu düşünüldüğünde, bireylerin okulda edindikleri İngilizce bilgisini ileriki yıllarda



geliştirmeye devam etmemesi düşünülemez. Öğrencilerin örgün eğitim sürecinde ve ileriki yaşamlarında İngilizce akademik başarıya ulaşmalarını, kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin etkilediği düşünülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme, eğitim ve psikolojide son yıllarda yaygın bir araştırma alanı olmasına rağmen yabancı dil öğrenme alanında nispeten hala yenidir (Collett, 2014). Bu durumda, öğrencilerin İngilizce öğrenimini etkilediği düşünülen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini kullanma durumlarıyla İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımına göre bireylerin gerek okul yaşamlarında gerekse mezun olduktan sonra başarılı olabilmelerinde kendilerine yönelik inançları ve yapacakları göreve içsel olarak yönelebilmeleri önemlidir (Daniela, 2014). Bu noktada, bireylerin başarılı olabileceklerine dair olumlu inançları, içsel ve dışsal olarak üstesinden gelecekleri göreve yönelmeleri ve başarısızlığa dair olumsuz duygulardan arınmalarını içeren motivasyonel inançları ele alınmalıdır. Bireyleri öğrenme ve başarıya yönünde harekete geçirmesi açısından oldukça önemli olan motivasyonel inançlar, bireyleri öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya motive etmesi açısından önemlidir (Eccles ve Wigfield, 2002). Bu durumda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının belirlenmesine ve öğrencilerin motivasyonel inançlarının, tutumlarının öz-düzenleme stratejilerini kullanma durumlarını ne düzeyde açıkladığının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde İngilizce öğrenmenin zor olduğu ve istenilen başarıya ulaşamadığı bilinmektedir. İngilizce öğreniminde akademik başarıya ulaşabilmeyi etkileyen faktörlerden biri olarak bireylerin İngilizce öğrenme motivasyonları gösterilebilir. Yapılan çalışmalar motivasyonun bireylerin İngilizce veya diğer dilleri öğrenme başarısını olumlu etkilediğini göstermiştir. İngilizce öğrenmede başarılı olmanın zor olduğunu belirten birçok araştırmacı, yabancı dil öğrenmenin içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen karmaşık bir görev olduğunu ve motivasyonun da yabancı dil öğreniminde en önemli faktörlerden biri olduğunu dile getirmiştir (Al Othman ve Shuqair, 2013). Bu açıdan, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarıyla İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

İngilizce öğreniminde üzerinde durulması gereken diğer bir faktör, İngilizce dersine yönelik tutumdur. Öz-düzenleme ve motivasyon gibi tutum da yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciyle ilgili ipuçları verebilir. Olumlu ya da olumsuz tutumlar, yabancı dil öğrenmede olumlu ya da olumsuz sonuçlara dair izlenimler verir (İlhan ve Karataş,2015).Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde bu derse yönelik olumlu tutumlarının akademik başarılarını olumlu, olumsuz tutumlarının ise bu başarılarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Belirli bir dile yönelik tutum olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum, öğrenmeye ilişkin motivasyondapekiştirici rol üstlenmektedir (Garcia,2007). Bu açıdan,öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, motivasyonel inançları ile İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi önem taşımaktadır.

Dil, özellikle İngilizce, bilimsel iletişim, iş dünyası, kültürel alışveriş, politik konular ve benzeri alanlarda önemli bir araçtır. İngilizce dilinde yetkinlik geniş çapta, hayatta başarılı olmanın anahtarı olarak kabul görmektedir (Oroujlou ve Vahedi,2011). İyi derecede İngilizce bilgisine sahip olacak bireylerin içinde yaşadıkları toplumu ileri seviyelere taşıyabilecek bilgi birikimine erişmede ve bilgi üretmede başarılı olacakları düşünülmektedir. Dolayısıyla, gerek kişisel gelişim gerekse iş sahibi olma ve başarılı olma açısından önemli görülen İngilizce başarısı ile ilişkili faktörler incelenmelidir. Alanyazından hareketle, öz-düzenleme stratejilerini öğrenen ve kullanabilen, yüksek motivasyonel inançları olan ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlara sahip bireylerin İngilizcede akademik başarı sağlayacakları düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini kullanma durumlarının, motivasyonel inançlarının ve tutumlarının belirlenmesi; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının ve tutumlarının öz-düzenleme stratejilerini kullanma durumlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi; ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin, motivasyonel inançlarının ve tutumlarının İngilizce akademik başarılarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın, İngilizce akademik başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülen bireysel faktörleri ortaya koyması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Kuramsal Çerçeve

İngilizce, çağımızda bilim, teknoloji, sanat ve eğitim gibi pek çok alanda ortak dil olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de İngilizce eğitime önem verilmektedir. Bu doğrultuda İngilizce akademik başarıyı sağlamak için araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar İngilizce eğitiminde başarıyı pek çok faktörün etkilediğini göstermiştir. Etkili bir yabancı dil eğitimini okul ve aile gibi faktörlerin yanı sıra öğrencilerin öğrenme stilleri, motivasyonu, kullandığı stratejiler gibi çeşitli bireysel faktörler önemli ölçüde etkilemektedir. Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarını etkilediği düşünülen bireysel faktörlerden öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar ve tutum ele alınmıştır. Öz-düzenleme stratejileri bilişsel stratejiler ve öz-düzenleme alt boyutları ile ele alınırken motivasyonel inançlar öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutları ile ele alınmıştır.

### 1.2.1. Öz-düzenleme Stratejileri

Eğitim uzmanları ve yöntem bilimciler, öğretmenlerin öğrencilerini kendilerinin farklı teknikler veya stratejiler kullanarak öğrenme süreçlerini yönetme, denetleme, izleme ve değerlendirmeleri için eğitmeleri gerektiğine inanmaktadır (Sardareh, Saadve Boroomand, 2012). Bu süreçleri kapsayan öz-düzenlemeli öğrenme, ilk olarak yirmi yıldan daha fazla süre önce öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl kontrol ettikleri ve şekillendirdiklerini bilmek amacıyla ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2008). Bu alanda çalışan araştırmacılara sosyal bilişsel kuram (Bandura, 1986), öz-düzenlemeli öğrenme modelinin geliştirilmesi için kuramsal bir temel sağlamıştır (Mousoulides ve Philippou, 2005).

Öz-düzenlemeli öğrenme eğitim alanında önemli bir kavram olarak güncelliğini sürdürmektedir. Son 20-30 yılda çok sayıda teori ve model, öğrenmeyi öz-düzenlemeyi etkileyen süreçleri tanımlayarak açıklamaya çalışmış ve öz-düzenleme ile akademik performans arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelmiştir (Sardareh, Saad ve Boroomand, 2012). Eğitim psikologları öz-düzenleme yeteneğini, yalnızca okulda değil yaşamın tüm alanlarında öğrenmenin önemli bir bileşeni olarak algılamaktadır (Boekaerts, 1999). Öz-düzenlemeli öğrenmeye olan ilgi artmaya devam etmektedir çünkü öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarındaki öneme vurgu yapmaktadır (Turingan ve Yang, 2009).

Birçok eğitim araştırmacısının ilgisini çekmeye devam eden öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme, henüz açık ve net bir şekilde tanımlanabilmiş kavramlar değildir (Collett, 2014). Bu alanda çok sayıda araştırma yapmış olan Pintrich (2000) öz-düzenlemeyi, öğrenenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenledikleri aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Zimmerman öz-düzenleme ile ilgili birçok çalışması olan diğer bir eğitim araştırmacısıdır. Zimmerman'a (2002) göre öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans yeteneği değildir; daha ziyade öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü kendi kendini yönlendirme sürecidir. Bu tanımlardan hareketle öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini kendilerinin belirledikleri ve bu hedeflere ulaşmak amacıyla biliş, motivasyon ve davranışlarını yine kendilerinin düzenledikleri bir süreç şeklinde tanımlanabilir.

Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin farklı kuramsal bakış açılarını temel alan modeller bulunmaktadır, bunların birçoğu öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemede ve kontrol etmede çeşitli bilişsel stratejileri ve metabiliş stratejilerini kullandıklarını kabul etmektedir (Üredi, 2005). Bu modeller arasında Pintrich'in (2000) öz-düzenleme modeli en kapsamlı model olarak kabul görmektedir, çünkü öğrenmenin tüm bilişsel, metabilişsel öğelerini ve aynı zamanda öğrenme ortamının diğer sosyal, bağlamsal özelliklerini kapsar (Sardareh, Saad ve Boroomand, 2012). Bu çalışmada, öz-düzenleme stratejilerinin “bilişsel stratejiler” ve “öz-düzenleme” olmak üzere iki alt boyutu üzerinde durulmuştur.

#### *1.2.1.1. Bilişsel Stratejiler*

Öğrencilerin herhangi bir görevi başarıyla tamamlayabilmek üzere sarf ettikleri çabayı yönetmeleri ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi kullandıkları stratejiler bilişsel strateji olarak adlandırılmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990). Bilişsel stratejiler, herhangi bir konuyu zaman ve çaba yönetimi kullanarak öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullanılmaktadır (Nasrollahi-Mouziraji ve Birjandi, 2016). Tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejiler, kendi özelliklerine göre aktif ve sistematik bir şekilde bilgi işlemeyi gerçekleştirirler (Ocak ve Akkaş-Baysal, 2013).

Weinstein ve Mayer'e (1983) göre, tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini içeren bilişsel öğrenme stratejileri, öğrencinin akademik performansı ile ilişkilidir. Bu stratejilerden tekrarlama stratejileri temel olarak öğrenilecek bilgilerin ezberlenmesi veya isimlendirilmesini içerir. Bu nedenle bilgilerin altını çizme, vurgulama veya kopyalama gibi bilgileri hatırlama stratejileri “tekrarlama stratejileri” olarak düşünülebilir (Almarashdeh, 2012). Öğrenciler bilgileri uzun süreli belleğe depolamak, yeni bilgilerle ilgili şemalarını aktif hale getirmek ve bilgiyi geri çağırmak için tekrarlama stratejisini kullanırlar (Soyoğul, 2015).

Bilişsel stratejilerin kapsadığı bir diğer strateji öğrencilerin önceki bilgilerle yeni bilgileri birleştirmelerine yardımcı olan anlamlandırma stratejileridir (Weinstein ve Mayer, 1983). Bu stratejiler bilgiyi yorumlamayı, fikirleri özetlemeyi ve aralarında bağlantılar kurmayı, bu fikirleri yeniden düzenlemeyi ve birleştirmeyi, başkalarına açıklamayı, soru sormayı ve cevaplamayı kapsamaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin yeni bilgiyi bir önceki ile birleştirerek özetleme, yorumlama ve sentezleme yoluyla bilginin uzun süreli belleğe depolanmasına yardımcı olan stratejilerdir (Soyoğul, 2015).

Örgütlenme stratejileri ise öğrencilere uygun bilgileri seçme ve aralarındaki ilişkileri kurma konusunda yardımcı olur. Örgütlenme stratejilerinin örnekleri arasında gruplandırma, bilgiyi anlamlı kategorilere ayırma, metinden ana fikirleri seçme ve kavram haritası oluşturma yer alır (Almarashdeh, 2012). Dolayısıyla, bilişsel stratejileri kullanan öğrenciler çalışmalarında harcayacakları enerjiyi doğru bir şekilde kullanma yetisine sahip olacaklardır. Öğrencilerin günümüzde başarıları gereken zorlu görevler düşünüldüğünde çaba yönetiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bilişsel stratejilerden olan tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlemenin öğrencilerde öğrenmeyi gerçekleştirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

#### *1.2.1.2. Öz-düzenleme*

Öz-düzenleme, bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesine yönelik kullanılan bilişüstü stratejileri kapsar (Pintrich ve De Groot, 1990). Öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, kendi öğrenme yöntemlerini yine kendilerinin belirledikleri ve bu süreci kendilerinin kontrol ettikleri bir süreçtir. Alanyazında öz-düzenleme tanımlarında üç unsura çıkmaktadır. Birinci unsur, öncelikle öğrenciler öğrenme sürecine gönüllü katılırlar. İkinci unsur, kendi öğrenme

yöntemlerine karar vermeleridir. Son olarak üçüncü unsur, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmeleridir. Yapılan araştırmalar öz-düzenlemenin eğitimde oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öz-düzenlemeye sahip öğrenciler öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi sahibidirler ve akademik olarak yapabilecekleri ve yapamayacakları görevlerin farkındadırlar (İlhan ve Karataş, 2015).

Öz-düzenleme becerisine sahip bir birey, aktif bir problem çözücü olarak tanımlanır ve yetenekleri göz önüne alındığında kendi performansını iyileştirmeyi amaçlar. Bu bireyler, mevcut durumları ile hedefleri arasındaki boşluğu gidermeye çalıştıkları için görevleri başarılı bir şekilde gerçekleştirirler (Leventhal ve Cameron, 1987). Yüksek düzeyde öz-düzenlemeye sahip öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecine katılırlar, etkili performans sergiler ve kendileri için hedefler belirlerler (Zimmerman, 1990). Bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olan bu öğrenciler öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler olarak tanımlanabilir. Bu öğrenciler hedeflerini belirleyebilir, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri kullanabilir ve kendi öğrenme süreçlerini ve sonucunu değerlendirebilirler (İrven ve Şenler, 2017).

Öz-düzenleme, öğrenmenin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamada özetlenmiştir. Planlama hedef belirleme, iç ve dış kaynakların değerlendirilmesi, uygun stratejilerin seçilmesi ve yürütmeyi içerirken; izleme stratejilerinin uygulanması, başarılarının izlenmesi ve gerektiğinde stratejilerin değiştirilmesidir. Değerlendirme ise öğrenme hedefine ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesini kapsar (Bademcioglu, Karataş ve Ergin, 2017).

Yapılan araştırmalarda öz-düzenlemenin başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur, yüksek düzeyde öz-düzenlemeye sahip öğrenciler düşük düzeyde öz-düzenlemeye sahip öğrencilere göre planlama, örgütleme ve kendini izleme stratejilerini kullanma konusunda daha fazla motive olmuşlardır (Pintrich ve De Groot,1990). Öz-düzenleme, öğrenenlerin hedef belirlemelerine ve hedefe ulaşmak için öz-yeterlik geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, dil öğrenimi alanında tartışılması gereken konudur (Tsai,2015). Öğrenciler öz-düzenleme becerileri sayesinde öğrenme hedeflerini belirlemede ve bu hedeflere ulaşmak için yaptıkları planlama ve çalışmalarda daha başarılı olabilmektedir. Bu yüzden öz-düzenlemenin öğrenciler açısından oldukça önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

### 1.2.2. Motivasyonel İnançlar

Birçok teori bireylerin kendi yetenek ve yeterliklerine dair inançları, başarı ya da başarısızlıkla ilgili beklentileri ve sonuçlar üzerindeki kontrol duygularına odaklanmıştır. Bu inançlar doğrudan “Ben bu görevin üstesinden gelebilir miyim?” sorusuyla ilişkilidir. Genel olarak bireyler, bu soruya olumlu cevap verdiklerinde daha iyi performans sergiler ve daha zorlu görevler seçmeye motive olurlar (Eccles ve Wigfield, 2002). Bireylerin herhangi bir görevi başarıyla tamamlayabilmeleri için öncelikle kendilerinde bu görevi tamamlayabileceklerine, başarılı olabileceklerine dair güdüleyici inançları olmalıdır. Bu noktada öğrenenler ile ilgili motivasyon çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Son zamanlarda yapılan motivasyon araştırmaları, davranışçı perspektiften, öğrencilerin kendileri, stratejileri ve öğrenme ortamları hakkındaki inançlarının önemini vurgulayan sosyal bilişsel perspektife yönelmiştir (Ongowo ve Hungi, 2014). Alanyazında bu durum motivasyonel inançlar olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenenlerin çevreleri hakkındaki düşünceleri, tutumları ya da yargıları motivasyonel inançlarını oluşturmaktadır (Pintrich, 2000). Öz-düzenlemeli öğrenme öğrenenlerin bilişsel, metabilişsel, kaynak yönetimi gibi stratejiler kullanmasını gerektirir. Bu stratejilerin farkında olunması öğrenenler tarafından her zaman kullanılacakları anlamına gelmemektedir. Kişiler uygun öğrenme stratejilerinin farkında olmalarına rağmen bunları kullanmakta istekli davranmayabilirler. Bu noktada öğrenenlerin uygun stratejileri kullanmalarını sağlayacak motivasyonel kaynaklar önem kazanmaktadır. Motivasyonel inançlar öğrenenleri öğrenmeye motive etmede en önemli etkenlerden biridir (Üredi, 2005).

Motivasyonel inançlar olumlu yada olumsuz olabilmekle birlikte bu inançlara sahip olan öğrenenlerin bunları değiştirmesi oldukça güçtür (Boekearts, 2002). Bu açıdan öğrenenlerin doğru motivasyonel inançlara sahip olması önemlidir. Motive olan öğrenenler hevesli, yoğun bir şekilde çalışmaya istekli, verilen görevlere yoğunlaşan, sürekli teşvik ihtiyacı hissetmeyen, zorluklara karşı koymaya istekli ve hatta başkalarını motive edebilen, işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştıran bireylerdir (Al Othman ve Shuqair, 2013). Yüksek motivasyonel inançları olan öğrenciler, düşük motivasyonel inançları olan öğrencilere göre öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya daha fazla eğilim göstermektedir (Soyoğul, 2015). Motivasyonel inançlarda, görev değeri, öz yeterlik, test

kaygısı ve hedef yönelimi gibi bazı temel unsurlar vardır (İlhan ve Karatas, 2015). Bu unsurlar; bağlamsal, davranışsal ve bilişsel faktörlerle etkileşim içindedir ve öz-düzenlemeyi etkilemektedir. Ayrıca motivasyonel inançlar, öz-düzenlenmenin bir boyutunu oluşturmaktadır(Ocak ve Yamaç, 2013). Bu çalışmada motivasyonel inançların “öz-yeterlik”, “içsel değer” ve “sınav kaygısı” olmak üzere üç alt boyutu incelenmiştir.

#### *1.2.2.1. Öz-yeterlik*

Öğrencilerin başarı ve başarısızlığı ile ilgili araştırmaların bazıları, son 20-30 yıldır öz-yeterlik üzerine odaklanmıştır. Öz-yeterlik, öğrencilerin kendi görevlerini bitirme ve hedefe ulaşma yeteneğine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Tsai,2015). Öğrencilerin sınıftaki performanslarına ilişkin algılanan yeterlik ve güveni içeren öz-yeterlik, öğrencilerin gelecekteki performanslarına dair kendi değerlendirmeleridir ve motivasyonel inançların önemli bir unsuru olarak düşünülmektedir (Bademcioğlu, Karataş ve Ergin, 2017). Öğrencilerin kendilerine verilen bir görevi başarıyla tamamlayabilmeleri açısından öz-yeterlik önemlidir, çünkü nasıl bir performans sergileyeceklerine dair yargıları öğrencilerin başarı beklentileri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Üredi, 2005). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler öz-yeterlik inancı düşük olanlara kıyasla başarıya giden yolda daha çok çaba gösterirler (İrven ve Şenler, 2017).

Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri öğrencilerin öz-yeterlik inançlarıdır (Ocak ve Akkaş-Baysal, 2016). Öz-yeterliğin, bireylerin düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde bir kontrol etme rolü olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin yetenekleri ve çabalarının sonucu hakkında sahip oldukları inançlar, nasıl davranacaklarını büyük ölçüde etkilemektedir. (Meral, Çolak ve Zereyak, 2012). Başarılı öğrenciler, öz-yeterliğe sahip olan ve genellikle dış yönlendirmeye maruz kalmadan öğrenmeye ekstra çaba sarfederken, yeteneklerine ve becerilerine yeterince güvenmeyen öğrenciler de dış etkenlere ve yönlendirmelere bağlı olarak motive olurlar (Bademcioğlu, Karataş ve Ergin, 2017). Öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen farklı alanlarda birçok araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte, dil öğrenme alanı içinde öz-yeterlik konusunda



yapılan araştırmaların yeterli sayıda olmadığı düşünölmektedir. Bu nedenle, dil öğrenme alanında öz-yeterlik ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Tsai,2015).

#### 1.2.2.2. İçsel Değer

Motivasyonel inançlar konusunda önemli olduğu düşünölen diğer bir unsur içsel ilgiyi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algıyı ve içsel amaç yönelimini kapsayan içsel değerdir. Öğrencilerin kendilerine verilen görevi yapabilmek üzere kendi hedeflerini belirlemeleri ve bu hedef belirleme işini, başarabilmek ve öğrenmek için dışarıdan herhangi bir baskıya maruz kalmaksızın yapmaları, bu öğrencilerin içsel olarak motive olduklarını göstermektedir (İlhan ve Karataş, 2015). Görev değeri, öğrencilerin görevin önemi ve yararı hakkındaki değerlendirmelerini ifade eder (Mousoulides ve Philippou, 2005) ve öğrencilerin bir göreve önem vermeleri onların öğrenme stratejilerini düzenlemelerini sağlar (Soyoğul, 2015). Bir görevi başkası istediği için ya da zorunlu oldukları için değil, bunun kendileri için önemli olduğu ve bunu öğrenebilmek için yapmaları öğrencileri daha başarılı kılmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde öğrencilerin yapacakları göreve dair içsel değere sahip olmaları oldukça önemlidir.

#### 1.2.2.3. Sınav Kaygısı

Kaygı, en temel insan duygularından biridir ve her insanda görölr. Eğitim ortamında kaygı, öğrencilerin bir sınava tabi tutulduklarında olduğu gibi genellikle bir değerlendirmeye alındıklarında yaşadıkları bir duygudur. Bu durum sınav kaygısı olarak adlandırılmaktadır. Sınav kaygısı akademik değerlendirmede bir endişe kaynağıdır. Bu kaygı yabancı dil öğreniminde de mevcuttur. Yabancı bir dil öğrenmek, özellikle bir sınava tabi tutulduğunda her zaman belirli bir düzeyde kaygı ile ilişkilendirilmiştir (Nemati, 2012). Öğrencilerin sınavlara ilişkin kaygı düzeyi ile ilgili olan sınav kaygısının, öğrenme ortamında en yaygın olarak görölen ve önemli olan duyuşsal tepki olduğu düşünölmektedir (Üredi, 2005). Sınav kaygısı, öğrencilerin girecekleri sınavlardan başarısız olacaklarına dair yargıları olarak tanımlanmaktadır (İlhan ve Karataş, 2015).

Sınav kaygılarının çeşitli nedenleri olabilmekle birlikte, öğrencilerin düşük düzeydeki yeterlikleri, öğretmenlerin sınav uygulamalarına yönelik olumsuz tutumları, test geçersizliği, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınavlarla ilgili kötü deneyimler, süre sınırlaması ve baskısı, ders içeriğinin zorluğu ve ailelerin beklentileri sınav

kaygısının nedenleri arasında gösterilebilir (Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt, 2006). Sınav kaygısının yüksek olması, bir öğrencinin en yüksek düzeyde performans gösterme yeteneği üzerinde önemli olumsuz etkileri olabilir (Soyoğul, 2015), fakat alanyazında normal düzeyde (orta düzeyde) sınav kaygısı yaşayan kişilerin sınavları başarılarının değerlendirileceği bir fırsat olarak düşündükleri ve normal düzeydeki kaygının performansı artırdığı ifade edilmektedir (Genç, 2013; Işık ve Taner, 2006). Bu durumda, eğitim ortamlarında sınav kaygısının ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.2.3. İngilizceye Yönelik Tutum

İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrenmeye duyulan ihtiyacın artması ile birlikte İngilizce öğrenme sürecini etkileyebilecek faktörleri incelemek ve anlamak önemli hale gelmiştir (Alkaff, 2013). Öz-düzenleme ve motivasyon gibi yabancı dil öğreniminde önemli olan diğer bir faktör tutumdur. Öğrenilmesi hedeflenen dilde başarı sadece bilişsel kapasiteye değil, aynı zamanda öğrencinin dil öğrenimine yönelik tutumlarına da bağlıdır (Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari, 2012). Tutum genel olarak, belirli davranışları tanımlayan veya bunları teşvik eden ve davranışın yönünü, sürekliliğini açıklayan varsayımsal bir psikolojik yapıdır (Al Mamun, Rahman, Rahman ve Hossain 2012). Bireyin herhangi bir kişi ile ilgili ne düşündüğünü tutum ortaya koyar, aynı şekilde bireyin herhangi bir nesneye nasıl davrandığına bakarak onunla ilgili ne düşündüğünü anlamamız mümkündür (İlhan ve Karataş, 2015). Tutum, bireyleri tercihe bağlı olarak tepki vermeye yatkın hala getiren, bir nesnenin veya bir durumun etrafında inançların nispeten kalıcı bir organizasyonudur. Tutumun nispeten kalıcı olması öğrenilen bir yapı olması, dolayısıyla da unutulabilir olması ile ilgilidir. Öğrenildiği için öğretilibilirdir. Yabancı bir dili sevmek öğrenilebilir. Hiçbir öğrenci yabancı dili severek ya da sevmeyerek doğmamıştır (Smith, 1971).

Bireyler yaşamlarının ilerleyen yıllarında olumlu ya da olumsuz tutumlar belirler. Belirli bir dili ağır, güzel, zor, kolay, uluslararası, bölgesel, prestijli veya yerel dil olarak değerlendirmenin nedeni, dile yönelik tutumların çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır (Al Mamun, Rahman, Rahman ve Hossain, 2012). Tutum, ikinci dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır; çünkü öğrencilerin öğrenme sürecinde davranışlarını, öğrenme için attıkları adımları veya uyguladıkları çabaları büyük oranda belirler (Alkaff, 2013). Öğrencilerden herhangi bir görevi yerine getirmeleri istendiği

zaman nasıl tepki verdikleri ona ilişkin tutumlarını gösterir. Bu, iki şekilde ifade edilir; verilen görevi yerine getirmekle ilgilendikleri zaman olumlu bir şekilde, görevi yerine getirmeye zorlandıklarında ya da görevle ilgilenmediklerinde ise olumsuz bir şekilde ifade edilir (Singh, 2014). Yabancı dil öğrenmede öğrenenlerin olumlu tutuma sahip olması önemlidir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları, tutumları ve İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ne düzeydedir?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ile İngilizce ders başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ve tutumları öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
7. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları İngilizce akademik başarısını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Günümüzde öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerini öğrenenin merkezde olduğu eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu anlayış, kendisine öğretmeni tarafından verilen bilgiyi alan, ezberleyen, koşulsuz kabul eden değil; keşfeden, üreten, sorgulayan, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilen, kendisiyle ilgili karar aşamalarında etkin olan ve kendi

öğrenmelerini düzenleyebilen bireyler yetiştirmeyi savunmaktadır.1980’li yıllardan itibaren bu yeni eğitim anlayışı ile paralellik gösteren öz-düzenleme stratejileri ön plana çıkmıştır. Bu stratejilerin öğrenenlerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerini ve akademik başarılarını etkileyen faktörler olduğu düşünülmektedir. Alanyazında farklı tanımları olsa da öz-düzenleyici öğrenmede öğrenenin aktif olması ve öz-düzenlemenin bir süreç olması bu tanımların ortaklaştığı noktalaradır. Bu çalışma, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlayan öz-düzenleme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını ve öz-düzenleme stratejilerini kullanma durumları ile İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Yeni eğitim anlayışında üzerinde önemle durulan, öz-düzenleme gibi akademik başarıyı etkilediği düşünülen diğer bir faktör motivasyonel inançlardır. Öğrencilerin başaracaklarına dair inançlarını, bir görevin önemine dair inançlarını ve göreve yönelik duyuşsal tepkilerini kapsayan motivasyonel inançların öz-düzenleme ve başarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).Öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımına göre, bireyleri öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya motive etmede ve bireylerin başarılı olabilmelerinde motivasyonel inançlar önemli bir yere sahiptir (Daniela, 2015; Eccles ve Wigfield, 2002). Bu çalışma, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarını belirlemesi, motivasyonel inançların öz-düzenleme stratejilerini ne düzeyde yordadığını ve İngilizce akademik başarıyla ilişkisini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Alanyazında akademik başarı ile ilişkilendirilen diğer bir faktör tutumdur. Yapılacak göreve dair olumlu ya da olumsuz duyguları ifade eden tutum, öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemektedir. Öğreneceği şeye yönelik olumlu tutum sergileyen öğrenci başarılı olurken olumsuz tutum sergileyen öğrenci başarısız olabilmektedir (Anbarlı-Kırkız, 2010). Bu durumda, bu çalışmanın ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumlarının İngilizce akademik başarı ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Birçok ülkede ikinci dil olarak öğrenilen İngilizce bilim, teknoloji, sanat, eğitim gibi çeşitli alanlarda uluslararası iletişim dili olarak kullanılmaktadır. Bu ülkelerin

eğitim programlarında İngilizce eğitimi yer almaktadır. Ülkemiz eğitim programlarında da İngilizce eğitimine önem verilmektedir. Bu doğrultuda, İngilizce öğretim programlarında birçok kez değişikliğe gidilmiştir. Buna rağmen ülkemizdeki İngilizce akademik başarı istenen seviyenin gerisinde kalmıştır. Bu açıdan, İngilizce akademik başarısı ile ilişkili olan değişkenlerin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ile İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmanın İngilizce akademik başarısı üzerinde etkili olduğu düşünölen bireysel faktörleri ortaya koymasından açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu çalışmanın, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarısı üzerinde etkili olduğu düşünölen bireysel faktörlerden İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar ve tutumu birlikte ele alması ve bu değişkenlerin İngilizce akademik başarısını yordama gücünü ortaya koymasından açısından katkı getireceği düşünölmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırma, Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçeleri sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların 8.sınıflarında okuyan öğrencilerin, araştırmada uygulanan ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayımına dayanmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

- 1- Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- 2- Elde edilen veriler; öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği ve İngilizce dersine ait tutum ölçeğinin kapsamıyla sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alanyazın taraması sonucu ulaşılan yurtdışında ve Türkiye’de yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar; öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin araştırmalar ve İngilizceye yönelik tutuma ilişkin araştırmalar olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Bu bağlamda, yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar kronolojik sıralamaya göre aşağıda özetlenmiştir.

#### 2.1. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

##### 2.1.1. Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlara İlişkin Araştırmalar

Mousoulides ve Philippou (2005) yaptıkları çalışmada, Kıbrıs'ta öğrenim gören öğretmen adaylarının motivasyonel inançları, öz düzenleme stratejileri kullanımı ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, 194 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ve öğrencilerin matematik sınavından aldıkları sınav puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterliğin matematik başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu ve öz-düzenleme stratejileri kullanımının başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Harrison ve Prain (2009) çalışmalarında, Avustralya bölge ortaokullarında düşük sosyo-ekonomik profili olan 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik öz-düzenlemeli öğrenmelerini etkileyen temel faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma 11 öğrenciyle yürütülmüştür ve çalışmada nitel araştırmalardan Merriam örnek olay analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, 11 öğrenciden 9’unun İngilizce dersinde öz-düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını belirlemişlerdir.

Oroujlou ve Vahedi (2011) çalışmalarında, yabancı dil öğrenme ile motivasyon ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmacılar, eğitim psikolojisinde köklü bir yeri olan dil öğreniminde tutum ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için betimsel ve analitik yaklaşımlar uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, motivasyon ve tutumun yabancı dil öğrenmede anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada yabancı dil öğrenme derslerinde “motivasyon ve tutum” konularının sistematik ve akademik olarak uygulanmasının çok önemli olduğu ve yabancı dil derslerini daha ilginç hale getirebileceği belirtilmiştir.

Zahidi (2012) çalışmasında, Romanya'daki ortaokul öğrencilerinin akademik başarı kazanmalarında motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmenin hangi yönlerinin etkili olduğunu araştırmıştır. Çalışma, 12 ile 14 yaş arasındaki 270 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama araçları olarak “Akademik Öz-Düzenleme Anketi”, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve döküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada, öz-düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin elde ettiği başarı düzeyinde güçlü bir etkisinin olduğu ve motivasyon ile başarı arasındaki ilişkiyi geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Sardareh, Saad ve Boroomand (2012) çalışmalarında, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler İran, Tahran'daki iki okuldan rastgele seçilen üniversite öğrencileridir. Araştırma verilerini toplamak için “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, erkek ve kadın öğrenciler arasında öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Kadın öğrencilerin hem akademik başarı hem de öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı bakımından erkeklerden daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Ting ve Chao (2013) çalışmalarında, meslek yüksekokulu öğrencilerinin harmanlanmış öğrenmeye yönelik öz-düzenleme stratejilerini araştırmışlardır. Ayrıca, cinsiyet ve başarı değişkenlerine göre öğrencilerde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinde farklılıklar olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya meslek yüksekokulunda okuyan 22 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirlemek üzere öğrencilere ölçek uygulanmış, İngilizce yeterliliklerini belirlemek için ise TOEIC (Uluslararası İletişim için İngilizce Testi) İngilizce Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin alt boyutlarında, öğrencilerin en yüksek puanları metabilşsel ve en düşük puanları ise bilişsel stratejilerde aldıklarını göstermiştir. Ayrıca, cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani (2014) çalışmalarında, İranlı öğrencilerin İngilizce öğrenmede en sık kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkileri ve öz-düzenlemeli öğrenme ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, iki dil enstitüsünde okuyan 130 yabancı dil öğrencisi ile yürütülmüş ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenimini ve motivasyonu değerlendiren ve 46 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, İranlı öğrencilerin düzenlene, dönüştürme, öz-değerlendirme, kayıt tutma ve izleme olmak üzere en sık kullandıkları beş öz-düzenleme stratejisi belirlenmiştir. Ayrıca, motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öz-düzenlemeli öğrenme ve yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Fatemipour ve Najafgholikhan (2015) çalışmalarında, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeleri üzerinde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin etkisini belirlemeyi ve öz-düzenleme stratejilerinde erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, 60 yabancı dil öğrencisi (30 erkek ve 30 kadın) rastgele olarak 30'ar kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bir kontrol grubu ve öz-düzenlemeli öğrenme eğitimi alan bir deney grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonuçları, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin İranlı yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenimi üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin erkek ve kadın yabancı dil öğrencileri arasında anlamlı farklılık göstermediğini göstermiştir.

Mutweleli (2016) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonunun ve öz-düzenlemeli öğrenmelerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, çalışmada akademik motivasyon, öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler belirlenmiş, akademik motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmenin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Kenya'nın Nairobi ilinde 10 devlet okulundan 938 öğrenciyle yapılmış olan çalışmada, öğrencilerin akademik motivasyonu ve akademik öz-düzenlemeli öğrenmelerini ölçmek için "Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Düzenlemeli Öğrenme" ölçekleri kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ise okuldan alınan sınav notları alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda akademik motivasyon, öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Akademik motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmede cinsiyet



açısından erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin motivasyona oranla akademik başarıyı olumlu yönde daha yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur.

### 2.1.2. İngilizceye Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar

Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal yönleriyle İngilizceye yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyete, alana ve sınıf düzeylerine göre İngilizceye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada 180 öğrenciyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında, "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre tutumun üç yönüyle ilgili olarak (bilişsel, davranışsal ve duyuşsal) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının cinsiyete ve alana göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Gajalakshmi (2013) çalışmasında, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını araştırmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek üzere 9. sınıfta öğrenim gören 600 öğrenciye anket uygulanmıştır. Sonuçlar, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında cinsiyete, okulun yerine ve türüne, yönetim tipine göre anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, İngilizce dersindeki sınıf içi etkinliklerin çeşitliliğinin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Tran ve Duong (2013) üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik tutumlarını ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımını araştırmışlardır. Bu çalışma kapsamında anadili İngilizce olmayan 241 öğrenciye anket uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumları olmasına rağmen, öz-düzenleme stratejilerini çok düşük düzeyde kullandıklarını göstermiştir. İngilizce öğrenme sürelerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öz-düzenleme stratejileri ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu

bulunmuş, ancak sadece İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun öz-düzenlemeli öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Rukh (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 240 öğrenciyle yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve tutum ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Munir ve Rehman (2015) çalışmalarında, Pakistan, Lahore'daki ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil öğrenme tutumlarını araştırmışlardır. Ayrıca çalışmada, cinsiyet ve alana (bilim veya sanat dersleri) göre İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye yönelik tutumdaki farklılıklar da araştırılmıştır. Ortaokulda öğrenim gören 150 öğrenciyle yürütülen çalışmada "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma dil öğreniminin üç temel tutum özelliği (bilişsel, davranışsal ve duygusal) üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla İngilizceye yönelik öğrenme tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve fen dersleri öğrencilerinin ise sanat dersi alan öğrencilere oranla İngilizceye yönelik önemli ölçüde daha yüksek öğrenme tutumlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Anuradha ve Rengaraj (2017) çalışmalarında, İngilizce öğretiminde bazı yenilikçi teknikleri uygulamak için birinci sınıf mühendislik öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını ve öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 30 kız ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 40 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada kapalı uçlu tutum anketi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin İngilizce dil öğrenimine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ve tutum ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

## **2.2. Türkiye'de Yapılan İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlara İlişkin Araştırmalar**

Üredi ve Üredi (2005) yaptıkları çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama

gücünü incelemişlerdir. Çalışma, İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden 515 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarılarının tespit edilmesinde ise karne notlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımını olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Canca (2005) yaptığı çalışmada, öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinden; tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenleme boyutlarını ele almış, bu değişkenlerin başarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 106 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılmış, öğrencilerin matematik başarısı için ise dönem sonu sınav sonuçlarından faydalanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri yalnız başlarına değil, birlikte matematik başarısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca, söz konusu stratejilerden, kızlarda ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenlemenin birlikte matematik başarısı üzerinde etkili olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Alçı ve Altun'un (2007) çalışmalarında, Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve alanlara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu lisesinde öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyete ve lise sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu, buna karşın alanlara göre söz konusu becerilere ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Meral, Çolak ve Zereyak (2012) Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde "Öğretim Planlama ve Değerlendirme" dersine katılan 82 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilere anket uygulanmıştır ve öğrencinin final notu başarı ölçütü olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır.

Akkaya (2012) çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde olan araştırma, 194 7.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada, "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve matematiğe yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik inançları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Ocak ve Yamaç (2013) yaptıkları çalışmada, 5.sınıf öğrencilerinin kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkileri incelemiştir. Araştırma, Afyonkarahisar ilinin ilkokullarında okuyan 204 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre metabilşsel öz-düzenleme, öz-yeterlik, görev değeri ve içsel değer yönelimi matematiğe yönelik tutumu yordarken, öz-yeterlik ve sınav kaygısı başarıyı yordamaktadır. Bununla birlikte, görev değeri, öz-yeterlik ve içsel değer yöneliminin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Erdoğan ve Şengül (2014) yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve üst bilişsel becerilerinin, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Avrupa Yakasında

bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 6.,7. ve 8. sınıflarda okuyan toplam 325 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öz-düzenleme ve üst bilişsel becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz-düzenleme ve üst bilişsel becerilerinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldız'ın (2015) yaptığı çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı Türkçe puanları arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırmanın evreni, Konya ilinde TEOG sınavına giren 36.637 8.sınıf öğrencisinden; örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 452 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Bilişüstü Farkındalık Envanteri”, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin TEOG Türkçe puanları için akademik öz-yeterliklerinin bilişüstü farkındalıklarından daha önemli olduğu belirlenmiş ve motivasyonel inançları ile TEOG Türkçe puanları arasındaki t değerleri modele uyum göstermediğinden modelden çıkarılmıştır.

İlhan ve Karataş (2015) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye dair tutum ve motivasyonel inançlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri bakımından ele almışlardır. Çalışmaya toplam 447 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, lisans öğrencilerinin motivasyonel stratejileri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken öz-düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ve tutumların anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Fakültelere göre ise lisans öğrencilerinin motivasyonel stratejileri ve tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yurtseven, Altun ve Aydın (2015) çalışmalarında, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller

Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 211 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin motivasyonel inançlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu; öğrencilerin öz-yeterlik algısı ve sınav kaygılarında öğrenim görülen kura göre anlamlı farklılık bulunduğunu; motivasyon kaynağının motivasyonel inançlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, sonuçlar eğlenceli bir öğrenme ortamının İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırdığını göstermiştir.

Soyoğul (2015) yaptığı çalışmada, Ankara'da özel bir lisede uygulanan Bilim İnsanı Yetiştirme Programı'na kayıtlı üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonları ve öğrenme stratejilerini cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelemiştir. Araştırmada, 9. 10. ve 11. sınıfta okuyan 149 öğrenciye Türkçeye uyarlanmış motivasyon ve öğrenme stratejileri anketi uygulanmış, ayrıca 6 öğretmenle de yüz yüze görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, programa kayıtlı tüm öğrencilerin farklı motivasyon ve öğrenme stratejilerini kullandıkları; görev değeri, öğrenme kontrolü inancı ve yardım aramanın en sık kullanılan stratejiler olduğu; sınav kaygısı, dışsal hedef yöneliminin üst sınıflarda farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında sınav kaygısı, dışsal hedef yönelimi ve görev değeri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar, kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini özellikle de yineleme ve düzenleme stratejilerini erkeklere oranla daha fazla işe koştuklarını göstermiştir.

Bozpolat (2016), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3.sınıf öğrencilerinin düşük, orta ve yüksek öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin cinsiyet, akademik öz-yeterlik ve genel akademik ortalama değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 11 bölümünden 826 3.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet, genel akademik ortalama ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Demir ve Budak (2016) çalışmalarında, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, bilişüstü becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı Bitlis ilinden rastgele seçilmiş dört ilkokulun 4.sınıf öğrencileri bu araştırmanın örneklemini oluşturmuş, araştırmada yöntem olarak yordayıcı korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, veri toplama araçları olarak “Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Matematik Motivasyon Ölçeği” ve “Bilişüstü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve bilişüstü beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, motivasyonun, öz düzenlemenin ve bilişin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Karataş, Alcı, Bademcioğlu ve Ergin'in (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının cinsiyet, dil düzeyi, İngilizce hazırlık eğitimi alma durumu ve lise türü açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma, İstanbul Teknik Üniversitesi'nde okuyan 320 erkek ve 168 kadın olmak üzere toplam 488 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin bilişsel stratejileri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak, öğrencilerin hazırlık eğitimi almalarına göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, çalışma sonuçları lise türüne göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının anlamlı farklılık göstermediğini, ancak öğrencilerin öz-düzenleme, bilişsel stratejileri ve içsel değer yönelimlerinin dil seviyesine bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Adıgüzel ve Orhan (2017) yaptıkları çalışmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin üst bilişsel ve öz-düzenleme becerileri ile İngilizce akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını ve öğrencilerin meta bilişsel ve öz-düzenleme beceri düzeylerinin belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. 350 öğrenciyle yürütülen çalışmada, “Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği” ve “Bilişüstü Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin yüksek düzeyde öz-düzenleme ve üst bilişsel becerilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri kız öğrencilerin lehine farklılık gösterirken, bu

becerilerin yaş, fakülte, eğitim türü ve lise mezuniyet türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat öğrencilerin üst bilişsel becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin meta bilişsel beceri düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, ancak fakülte, eğitim türü, yaş ve lise mezuniyet türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

İrven ve Şenler (2017) yaptıkları çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançlarını ve öz-düzenleme becerilerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda cinsiyetin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi, motivasyonel inançların ve öz-düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını ne denli yordadığı ve öğrencilerin motivasyonel inançlarının öz-düzenleme becerilerini ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 442 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Fen Dersine Yönelik Uyumsal Öğrenme Durumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin öğrencilerin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, motivasyonel inançların alt boyutları olan öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançları ile öz-düzenleme becerilerinin öğrenci başarısını anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Motivasyonel inançların alt boyutları olan öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançlarının öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

### 2.2.2. İngilizceye Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar

Genç ve Aksu (2004) yaptıkları çalışmada, İnönü Üniversitesi'nin dört fakültesinde (Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri) zorunlu dersler kapsamında verilen İngilizce derslerine yönelik öğrencilerin tutumlarını ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının yaş, okudukları fakülte, cinsiyet ve mezun oldukları okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, fakültelerin birinci sınıfında zorunlu İngilizce derslerini almış olup halen üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise, rastgele örneklem usulü ile seçilen 340 kişiden oluşmaktadır. Veriler



anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, genel olarak ğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Anbarlı-Kırkız (2010)araştırmasında, ortaokul 8. sınıf ğrencileriyle Anadolu Lisesi 11. sınıf ğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve iki grup arasında İngilizce dersine ait tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, 2008-2009 ğretim yılı II. yarıyılında, İzmir ilindeki iki ortaokulunda öğrenim görmekte olan 402 ve üç Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 402 ğrenci olmak üzere toplam 804 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler “İngilizce Dersine Yönelik Tutum leği” ve öğrencilerin yıl sonu notlarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; ortaokul 8. sınıf ve Anadolu lisesi 11. sınıf ğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında, akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortaokul 8. sınıf ğrencilerinin lise öğrencilerine oranla İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Kızıltan ve Atlı (2013)alışmalarında, 2006-2007 ğretim yılında, Türkiye’deki ilköğretim okullarındaki ğrencilerin İngilizceye ve İngilizce derslerine yönelik olan tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, İngilizceye yeni başlayan 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Veriler 551 öğrenciye iki ayrı anket uygulanarak elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, 4. sınıf ğrencilerinin büyük bir bölümünün İngilizce dil becerilerine, ders araç-gereçlerine ve etkinliklere yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve ğrencilerin İngilizceye yönelik olan tutumlarının becerilere ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyete göre öğrencilerin dil tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ocak ve Karakuş’un (2014)yaptıkları çalışmada, lise ğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modeline göre yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini lise 9.sınıf düzeyinde 106 ğrenci, 10.sınıf düzeyinde 142 ğrenci ve 11.sınıf düzeyinde 50 ğrenci olmak üzere toplam 298 ğrenci

oluşturmaktadır. Çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde bir lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler hazırbulunuşluk ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Pan ve Akay (2015) çalışmalarında, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yabancı dil dersi alan 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan çalışma ile eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yabancı dil dersi alan 280 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Açık Uçlu Sorular Formu", "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan 1.sınıf öğrencilerinin; İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ancak kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle anne-baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısını etkilediği, anne-baba eğitim düzeyi düşük olanların daha çok kaygı duyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) üniversite 1. ve 2. sınıfa devam eden öğrencilerin ortak zorunlu ders olarak okutulan İngilizce I ve İngilizce II derslerine yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören toplam 300 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu; öğrencilerin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri anabilim dalı/bölüm ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Kesgin ve Arslan (2015) çalışmalarında, lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumları, öğrencilerin ailelerinin aylık

gelirleri vb. değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Çalışma, 7 liseden 250 öğrenciyle yürütölmüştür. Veriler, tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu ve öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine anlamlı farklılık gösterdiği, ancak mezun oldukları okulun yerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

İnal, Evin-Gencel ve Saracaloğlu (2005) çalışmalarında, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma örneklemini Kahramanmaraş, Afşın ve Elbistan'da bulunan çeşitli liselerin 421 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma verileri "Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak önemli düzeyde anlamlı farklılık göstermediğini ancak yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu göstermektedir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleme hedeflenmektedir (Karasar, 2015). Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları, tutumları ve İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

##### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların 8. sınıflarında okuyan 11376 öğrenci oluşturmaktadır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre 8. sınıf öğrenci sayılarının ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmanın Evrenine İlişkin Ortaokul 8.Sınıf Öğrenci Sayıları

<i>İlçeler</i>	<i>Öğrenci Sayıları</i>
İpekyolu	5872
Tuşba	3049
Edremit	2455
<b>Toplam</b>	<b>11376</b>

Tablo 1 verilerine göre, İpekyolu ilçesinde 5872, Tuşba ilçesinde 3049, Edremit ilçesinde ise 2455 öğrenci olmak üzere Van ilinin belirtilen üç merkez ilçesinde toplam 11.376 ortaokul 8.sınıf öğrencisi MEB’e bağlı okullarda öğrenim görmektedir. Bu

çalışmada, çalışma evreninin tamamına ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından güç olduğu için örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede, araştırmada etkili olabileceği düşünülen değişkene göre evren alt homojen gruplara ayrılır ve her bir alt gruptan basit seçkisiz örnekleme kullanılarak örneklem belirlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada araştırma problemleri üzerinde etkili olabileceği düşüncesiyle her bir ilçedeki ortaokullar, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (MEM) alınan veriler doğrultusunda TEOG İngilizce başarı durumlarına göre “başarılı, orta düzeyde başarılı ve düşük düzeyde başarılı” olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Okulların TEOG İngilizce başarı durumlarına göre “başarılı, orta düzeyde başarılı ve düşük düzeyde başarılı” olarak sınıflandırılmasında puan aralığını belirlemek üzere uzman görüşü alınmış ve buna göre TEOG İngilizce başarı puanı ortalaması “65 ve üzeri” olan okullar başarılı, “45-64 arası” olan okullar orta düzeyde başarılı, “44 ve altı” olan okullar ise düşük düzeyde başarılı olarak tabakalandırılmıştır. Daha sonra, her bir tabakadan bir ya da iki ortaokul seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, zaman ve olanaklar bakımından mümkün olabildiğince daha geniş ve evreni temsil edebilecek güçte bir örneklem belirlemek önem taşımaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada, araştırmanın evrenini olabildiğince yüksek düzeyde temsil edebilmesi açısından araştırmanın amacına uygun olacak şekilde örnekleme alınan öğrenci sayısının yüksek tutulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla, belirlenen ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve üç ilçeden toplam 949 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri ilçelere, okul TEOG İngilizce başarı durumuna ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:**Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin İlçelere, Okul TEOG İngilizce Başarı Durumuna ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	479	51
	Erkek	470	49

Öğrenim Gördükleri İlçe	İpekyolu	371	39
	Tuşba	362	38
	Edremit	216	23
Okulun TEOG İngilizce	Başarılı	319	34
Başarı Durumu	Orta Düzeyde Başarılı	363	38
	Düşük Düzeyde Başarılı	267	28
	Toplam	949	100

Tablo 2 verilerine göre, örnekleme alınan ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin yaklaşık olarak yarısı (479; %51) kız, yaklaşık olarak yarısı (470; %49) ise erkektir. Öğrencilerin 371'i (%39) İpekyolu ilçesinde, 362'si (%38) Tuşba ilçesinde ve 216'sı (%23) ise Edremit ilçesinde öğrenim görmektedir. Örnekleme alınan okullar TEOG İngilizce başarı düzeyine göre incelendiğinde, her bir tabakadan alınan öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Düşük düzeyde başarılı okullardan 267 (%28) öğrenci, orta düzeyde başarılı okullardan 363 (%38) öğrenci ve başarılı okullardan ise 319(%34)öğrencinin örnekleme alındığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını belirlemek amacıyla “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ise 'İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği: Pintrich ve De Groot tarafından 1990 yılında geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 44 maddeden oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşan ölçek, “bana hiç uymuyor” ile “bana tamamen uyuyor” uçları arasında değişen 7’li derecelendirmeden oluşmaktadır.

Ölçeğin öz-düzenleme stratejileri boyutu, bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin motivasyonel inançlar boyutu ise öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; bilişsel stratejiler boyutunda tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını, öz-düzenleme boyutunda ise çaba yönetimi, planlama, izleme, gözden geçirme

stratejilerini ölçmektedir. Ölçekte öz-yeterlik alt boyutu öğrencilerin sınıftaki performanslarına ilişkin algılanan yeterlik ve güveni; içsel değer alt boyutu içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel değer yönelimini; sınav kaygısı alt boyutu ise öğrencilerin sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmeye yöneliktir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla bilişsel strateji kullanımı için .82, öz-düzenleme için .84, öz-yeterlik için .92, içsel değer için .88 ve sınav kaygısı için .81 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2005). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla bilişsel strateji kullanımı için .86, öz-düzenleme için .81, öz-yeterlik için .75, içsel değer için .84 ve sınav kaygısı için .76 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği, öğrencilerin belirli bir ders veya konu alanındaki öz-düzenleme ve motivasyonel inançlarını ölçmek amacıyla geliştirildiği için bu çalışmada İngilizce dersine yönelik olarak kullanılmıştır.

3.3.2. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği: Güven ve Uzman (2006) tarafından Coğrafya dersine yönelik tutumu ölçmek için geliştirilen ölçek, Anbarlı-Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlanmıştır. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği, 10 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarını belirlemek için öğrencilerin 2016-2017 öğretim yılının birinci döneminde yapılan TEOG sınavından aldıkları İngilizce puanları elde edilmiş ve bu puanlar İngilizce akademik başarı notu olarak temel alınmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik kullanılan veri analizi teknikleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3:** Alt Problemlere Göre Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

<i>Analizler</i>	<i>Alt Problemler</i>
Betimsel İstatistikler (Ortalama, Standart Sapma)	1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir? 2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ne düzeydedir? 3. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
Fark İstatistikleri (t Testi, ANOVA, MANOVA)	4. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ile İngilizce ders başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
Basamaklı Regresyon Analizi	6. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ve tutumları öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? 7. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları İngilizce akademik başarısını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutum düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış, ölçeklerin alt boyut puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu değerler; öz-düzenleme ve motivasyonel stratejiler ölçeğinde (7'li Likert); '1-2.19 arası' *çok düşük*, '2.20-3.39 arası' *düşük*, '3.40-4.59 arası' *orta*, '4.60-5.79 arası' *yüksek* ve '5.80-7.00 arası' *çok yüksek düzeyde* olarak yorumlanmıştır. Tutum ölçeğinde (5'li Likert) ise; '1-1.79 arası' *çok düşük*, '1.80-2.59 arası' *düşük*, '2.60-3.39 arası' *orta*, '3.40-4.19 arası' *yüksek* ve '4.20-5.00 arası' *çok yüksek düzeyde* olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA sonuçları anlamlı çıkması durumunda tek yönlü varyans analizi yapılabilir (Field, 2009, Akt. Aypay, Çekiç ve Seçkin, 2012). Bu durumda, MANOVA testi sonuçlarında anlamlı fark çıkması üzerine cinsiyete göre grup ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Analizde istatistiki anlamlılık düzeyi.05 olarak belirlenmiştir. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine verdikleri puanların



cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için, bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ile İngilizce ders başarı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler; '0.00-0.29 arası' *düşük*, '0.30-0.69 arası' *orta*, '0.70-1.00 arası' *yüksek düzeyde ilişki* olarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının ve tutumlarının öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının, öz-düzenleme stratejilerinin ve tutumlarının İngilizce akademik başarısını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizi (stepwise regression) kullanılmıştır. Basamaklı regresyon analizinde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olmayan bağımsız değişkenler regresyon modelinin dışında tutularak bağımlı değişkendeki varyansa önemli katkı sağlayan bağımsız değişkenler varyansa katkı oranları bakımından (önce en çok katkı sağlayan değişken olmak üzere) sırasıyla analize dâhil edilir. Ayrıca, basamaklı regresyon analizinin çok değişkenli normallik ve doğrusallığın sağlanması, çoklu bağlantılığın olmaması gibi varsayımları bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003). Dolayısıyla bu araştırmada, analiz öncesinde bağımlı ve bağımsız değişkenler basamaklı regresyon analizi varsayımlarına göre incelenmiştir. Bunun sonucunda; çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir:

**Tablo 4.** Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek ve Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS
Öz-düzenleme stratejileri (toplam)	4.47	0.80
Öz-düzenleme	4.27	0.80
Bilişsel strateji	4.60	0.99

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde ( $\bar{X}=4.47$ ) kullandıkları görülmektedir. Tablo 4 verileri öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutları açısından incelendiğinde ise öğrencilerin öz-düzenlemeye orta düzeyde ( $\bar{X}=4.27$ ) sahip oldukları, bilişsel stratejileri ise yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.60$ ) işe koştukları görülmektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ne düzeydedir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir:

**Tablo 5.** Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek ve Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS
Motivasyonel inançlar (toplam)	4.55	0.82
Öz-yeterlik	4.94	1.21
İçsel değer	4.60	1.14
Sınav kaygısı	4.41	1.60

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları orta düzeydedir ( $\bar{X} = 4.55$ ). Tablo 5 verileri motivasyonel inançların alt boyutları açısından incelendiğinde ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının ( $\bar{X} = 4.94$ ) ve içsel değerlerinin ( $\bar{X} = 4.60$ ) yüksek düzeyde, sınav kaygılarının ise orta düzeyde ( $\bar{X} = 4.41$ ) olduğu görülmektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmiştir:

**Tablo 6.** Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek	$\bar{X}$	SS
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	3.51	0.83

Tablo 6 verilerine göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları yüksek düzeydedir ( $\bar{X} = 3.51$ ). Bir başka deyişle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir:

**Tablo 7.**Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Öz-düzenleme stratejileri (toplam)	Kız	479	4.59	0.80
	Erkek	470	4.35	0.79
Öz-düzenleme	Kız	479	4.37	0.79
	Erkek	470	4.17	0.79
Bilişsel strateji	Kız	479	4.75	0.99
	Erkek	470	4.46	0.96
Motivasyonel inançlar (toplam)	Kız	479	4.67	0.78
	Erkek	470	4.44	0.84
Öz-yeterlik	Kız	479	5.15	1.14
	Erkek	470	4.73	1.25
İçsel değer	Kız	479	4.78	1.05
	Erkek	470	4.41	1.19
Sınav kaygısı	Kız	479	4.66	1.57
	Erkek	470	4.15	1.59

Tablo 7 incelendiğinde, kız ( $\bar{X}=4.59$ ) ve erkek ( $\bar{X}=4.35$ ) öğrenciler İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullanmakla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde, öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz-düzenlemeye daha çok sahip oldukları ve bilişsel stratejileri daha çok işe koştukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 7 verileri öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin yüksek ( $\bar{X}=4.67$ ), erkek öğrencilerin ise orta düzeyde ( $\bar{X}=4.44$ ) motivasyonel inanca sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde,

motivasyonel inançların alt boyutlarında, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının, içsel değer yönelimlerinin ve sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8.** Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Ölçek	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Öz-düzenleme stratejileri	.976	11.604	2	946	.000
Motivasyonel inançlar	.956	14.604	3	945	.000

Tablo 8 verilerine göre, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin (Wilks' Lambda .976,  $F_{(2, 946)}=11.604$ ,  $p<.05$ ) ve motivasyonel inançlarının (Wilks' Lambda .956,  $F_{(3, 945)}=14.604$ ,  $p<.05$ ) cinsiyete göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği görülmektedir. MANOVA testi sonuçlarında anlamlı fark çıkması üzerine cinsiyete göre grup ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının cinsiyete göre nasıl farklılık gösterdiğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejilerinin ve Motivasyonel İnançlarının Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Öz-düzenleme stratejileri (toplam)	Gruplar arası	14.704	1	14.704	23.278	.000
	Gruplar içi	598.197	947	0.632		
	Toplam	612.902	948			

Öz-düzenleme	Gruplar arası	8.748	1	8.748	13.991	.000
	Gruplar içi	592.167	947	0.625		
	Toplam	600.915	948			
Bilişsel strateji	Gruplar arası	19.734	1	19.734	20.551	.000
	Gruplar içi	909.328	947	0.960		
	Toplam	929.062	948			
Motivasyonel inançlar (toplam)	Gruplar arası	12.292	1	12.292	18.593	.000
	Gruplar içi	626.089	947	0.661		
	Toplam	638.381	948			
Öz-yeterlik	Gruplar arası	40.894	1	40.894	28.729	.000
	Gruplar içi	1348.010	947	1.423		
	Toplam	1388.904	948			
İçsel değer	Gruplar arası	32.045	1	32.045	25.391	.000
	Gruplar içi	1195.161	947	1.262		
	Toplam	1227.205	948			
Sınav kaygısı	Gruplar arası	61.499	1	61.499	24.512	.000
	Gruplar içi	2376.008	947	2.509		
	Toplam	2437.508	948			

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ( $F_{(1,947)} = 23.278$ ,  $p < .05$ ) ve motivasyonel inançlarının ( $F_{(1,947)} = 18.593$ ,  $p < .05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde, öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutları olan öz-düzenleme ( $F_{(1,947)} = 13.991$ ,  $p < .05$ ), bilişsel strateji kullanımı ( $F_{(1,947)} = 20.551$ ,  $p < .05$ ) ve motivasyonel stratejiler boyutunun alt boyutları olan öz-yeterlik ( $F_{(1,947)} = 28.729$ ,  $p < .05$ ), içsel değer ( $F_{(1,947)} = 25.391$ ,  $p < .05$ ) ve sınav kaygısının ( $F_{(1,947)} = 24.512$ ,  $p < .05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, ölçeğin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarının toplamında ve tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark vardır ( $p < .05$ ). Bir başka deyişle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini daha çok işe koştukları ve motivasyonel inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir:

**Tablo 10.** Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İngilizce dersine yönelik tutum	Kız	479	3.68	0.84	947	6.417	.000
	Erkek	470	3.34	0.79			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine verdikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(947)} = 6.417, p < .05$ ). Tablo 10 verileri incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinde kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ile İngilizce ders başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ile İngilizce akademik başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemek için hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo 11’de verilmiştir:

**Tablo 11.** Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

<i>Ölçekler ve alt boyutları</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>A. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği</i>						
1. Öz-düzenleme	1.00	.524**	.425**	.462**	.085**	.258**
2. Bilişsel strateji		1.00	.550**	.585**	.218**	.403**
3. Öz yeterlik			1.00	.648**	.331**	.489**
4. İçsel değer				1.00	.282**	.366**

5. Sınav kaygısı					1.00	.147**
<hr/>						
<i>B. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği</i>						
6. Tutum	.258**	.403**	.489**	.366**	.147**	1.00
<hr/>						
<i>C. TEOG İngilizce Başarı Durumu</i>						
7. Başarı	.533**	.623**	.612**	.574**	.099**	.405**
<hr/>						
<i>p&lt;.05 * , p&lt;.01 **</i>						

Tablo 11 verilerine göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarı durumları ile öz-düzenleme ( $r=.533$ ;  $p<.01$ ), bilişsel strateji kullanımı ( $r=.623$ ;  $p<.01$ ), öz yeterlik ( $r=.612$ ;  $p<.01$ ), içsel değer ( $r=.574$ ;  $p<.01$ ) ve İngilizce dersine yönelik tutumları ( $r=.405$ ;  $p<.01$ ), arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğrencilerin sınav kaygısı arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=.099$ ;  $p<.01$ ).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile bilişsel strateji kullanımı ( $r=.403$ ;  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öz-düzenleme ( $r=.258$ ;  $p<.01$ ) arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öz-düzenlemeleri ile öz yeterlik ( $r=.425$ ;  $p<.01$ ) ve içsel değer yönelimleri ( $r=.462$ ;  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; sınav kaygıları arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=.085$ ;  $p<.01$ ). Benzer şekilde, öğrencilerin bilişsel stratejileri ile öz yeterlik ( $r=.550$ ;  $p<.01$ ) ve içsel değer yönelimleri ( $r=.585$ ;  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; sınav kaygıları arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=.218$ ;  $p<.01$ ).

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ve tutumları öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının ve tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini yordamasına ilişkin basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir:



**Tablo 12.** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının Öz-Düzenleme Stratejilerini Yordamasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Basamaklar</i>	<i>Yordayıcı değişkenler</i>	$\beta$	<i>Yordama Gücü (R)</i>	<i>Açıklanan varyans (R<sup>2</sup>)</i>
1	İçsel değer	.612	.612	.375
2	Öz-yeterlik	.300	.653	.427
3	Tutum	.129	.663	.439

Tablo 12 incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik içsel değer yönelimlerinin, öz-yeterlik algılarının ve tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerindeki varyansın %43.9'unu açıklayabildiği görülmektedir. Tablo 9'daki basamaklı regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının Öz-Düzenleme Stratejilerini Yordamasına İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Regresyon	269,346	3	89,782	246,959	.000
Artık (Residual)	343,556	945	0.364		

Tablo 13 verilerine göre, basamaklı regresyon analizine ilişkin tablo 12'de gösterilen yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(3,945)} = 246.959, p < .000$ ). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi üç basamakta gerçekleşmiştir. Buna göre, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine ilişkin varyansa katkıları bakımından üç değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Analize ilk basamakta, varyansın % 37.5'ini açıklayan ve motivasyonel inançların alt boyutu olan "içsel değer" alınmıştır. İkinci basamakta, yordanan değişkendeki açıklanan varyansa % 5.2'lik katkı sağlayan ve motivasyonel inançların alt boyutu olan "öz-yeterlik" değişkeni alınmıştır. Üçüncü

basamakta ise yordanan değişkendeki açıklanan varyansa % 1.2’lik katkı sağlayan “İngilizce dersine yönelik tutum” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcılar olarak giren üç değişkenin birlikte, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine ilişkin varyansın yaklaşık olarak yarısını (%43.9) açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında, her üç değişken ile öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini önem sırasına göre birinci sırada “içsel değer” değişkeni, ikinci sırada “öz-yeterlik” değişkeni ve üçüncü sırada ise “İngilizce dersine yönelik tutum” değişkeninin anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Öte yandan, motivasyonel inançların alt boyutu olan “sınav kaygısı” değişkeninin ise toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı ortaya çıkmıştır.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları İngilizce akademik başarısını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin, motivasyonel inançlarının ve tutumlarının öğrencilerin İngilizce akademik başarısını yordamasına ilişkin basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir:

**Tablo 14.** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz-Düzenleme Stratejilerinin, Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının İngilizce Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Basamaklar</i>	<i>Yordayıcı değişkenler</i>	$\beta$	<i>Yordama Gücü (R)</i>	<i>Açıklanan varyans (R<sup>2</sup>)</i>
1	Bilişsel strateji	.623	.623	.388
2	Öz-yeterlik	.386	.701	.492
3	Öz-düzenleme	.221	.725	.526
4	Sınav kaygısı	.117	.734	.538
5	İçsel değer	.147	.741	.549
6	Tutum	.066	.743	.552

Tablo 14 incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kullandıkları bilişsel stratejilerin, öz-yeterlik algılarının, öz-düzenlemelerinin, sınav kaygılarının, içsel değer yönelimlerinin ve tutumlarının İngilizce akademik başarısındaki varyansın %55.2'sini açıklayabildiği görülmektedir. Tablo 14'teki basamaklı regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz-Düzenleme Stratejilerinin, Motivasyonel İnançlarının ve Tutumlarının İngilizce Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Regresyon	154473,134	6	25745,522	193,248	.000
Artık (Residual)	125497,949	942	133,225		

Tablo 15 verilerine göre, Tablo 14'te verilen basamaklı regresyon analizinde elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(6, 942)} = 193.248$ ,  $p < .000$ ). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarısının yordanmasına ilişkin yapılan basamaklı regresyon analizi altı basamakta gerçekleşmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ilişkin varyansa katkıları bakımından analize dahil edilen tüm değişkenlerin önemli yordayıcılar olduğu ortaya çıkmıştır. Analize ilk basamakta, öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutu olan ve varyansın % 38.8'ini açıklayan “bilişsel strateji” değişkeni alınmıştır. İkinci basamakta, motivasyonel inançların alt boyutu olan ve varyansın % 10.4'ünü açıklayan “öz-yeterlik” değişkeni alınmıştır. Öz-düzenleme stratejilerinin diğer alt boyutu olan “öz-düzenleme” üçüncü basamakta analize alınmıştır ve varyansın % 3.4'ünü açıklamaktadır. Dördüncü basamakta, yordanan değişkendeki açıklanan varyansa % 1.2'lik katkı sağlayan ve motivasyonel inançların alt boyutu olan “sınav kaygısı” değişkeni alınmıştır. Motivasyonel inançların diğer alt boyutu olan “içsel değer” beşinci basamakta analize dâhil edilmiş ve açıklanan varyansa katkısı % 1.1'dir. Altıncı basamakta ise yordanan değişkendeki açıklanan varyansa % 0.3'lük katkı sağlayan “İngilizce dersine yönelik tutum” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, regresyon eşitliğine önemli yordayıcılar olarak giren altı değişkenin birlikte, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ilişkin varyansın

yarısından fazlasını (% 55.2) açıklayacak güçte olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında, araştırmaya dahil edilen altı değişken ile İngilizce akademik başarısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Analiz verilerine göre, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını önem sırasına göre birinci sırada “bilişsel strateji” değişkeni, ikinci sırada “öz-yeterlik” değişkeni, üçüncü sırada “öz-düzenleme” değişkeni, dördüncü sırada “sınav kaygısı” değişkeni, beşinci sırada “içsel değer” değişkeni ve son olarak altıncı sırada “İngilizce dersine yönelik tutum” değişkeninin anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır.



## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA

#### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları, tutumları ve İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenlemeye orta düzeyde sahip oldukları, bilişsel stratejileri ise yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin öz-düzenlemeye göre bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Alanyazında bu çalışma sonuçlarına benzeyen ve farklılık gösteren sonuçlar bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Mutweleli (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin çoğunun orta düzeyde öz-düzenlemeye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Akkaya (2012) ortaokul 7.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Harrison ve Prain(2009) ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, 11 öğrenciden 9'unun İngilizce dersinde öz-düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını belirlemiştir. Demir ve Budak (2016) ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Almarashdeh (2012) lise 12. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine yüksek düzeyde sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu durumda ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda genel olarak öğrencilerin orta veya yüksek düzeyde öz-düzenleme ve öz-düzenleme stratejilerine sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ayrıca, alanyazında üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini ve bilişsel stratejileri kullanım durumlarını inceleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Karataş, Alcı, Bademcioğlu ve Ergin'in (2017) üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin en yüksek düzeyde bilişsel stratejileri kullandıkları

belirlenmiştir. Buna paralel olarak, Adıgüzel ve Orhan'ın (2017) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-düzenleme ve metabilişsel yeteneğe yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Tingve Chao (2013) üniversite öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Zahidi'nin (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin farklı ve değişen düzeylerde öz-düzenleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda genel olarak üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde öz-düzenleme beceri ve stratejilerine sahip oldukları görülmektedir.

Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öz-düzenlemeye orta düzeyde sahip oldukları, bilişsel stratejileri ise yüksek düzeyde kullandıkları ve dolayısıyla İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini genel olarak orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin bilişsel stratejileri yüksek düzeyde işe koşmaları, bu öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerini bildiklerini ve dolayısıyla öğrenmede kendi yöntem ve stratejilerini belirleyerek kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde etkili ve anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmeleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Alanyazında öz-düzenleme becerilerine sahip bireylerin özellikleri kendi hedeflerini belirleyebilen, öğrenme süreci içinde etkin, kendi motivasyonlarını ve bilişlerini kontrol edip düzenleyebilen, yeni bilgiler edinebilen, öğrenmelerini değerlendirebilen, zaman ve kaynak planlaması yapabilen şeklinde sıralanmaktadır (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik hedef belirleme ve bu hedefleri değerlendirme, öğrenmede etkin olma, motivasyon ve biliş kontrolü, planlama yapma gibi öz-düzenleme becerilerine orta düzeyde sahip olmakla birlikte yüksek düzeyde sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durumda, İngilizce öğreniminde ortaokul öğrencilerine kendi öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması gerektiği görülmektedir.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının ve içsel değer yönelimlerinin yüksek düzeyde, sınav kaygılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Mutweleli'nin (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin çoğunun yüksek düzeyde motivasyona, yarısından çok azının ise orta düzeyde motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada düşük düzeyde motivasyona sahip öğrencinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Akkaya'nın (2012) ortaokul 7.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Soyoğul (2015) lise 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin yüksek motivasyonel inançlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Almarashdeh (2012) 12. sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde motivasyonel inançlara sahip olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucunda ayrıca öğrencilerin en yüksek sonuçları dışsal hedef yöneliminde gösterdikleri, bunu takip eden değerlerin sırasıyla öz-yeterlik, görev değeri ve içsel değer yönelimi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, bu değerlerin birbirine yakın, sınav kaygısının ise görece daha düşük olduğu bulunmuştur.

Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, genel olarak öğrencilerin motivasyonel inançlarının orta veya yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Motivasyonel inançların bireylerin gerek okul yaşamlarında gerekse mezun olduktan sonra başarılı olabilmelerinde etkili olması (Daniela, 2015) ve bireyleri öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya motive etmesi (Eccles ve Wigfield, 2002) açısından önemi düşünüldüğünde, ortaokul öğrencilerinin motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, içsel değer) yüksek düzeyde olması İngilizce öğrenimindeki başarıları açısından umut vericidir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik orta düzeydeki sınav kaygısına rağmen öz-yeterliklerinin ve içsel değer yönelimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sınavlara bağlı olarak bir liseye yerleşecekleri düşünüldüğünde bu

öğrencilerin sınav kaygısına sahip olmaları anlaşılır bir durumdur. Öğrenciler bu sınavın kendileri için çok önemli olduğunu, bu sınavın gidecekleri liseyi belirleyeceğini bilmektedir ve dolayısıyla kaygı duymaktadırlar. Öte yandan öğrenciler bu sınavın ve sonuçlarının önemi nedeniyle motive olmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yüksek düzeyde öz-yeterlik ve içsel değer yönelimine sahip olmaları bu öğrencilerin başarabileceklerine dair özgüvene sahip olduklarını ve derse yönelik ilgili olduklarını göstermektedir. Yüksek motivasyonel inançların öğrencilerin sınav kaygısı gibi olumsuzluklarla başa çıkmalarında önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin motivasyonel inançlarının desteklenmesi önem kazanmaktadır.

### 5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında bu çalışmayla örtüşen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlara sahip çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Kazazoğlu'nun (2013) yaptığı çalışma, 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Kızıltan ve Atlı (2013) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Gajalakshmi (2013) lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik orta düzeyde tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Ocak ve Karakuş'un (2014) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışma, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Munir ve Rehman (2015), Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, alanyazında üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Pan ve Akay (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Genç ve Aksu (2004), Anuradha ve Rengaraj (2017), Tran ve Duong (2013), Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), Rukh (2014) çalışmaları sonucunda, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir.



Alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olabildiği görülmektedir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz tutumlarının birçok sebebinin olabileceği gibi öğretim yöntem ve teknikleri, ders saati süreleri, kullanılan materyal ve öğretmen özellikleri bu sebepler arasında sayılabilir (Munir ve Rehman, 2015). Tutum İngilizce öğrenme açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari, 2012). Ayrıca, tutumun doğuştan getirilen bir özellik olmadığı ve değiştirilebileceği bilinmektedir (Genç ve Aksu, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlar geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutumları bu öğrencilerin İngilizceyi sevdikleri ya da İngilizcenin önemini farkında olduklarını göstermektedir. İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumun akademik başarıyı olumlu etkilediği ve olumlu tutumların öğrenmede motive edici olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri öğrenci başarı ve motivasyonu açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

#### **5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarına göre incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme becerilerine daha fazla sahip oldukları, bilişsel stratejileri daha çok işe koştukları sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki ilgili çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Erdoğan ve Şengül'ün (2014) yaptıkları çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinde kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Alçı ve Altun'un (2007) lise öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Adıgüzel (2017), Bozpolat (2016), Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani (2014) üniversitede kadın ve erkek öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarında anlamlı fark olduğunu ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz-düzenleme stratejilerini daha fazla işe koştuklarını ortaya koymuşlardır. İlhan ve Karataş (2015) üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerinin bilişsel strateji

boyutunda cinsiyetin kız öğrenciler lehine anlamlı bir değişken olduğunu, bununla birlikte öz-düzenleme boyutunda cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, Ting ve Chao (2013) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde, İrven ve Şenler (2017) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde cinsiyetin öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuşlardır.

Alanyazındaki araştırma sonuçları incelendiğinde, farklı eğitim kademelerinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre araştırıldığı görülmüştür. Alanyazındaki bazı çalışmalar cinsiyetin öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme stratejileri üzerinde anlamlı bir değişken olduğunu, bazıları ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçları ışığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ve bilişsel stratejileri daha çok işe koştukları görülmüştür. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik hedef belirlemede, bu hedeflere ulaşabilmek için öğrenmelerini planlama ve değerlendirmede daha aktif oldukları ve bilişsel stratejileri daha fazla işe koştukları söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları motivasyonel inançların alt boyutlarına göre incelendiğinde, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının, içsel değer yönelimlerinin ve sınav kaygılarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Soyoğul (2015) lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip olduklarını belirlemiştir. Ocak ve Akkaş-Baysal'ın (2016) yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inançlarının kız öğrenciler lehine anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Yurtseven, Altun ve Aydın (2015) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmadan farklı olarak, İrven ve Şenler (2017) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Benzer

şekilde, İlhan ve Karataş (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı) cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuşlardır. Lise 12. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Almarashdeh (2012) erkek ve kız öğrenciler arasında motivasyonel inançlar açısından anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin motivasyonel inançlarının cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Alanyazındaki bu farklı sonuçların öğrencilerin değişik sosyo-kültürel altyapılarının olması, farklı yaş gruplarından ve eğitim kademelerinden olmaları gibi çeşitli nedenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen bu araştırma sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin motivasyonel inançların öz-yeterlik ve içsel değer yönelimi alt boyutlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek olmakla birlikte sınav kaygılarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik kendilerini daha yeterli gördükleri, derse yönelik daha çok ilgi gösterdikleri ve sınav kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, kız öğrencilerin akademik başarıyı elde etmek için motivasyonel inançlara daha fazla sahip oldukları, dolayısıyla başarıyı elde edememe ihtimalini düşündüklerinde daha çok kaygılandıkları yorumu yapılabilir.

Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) yaptıkları çalışma sonucunda, ortaokulda okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha yüksek tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde, Munir ve Rehman (2015) ortaokulda okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce öğrenmeye yönelik daha yüksek tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kesgin ve Arslan'ın (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre kız öğrenciler İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahiptir. Öte yandan, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Gajalakshmi (2013) 9. sınıf erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha yüksek tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. İlhan ve Karataş'ın çalışmaları (2015) üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuştur. Alanyazın

incelendiğinde, benzer çalışmaların farklı eğitim kademelerinde yapıldığı ve bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları, dolayısıyla İngilizce dersini daha çok sevdikleri ya da İngilizcenin önemini daha çok farkında oldukları söylenebilir.

### **5.5. Beş, Altı ve Yedinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma**

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutu olan bilişsel stratejileri arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki varken öz-düzenleme stratejilerinin diğer alt boyutu olan öz-düzenlemeleri arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öz-düzenleme stratejileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri öz-düzenleme stratejileri kullanmalarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri (öz-düzenleme, bilişsel strateji) ile motivasyonel inançları (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öz-düzenleme stratejileri (öz-düzenleme, bilişsel strateji) ile öz-yeterlik ve içsel değer yönelimleri arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki; sınav kaygıları arasında ise düşük düzeyde, pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ile motivasyonel inançları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları arttıkça bu öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanımının da arttığı söylenebilir. Bu sonuçlara benzer şekilde, Almarashdeh'in (2012) yaptığı çalışmada lise 12. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ile öz-düzenleme stratejileri arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğrencilerin motivasyonel inançları arttıkça öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Mahmoodi, Kalantari ve Ghaslani (2014) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin motivasyonları ile öz-düzenlemeli öğrenmeleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. İlhan ve Karataş (2015) üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile öz-düzenleme stratejileri arasında pozitif, anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini İngilizce dersine yönelik tutum ve motivasyonel inançların olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca, araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının (içsel değer yönelimi, öz-yeterlik algısı) ve tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerindeki varyansın yaklaşık olarak yarısını (%43.9) açıklayabildiği görülmüştür. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ve tutumları öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı, dolayısıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının ve tutumlarının öz-düzenleme stratejilerini açıklamada önemli değişkenler olduğu görülmüştür. Öz-düzenleme stratejilerini önem sırasına göre birinci sırada içsel değer, ikinci sırada öz-yeterlik ve üçüncü sırada ise İngilizce dersine yönelik tutumun olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öte yandan, sınav kaygısının öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. İrven ve Şenler'in (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançlarının öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Bozpolat (2016) öz-yeterliğin üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları ve benzer çalışmalardan hareketle, İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma ve yüksek motivasyona sahip öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kullanma konusunda istekli ve başarılı olabilecekleri düşünülebilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve bu dili öğrenme konusunda motivasyonel inançlarının yüksek olması bu öğrencileri öz-düzenleme stratejilerini kullanma konusunda güdüleyeceği söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin, İngilizce öğrenme konusunda motive olduklarında bunu başarabilmek için zaman ve strateji planlaması yaparak öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya yöneleceği söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri ve yüksek motivasyonel inançlara sahip olmalarının öz-düzenleme stratejilerini işe koşmalarında önemli faktörler oldukları düşünülmektedir.

Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarı durumları ile İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri (öz-düzenleme, bilişsel strateji), motivasyonel inançları (öz-yeterlik, içsel değer) ve tutumları arasında orta düzeyde,

pozitif bir ilişkinin olduğu; öğrencilerin başarı durumları ile motivasyonel inançların diğer alt boyutu olan sınav kaygıları arasında ise düşük düzeyde, pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmadaki tüm değişkenler ile İngilizce akademik başarısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Anbarlı-Kırkız (2010) ortaokul 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce akademik başarıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde İnal, Evin-Gencer ve Saracaloğlu (2005) lise öğrencilerinin yabancı dil tutumu ile akademik başarıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Rukh (2014) üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Sardareh, Saad ve Boroomand (2012) lise öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Zahidi'nin (2012) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, İngilizce akademik başarısı ile öz-düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca paralel olarak, Adıgüzel (2017) üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Canca (2005) üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileriyle akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Meral, Çolak ve Zereyak (2012) üniversite öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Demir ve Budak'ın (2016) çalışmasında, ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile motivasyonları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortaya çıkan bu sonuçlar değerlendirildiğinde, İngilizce akademik başarısını İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin (öz-düzenleme, bilişsel strateji), motivasyonel inançların (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) ve tutumun olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca, araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri (öz-düzenleme, bilişsel stratejiler), motivasyonel inançları (öz-yeterlik algısı, sınav kaygısı, içsel değer yönelimi) ve tutumlarının İngilizce akademik başarısındaki varyansın yarısından fazlasını (%55.2)

açıklayabildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını önem sırasına göre birinci sırada bilişsel strateji, ikinci sırada öz-yeterlik, üçüncü sırada öz-düzenleme, dördüncü sırada sınav kaygısı, beşinci sırada içsel değer ve son olarak İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin, motivasyonel inançlarının ve tutumlarının İngilizce akademik başarısını açıklamada önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Üredi ve Üredi'nin (2005) ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışma, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin (bilişsel stratejiler, öz-düzenleme) ve motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, içsel değer) matematik başarısını pozitif yönde, anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, İrven ve Şenler (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançlarının ve öz-düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını anlamlı olarak yordadığını bulmuştur. Ocak ve Yamaç (2013) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz-yeterliğin matematik başarısında pozitif yönde anlamlı yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Almarashdeh (2012) lise 12. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, motivasyonel inançların alt boyutu olan öz-yeterliğin matematik başarısında en güçlü yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Mousoulides ve Philippou (2005) stajyer öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öz-yeterliğin matematik akademik başarısında güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Fatemipour ve Najafgholikhan (2015) çalışmalarında, 18-54 yaş arası İngilizce öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerinin İngilizce kelime öğrenmelerini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Oroujlou ve Vahedi (2011) çalışmalarında, öğrenci tutumlarının İngilizce akademik başarılarında önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, Yıldız (2015) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançlarının, öğrencilerin Türkçe akademik başarılarının artmasında etkili olmadığını belirlemiştir. Üredi ve Üredi (2005) öğrencilerin sınav kaygısının başarıyı negatif yönde anlamlı olarak yordadığını belirlemiştir. Benzer şekilde, Ocak ve Yamaç (2013) 5. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının başarıyı negatif yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Mousoulides ve Philippou (2005) stajyer öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öz-

düzenleme stratejilerinin matematik akademik başarısını orta düzeyde negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışma sonuçları ve alanyazındaki benzer çalışma sonuçları değerlendirildiğinde bazı farklılıklar olmasına rağmen genel olarak alanyazın ile benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları ile İngilizce akademik başarı durumları arasında genel olarak olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, bu değişkenlerin İngilizce akademik başarısını yordamada önemli değişkenler olduğu görülmüştür. Alanyazındaki diğer çalışmalar ile birlikte bu çalışma sonuçları ışığında öz-düzenleme, motivasyonel inançlar, tutum ve akademik başarının birbirleriyle yakın ilişkili oldukları değerlendirilebilir. Ayrıca, bu çalışma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları, öz-düzenleme stratejileri ve tutumlarının İngilizce akademik başarılarını olumlu yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilir. Dolayısıyla, İngilizce öğrenme konusunda hevesli, kendine inanan, hedef belirleyebilen ve bu hedefler doğrultusunda planlama ve değerlendirme yapabilen öğrencilerin akademik başarıya ulaşmada başarılı olabilecekleri söylenebilir. Ayrıca, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada sınav kaygısının başarıyı pozitif yönde, anlamlı olarak yordaması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Alanyazında normal düzeyde (orta düzeyde) kaygı duyan kişilerin sınavları başarılarının değerlendirileceği bir fırsat olarak düşündükleri, kaygısı normal düzeyin üzerinde olan kişilerin ise bu sınavları bir tehdit olarak algıladıkları ifade edilmektedir (Genç, 2013). Ayrıca, normal düzeyde kaygının insanda doğuştan itibaren var olan ve belirli düzeye kadar sağlıklı yaşanması gereken bir duygu durumu olduğu ifade edilmektedir. Normal düzeyde kaygı kişinin kendini geliştirmesine, başarılı olabilmek için daha aktif biçimde çalışmasına, kendi varlığını sürdürmesine engel olabilecek tehlikeli konularda onu uyararak gerekli tedbirleri almasına, daha yaratıcı, daha üretici olmasına katkı sağlar ve belli bir düzeye kadar performansı artırır, motive eder (Işık ve Taner, 2006). Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınav kaygısı orta düzeydedir. Dolayısıyla öğrencilerin yüksek olmayan sınav kaygısı düzeyleri bu öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilemiştir. Bu sonuç, sınavın kendileri için çok önemli olduğunu düşünerek çaba gösteren ve bu yüzden sınav kaygısı duyan



öğrencilerin sınavlarda daha başarılı oldukları, sınavı ve dersi önemsemediği için sınav kaygısı duymayan öğrencilerin daha az başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.



## 6. BÖLÜM

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- a) Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin öz-düzenlemeye orta düzeyde sahip oldukları, bilişsel stratejileri ise yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.
- b) Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının ve içsel değer yönelimlerinin yüksek düzeyde, sınav kaygılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- c) Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları, İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu ve İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.
- e) Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri ile tutumları ve motivasyonel inançları arasında pozitif yönde, anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.
- f) Öğrencilerinin TEOG İngilizce başarı durumları ile öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz yeterlik, içsel değer ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğrencilerin sınav kaygısı arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- g) Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik içsel değer yönelimlerinin, öz-yeterlik algılarının ve tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerindeki varyansın %43.9'unu açıklayabildiği, sınav kaygısının ise öz-düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- h) Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin (öz-düzenleme, bilişsel stratejiler), motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, sınav kaygısı, içsel değer) ve tutumlarının İngilizce akademik başarısındaki varyansın %55.2'sini açıklayabildiği belirlenmiştir.

## 6.2. Öneriler

### 6.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

- a) Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin yabancı dil öğreniminde akademik başarının önemli yordayıcıları oldukları düşünüldüğünde, öğrencilerin öz-düzenleme ve motivasyonel inanç düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir. Öğrencilerin başarısızlığı motivasyonlarının düşmesine sebep olabileceği için öğretmenlerin öğrencilerin ulaşabileceği hedefler belirlemesi, öğrencilerin başardıkça daha fazla motive olmasını ve daha zorlu hedeflere ulaşmaya motive olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle bu stratejilerden haberdar olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere öz-düzenleme stratejilerini öğrenmelerini ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerine aktif katılımlarını sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini öğrenmelerini sağlayabilmeleri için kendilerinin bu stratejileri iyi bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmen ve öğrencilere çeşitli eğitim faaliyetleri ve seminerler aracılığıyla bu konuda eğitim verilmesi önerilebilir.
- b) Araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında İngilizce öğrenmede olumlu tutumların öğrenmeye yönelik olumlu sonuçları beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik yüksek düzeyde tutum puanlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan öğretme-öğrenme ortamlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu

tutum geliştirmelerini sağlayacak şekilde dzenlenmesi, çeşitli sınıf içi etkinlikler ve farklı materyallerle oğrencilerin ilgisini çekecek oğretme-oğrenme ortamlarının oluşturulması önerilebilir.

- c) Bu araştırma sonuçlarına göre cinsiyet oğrencilerin öz-dzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları üzerinde anlamlı bir değişkendir. Oğretmenlerin bu açıdan bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim faaliyetlerini dzenlemeleri önerilebilir. Özellikle sınav kaygısı daha yüksek dzenye bulunan kız oğrencilere yönelik okul psikolojik danışmanlarının sınav kaygısı ile baş etme çalışmaları yapmaları önerilebilir.

#### 6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik neriler

- a) Bu araştırma ortaokul 8. sınıf oğrencilerini kapsamaktadır ve Van ili merkez ilçeleriyle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla eğitimin farklı kademeleriyle ve daha fazla oğrenciyle bu çalışmaların yapılması önerilebilir.
- b) Nicel veri araçlarının kullanıldığı bu araştırmaya ek olarak gözlem ve görüşmelerin de yapılarak oğrencilerin motivasyon, tutum ve öz-dzenleme stratejilerine dair daha fazla bilgi elde edilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M. & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8 (2), 119-134.
- Adigüzel, 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.
- Akkaya, R. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Al Mamun, A., Rahman, M., Rahman, A. R. & Hossain, A. A. (2012). Students' attitudes towards English: The case of life science school of Khulna University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3 (1), 200-209.
- Al Othman, F. H. & Shuqair, K. M. (2013). The impact of motivation on English language learning in the Gulf States. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 123-130.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri cinsiyete sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alkaff, A. A. (2013). Students' attitudes and perceptions towards learning English. *Arab World English Journal*, 4 (2), 106-121.
- Almarashdeh, H. S. S. (2012). *Investigation of self-regulated learning strategies and motivational beliefs in mathematics achievement*. Master's Thesis, Faculty of Education, United Arab Emirates University, Abu Dhabi.
- Anbarlı-Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.

- Anuradha, V. & Rengaraj, M. (2017). Students' attitude towards English language learning and their academic achievement among first year engineering graduates: A case study. *Indian Journal of Science and Technology*, 10(29), 1-6.
- Aydın, S., Yavuz, F. ve Yeşilyurt, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 9, 145-160.
- Aypay, A., Çekiç, O. ve Seçkin, M. (2012). Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin görüşlerinin normatif açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1345-1366.
- Bademcioglu, M., Karatas, H. ve Ergin, A. (2017). The prediction of undergraduates' self-regulation strategies, motivational beliefs, attitudes towards English, and speaking anxiety on foreign language classroom anxiety. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 571-586.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Bozpolat, E. (2016). Investigation of the self-regulated learning strategies of students from the faculty of education using ordinal logistic regression analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 301-318.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi

- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple correlation/regression analysis for the behavioral sciences* (3. press). UK: Taylor & Francis.
- Collett, P. (2014). Researching self-regulated learning and foreign language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 430-442.
- Daniela, P. (2015). The Relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- 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.
- Fatemipour, H. & Najafgholikhah, M. (2015). The Impact of self-regulated strategy development on vocabulary learning among English language learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 249.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). Internal validity. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, 166-83.
- Gajalakshmi, V. (2013). High school students' attitude toward learning English language. *International journal of scientific and Research publications*, 3(9), 1-7.
- Garcia, M. C. (2007). *Motivation, language learning beliefs, self-efficacy, and acculturation patterns among two groups of English learners*. University of Southern California: Unpublished doctoral thesis.

- Genç, G. ve Aksu, M. B. (2004). İnönü Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Güven, B. ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 527-536.
- Harrison, S. & Prain, V. (2009). Self-regulated learning in junior secondary English. *Issues in Educational Research*, 19(3), 227-242.
- Işık, E. ve Taner, Y. I. (2006). *Çocuk, ergen ve erişkinlerde anksiyete bozuklukları*. İstanbul: Golden Print.
- İlhan, D. ve Karatas, H. (2015). An analysis on motivational beliefs and attitudes of undergraduates regarding learning English. *International Journal of Educational Researchers*, 6(2), 1-14.
- İnal, S., Evin-Gencil, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi*, 130, 37-52.
- İrven, Ö. ve Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya University Journal of Social Science*, 19(2), 367-379.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (19. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, H., Alcı, B., Bademcioglu, M. ve Ergin, A. (2016). Analysing university english preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs using different variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 403-412.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.



- Kesgin, N. ve Arslan, M. (2015). Attitudes of students towards the English language in high schools. *Anthropologist*, 20(1-2), 297-305.
- Kızıltan, N. ve Atlı, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards English. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 266-278.
- Leventhal, H. & Cameron, L. (1987). Behavioral theories and the problem of compliance. *Patient Education and Counseling*, 10(2), 117-138.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B. & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Meral, M., Çolak, E. ve Zereyak, E. (2012). The Relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143-1146.
- Mousoulides, N. & Philippou, G. (2005). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. *Psychology of Mathematics Education*, 3, 321-328.
- Munir, F. & Rehman, A. (2015). Attitudes of secondary school students towards English as foreign language: A case study at Lahore, Pakistan. *International Journal of Research (IJR)*, 2(4), 637-650.
- Mutweleli, S. M. (2014). *Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary schools in Nairobi County, Kenya*. University of Kenyatta: Doctoral thesis.
- Nasrollahi-Mouziraji, A. & Birjandi, P. (2016). Motivational beliefs, self-regulation and efl listening achievement: a path analysis. *Journal of Teaching Language Skills*, 35(3), 91-118.
- Nemati, A. (2012). On the dimensions of test anxiety and foreign language learners. *International Journal of English and Literature*, 3(4), 97-102.

- Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 681-698.
- Ocak, G. ve Yamac, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (1), 380-387.
- Ongowo, R. O. & Hungi, S. K. (2014). Motivational beliefs and self-regulation in biology learning: Influence of ethnicity, gender and grade level in Kenya. *Creative Education*, 5, 218-227.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Pan, V. & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. Pintrich, & Z. M., Handbook of self-regulation (p. 451-529). San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- Rukh, S. A. M. A. R. (2014). Students' attitude towards English language learning and academic achievement: A case of business students in Punjab. *European Academic Research*, 2(4), 5596-5612.
- Sardareh, S. A., Saad, M. R. M. & Boroomand, R. (2012). Self-regulated learning strategies (SRLS) and academic achievement in pre-university EFL learners. *California Linguistic Notes*, 37(1), 1-35.

- Singh, H. K. S. (2014). Attitudes towards English language learning and language use among secondary school students. Doctoral Thesis, University of Malaya.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55 (2), 82-88.
- Soyoğul, E. C. (2015). *Students' motivational beliefs and learning strategies: an investigation of the scholar development program*. Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ting, K. Y. & Chao, M. S. (2013). The application of self-regulated strategies to blended learning. *English Language Teaching*, 6(7), 26.
- Tran, T. Q. & Duong, T. M. (2013). The attitudes towards English language learning and use of self-regulated learning strategies among college non-English majors. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(7), 1-8.
- Tsai, H. J. (2015). *Exploring college students' motivational beliefs in ability-grouped English classes in Taiwan*. Doctoral Thesis, Durham University, Durham.
- Turingan, J. P. & Yang, Y. C. (2009). A cross-cultural comparison of self-regulated learning skills between Korean and Filipino college students. *Asian Social Science*, 5(12), 3-10.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- 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.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of learning strategies. *Innovation abstracts*, 5(32) 32-35.
- Yıldız, D. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve TEOG sınavı türkçe puanları: Bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 8 (23), 41-61.

- Yurtseven, N., Altun, S. ve Aydın, H. (2015). An analysis on motivational beliefs of preparatory class students about learning English. *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 13-30.
- Zahidi, A. B.M. (2012). *Self-regulation in english language learning: Case studies of six Malaysian undergraduates. Doctoral Thesis, Victoria University of Wellington.*
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

## EK 1: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

**Sevgili öğrenciler,**

Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz ve size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti ile işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi cevaplayınız. Verdiğiniz bilgiler, hazırlanan bilimsel araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. İlgili ve katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Cinsiyetiniz:** ( ) Kız ( ) Erkek

**Okulunuzun adı (Lütfen yazınız):** .....

**1. Dönem TEOG Sınavı İngilizce Notunuz (Lütfen yazınız) :** .....

**ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ**

Aşağıda, **İngilizce dersi** içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa "7"yi, hiç uyuyorsa "1"i (X) işareti ile belirtiniz. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi (X) işareti ile belirtiniz.

Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve İngilizce dersini düşünerek maddeleri yanıtlayınız.

1	2	3	4	5	6	7
Bana hiç uyumuyor						Bana tamamen uyuyor


1	Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
4	Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bu derste öğrendiklerimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10	Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14	Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15	Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16	Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
17	Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19	Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7

20	Sınavlar beni çok endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
21	Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22	Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23	Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24	Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
25	Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
26	Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
27	Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28	Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7
29	Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30	Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31	Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
32	Yapmak zorunda olmadımda bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33	Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
34	Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35	Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
36	Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37	Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
38	Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğimin farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7
39	Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40	Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
41	Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
42	Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
43	Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
44	Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

## EK 2: İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği

İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Açıklama: Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki beş seçenekten duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz ve size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti ile belirtiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.						
1	İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
2	İngilizce derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.	1	2	3	4	5
3	İngilizce dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.	1	2	3	4	5
4	Çalışsam da İngilizce dersinden düşük notlar alıyorum.	1	2	3	4	5
5	İngilizce dersi merakımı gideriyor.	1	2	3	4	5
6	İngilizce dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.	1	2	3	4	5
7	İngilizce dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.	1	2	3	4	5
8	İngilizce dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.	1	2	3	4	5
9	İngilizce dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
10	İngilizce dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.	1	2	3	4	5
11	İngilizce dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
12	İngilizce dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
13	İngilizce dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.	1	2	3	4	5
14	İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.	1	2	3	4	5
15	İngilizce dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.	1	2	3	4	5
16	İngilizce dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
17	İngilizce dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.	1	2	3	4	5
18	İngilizce dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.	1	2	3	4	5
19	İngilizce dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.	1	2	3	4	5
20	İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.	1	2	3	4	5

## EK 3: Araştırma İzni



**T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 69206118/44/5631392> 24.04.2017  
Konu :Araştırma İzni

**MÜDÜRLÜK MAKAMINA**

İlgi :Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının  
17/04/2017 tarih ve 6146 sayılı yazıları.

İlgi yazı ekinde gönderilen tezli yüksek lisans öğrencisi Fırat KANAT'a ait anketin, müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket Araştırma ve İnceleme, Başvuruları Değerlendirme Komisyonu" nun 18.04.2017 tarih ve 09 nolu karar sayısında belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Ohurlarınıza arz ederim.

Şakir SİĞİNÇ  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

**O L U R**  
.../.../2017

Kıyasettin KIREKİN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

**VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**  
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN  
e-posta : yüksekoğretimyurdisi65@meb.gov.tr  
İnternet:<http://van.meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin: T.ŞELE Şef (Dâhili 191 )  
Telefon: 0(432) 222 41 62-63,64,65,69,67  
Fax:0(432) 222 41 61


Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4750-7e6d-3c10-b0df-968b kodu ile teyit edilebilir.



## EK 4: Ölçek Çalışma İzni

Cayran

YYU Evrak Tarih ve Sayısı: 24.04/2017-11797

  
 T.C.  
 VAN VALİLİĞİ  
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 69206118-44-E.5782926  
Konu : Ölçek Çalışma İzni

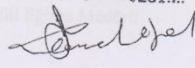
26.04.2017

**YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversiteniz tezli yüksek lisans öğrencisi Fırat KANAT'ın ölçek çalışması yapması ile ilgili 24.04.2017 tarih ve 5631392 sayılı makam onayı ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Kıyasettin KIREKİN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ: 1 Ad. Onay Ör.  
1 Ad. Komisyon Kararı.

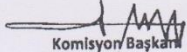
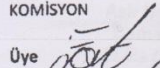
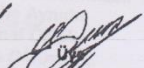
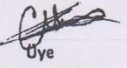
**Güvenli Elektronik İmza**  
**Aslı İle Aynıdır**  
**Cemal ÖZEL**  
 26.04.2017  


VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
 Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN  
 e-posta : tyuksekoğretimyurdisi65@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: T.ŞELE Şef (Dâhili 191)  
 Telefon: 0(432) 222 41 62-63,64,65,69,67  
 Fax: 0(432) 222 41 61 İnternet: <http://van.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1df9-4106-3e91-a0bf-b682 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 5: Araştırma ve Değerlendirme Komisyon Kararı

2017/9		Araştırma ve Değerlendirme Komisyon Kararı		18.04.2017	
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>					
Adı Soyadı	Fırat KANAT				
Ünvanı	Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi				
Kruru/Üniversitesi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü				
Araştırma Yapılacak İl İlçe	VAN/ İpekyolu,Tuşba,Edremit (				
Araştırma Yapılacak Eğitim Alanı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi				
Araştırmanın Konusu	8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Derslerine karşı tutumları				
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Anket/Ölçek uygulaması				
Yazı Ekleri	1)Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlük Yazısı 2)Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlük Çalışma İzni 3) 1 Tk Tez Araştırma Belgeleri.				
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>					
Yukarıda ayrıntıları yazılı bulunan Anket/Araştırma belgeleri incelenmiştir.Yapılan inceleme sonucunda Komisyonumuz;					
a) Araştırma öneri ve veri toplama için kullanılacak görüşme tekniklerinde ,Anayasa ve Millî Temel Kanunu ile Millî ve manevî değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal edici ,cinsiyet,din ve ırk ayrımını körükleyici,belli politik yaklaşımları destekleyici,insan hakları Evrensel Beyannamesi'ce suç kabul edilen hususları içeren, kişilik ve aile mahremiyetini ifşa edici sorular,ifadeler kullanılmaması,					
b) Yapılacak görüşmelerde içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olması,katılımcıların kişilik haklarına uymada sakınca veya konu dışı çağrışım oluşturacak ifade ve anlatımlara yer verilmemesi					
c) Sözkonusu veri toplama talebinin uygulanmasında gönüllülüğün esas alınması,					
d) Elde edilen verilerin başvuru amacı dışında herhangi bir yerde basılı yada görsel medyada kullanılmaması,					
e) Okullarda Yapılacak çalışmalar için ilgili okul müdürlüğünün en az 3 gün önceden bilgilendirilmesi,					
f) Veri toplama sürecinin ilgili eğitim kurumunda eğitim ve öğretimi aksatmayacak ve 2016/2017 eğitim öğretim yılının son iş günü sonlandırılacak şekilde planlanması gibi hususların yerine getirilmesi kaydıyla çalışmanın yapılmasını uygun görmüştür.					
Komisyon Kararı	Oy Birliği ile alınmıştır.				
<b>KOMİSYON</b>					
 Komisyon Başkanı Şakir SİĞİŇÇ İl Millî Eğitim Şube Müdürü		 Üye M.Emir FIRAT Öğretmen		 Üye Yusuf DÜRMAZ Öğretmen	
		 Üye G.Ezgican KIZILOK Öğretmen			



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

21.05.2018.

Tez Başlığı / Konusu

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin  
Motivasyonel Stratejileri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki  
İlişki

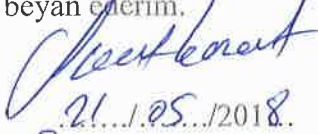
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam ...94.... sayfalık kısmına ilişkin, 21.05.2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından iThenticate intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % ...11..... (..on bir.....) dir.

**Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:**


- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

  
21.05.2018.  
Fırat KANAT  
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Fırat KANAT  
Öğrenci No :  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim  
Statüsü : Y. Lisans  Doktora

DANIŞMAN  
Dr. Şişir Üyem İshak KÖRİNGÖZ  
21.05.2018.  


ENSTİTÜ ONAYI  
ÜY GÜN  
11.06.2018  
Servet ÇALIK  
Enstitü Sekreteri

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fırat KANAT  
Doğum Yeri ve Tarihi : SİİRT – 12.12.1981

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Çukurova Üniversitesi – İngilizce Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

#### *Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan veya bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler*

Kanat, F., Kozikoğlu, İ. (2017). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları, tutumları ve İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *5th International Curriculum and Instruction Congress, Muğla.*

Kozikoğlu, İ., Kanat, F. (2017). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *5th International Curriculum and Instruction Congress, Muğla.*

#### *Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler (Proceedings)*

Kozikoğlu, İ., Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi.*

#### *Katıldığı ulusal ve uluslararası seminerler*

CoTeach-Seminar on Schooling and Diversity in Germany and Turkey (2016)

İngilizce Dersi Öğretim Programları Yöntem ve Teknikleri (2011)

**İş Deneyimi**

Çalıştığı Kurumlar :İngilizce Öğretmeni Ilgaz A. İmam Hatip L.  
Çankırı (2008-2009)

İngilizce Öğretmeni Vakıfbank İ.O.

Van (2009-2013)

İngilizce Öğretmeni Mesut Özata Anadolu L.

Van (2013- devam ediyor)

**İletişim**

E-Posta Adresi : firatkanatfk@gmail.com