

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE BAŞARILARINA,
ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ KULLANIMINA VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

Aslıhan KUYUMCU VARDAR

EKİM 2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE BAŞARILARINA,
ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ KULLANIMINA VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Danışman
Doç. Dr. Zeki ARSAL

BOLU-2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a ait “Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin, Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz-düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

25.10.2011

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Zeki ARSAL

.....

Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER

.....

Üye : Doç. Dr. Raşit ÖZEN

.....

Üye : Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa Tezel

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Etik İlkelerine Uyulduğuna İlişkin Metin

Doktora tezi olarak sunduğum, **“Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin, Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz-düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi”** başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

25.10.2011

Aslıhan KUYUMCU VARDAR

ÖZET

ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE BAŞARILARINA, ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ KULLANIMINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Doktora Tezi- Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Ekim-2011, xvi+ 215 s.

Bu çalışmada öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları, öz-düzenleme stratejileri kullanma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılan bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından öz-düzenleme stratejileri temel alınarak hazırlanan etkinliklerdir. Araştırma aynı zamanda, hem nicel hem de nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nicel boyutta, öğrencilerin İngilizce başarıları, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ve İngilizceye yönelik tutumlarına ilişkin olarak kullanılan ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler kullanılmıştır. Nitel boyutta ise, öğrencilerle uygulama sürecine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler kullanılmıştır.

Uygulama, 2008-2009 Öğretim yılı, bahar yarıyılında, Düzce Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, Mobilya ve Dekorasyon (23) ve Elektrik Eğitimi (24) 1. sınıflarını kapsamaktadır.

Çalışmada, 4 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar, araştırmacı tarafından

geliştirilen“İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve İngilizce Tutum Ölçeği’dir.

Sekiz hafta süren öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş İngilizce dersi sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Uygulama sonrasında İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öz-düzenleme strateji ölçeği genelinde ve güdülenme ve öğrenme stratejileri alt boyutlarına ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol grupları arasında İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirmeye yönelik öğretimle ilgili görüşleri incelendiğinde; Öğrenme stratejileri kategorisi altında; öğrenciler çoğunlukla konu tekrarı, eklemleme ve örgütleme yapmanın İngilizce öğrenmede etkili olduğunu, kalıcılığı sağladığını, eski bilgilerin unutulmasını önlediğini, daha etkili cümle oluşturmayı ve dersin bütünlüğünü sağladığını belirtmişlerdir. Biliş Bilgisi (Metacognition), Hedef Belirleme, Zaman-Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri kapsamında öğrenciler, İngilizceyi öğrenmede, bilinen ve bilinmeyen fark edilmesinde, derse olan ilgiyi artırmada, öğrendiklerini sosyal hayata transfer etmede, özgüven kazanmada, düzenli ve planlı çalışmada, hedefe yönelik çalışmada kararlı, istikrarlı olma ve sorumluluk almada etkili olduğunu ifade etmiştir. Akran İşbirliği ve Yardım Alma Stratejilerine yönelik olarak, dersleri daha kolay ve eğlenceli hale getirdiği, grup çalışma alışkanlığı kazandırdığı, doğru yönlendirilmede olumlu görüş ifade etmişlerdir. Motivasyon stratejilerine yönelik olarak, derse ilgi göstermede, İngilizceyi öğrenmede, öğrenme inancı ve çabası geliştirmede, öz-yeterlik kazanmada ve sınavlara karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu bildirmişlerdir. Son olarak temel becerilere yönelik olarak öğrenciler, kelime öğrenme, konuşma, cümle kurma, anlama ve çeviri yapma becerilerinin olumlu yönde etkilendiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öz-Düzenleme Stratejileri, İngilizce Öğretimi, İngilizce Akademik Başarı, Tutum

ABSTRACT

THE EFFECT OF SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES INSTRUCTION ON STUDENTS' ENGLISH ACHIEVEMENT, SELF- REGULATED LEARNING STRATEGY USE AND ATTITUDE

Ashhan KUYUMCU VARDAR

Doctorate Thesis- Department of Curriculum and Instruction

October–2011, xvi + 215 pages

This study aims to investigate the effects of English instruction including self-regulated learning strategies on students' English achievement, self-regulated learning strategies use and attitude towards lesson. Pre-test-post-test control group design of experimental method was used in the study. The dependent variables consist of English achievement, self-regulated learning strategies use and attitude towards English. The independent variable of which effects on dependent variables investigated is the English instruction prepared by the researcher based on self-regulated learning. The study has both quantitative and qualitative aspects. In the quantitative part, the data related with the achievement, strategy use and attitude which was provided through measurement devices was used. In the qualitative part of the research, the views of students about English instruction were used.

The instruction included the first classes of Furniture and Decoration (23) and Electrical Education (24) departments of Düzce University, Faculty of Technical Education, in 2008–2009 Academic year.

Four data collection instruments were used in the study. These were; the Achievement Test, Readiness Test which were prepared by the researcher, Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and English Attitude Scale.

The following findings were obtained after eight weeks of English instruction

which was integrated with self-regulated learning strategies: English achievement of the sample group increased significantly depending on the instruction integrated with self-regulated learning strategies. There was no statistically significant difference between control and sample groups both in general and sub-dimensions of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). No significant difference was found in the points of English Attitude Scale between control and sample groups.

The views of sample group students about the self-regulated learning instruction were investigated under categories. The first category included their views about learning strategies and they stated that these strategies were effective, they provided the permanence of knowledge and integrity of the course, prevented forgetting previous knowledge and helped to form sentences. Under metacognition, goal setting, time, study and effort management strategies, the students informed that; these strategies were effective to learn English, to notice learned material and to transfer it to social life, to increase interest toward lesson, to acquire self-esteem, to work regularly by planning, to be persistent in goal orientation and to be responsible. In the category of peer interaction and help seeking strategies they stated that the lesson was easier and fun, they gained the habit of working with a group and they were directed in the right way. Under the category of motivation strategies, the students expressed their positive opinions about the increase of interest toward lesson, self-efficacy, learning beliefs and attitude toward test taking. The last category included basic skills and students implied positive effects about learning vocabulary, speaking, forming sentences, comprehension and translation skills.

Key Words: Self-regulated learning strategies, English instruction, English Achievement, Attitude

TEŞEKKÜR

Öncelikle, doktora çalışması için çalıştığım kurum olarak desteğini ve anlayışını esirgemeyen Bölüm Başkanımız Sayın Yrd. Doç. Dr. Yusuf ŞEN'e ve Dekanımız Sayın Prof. Dr. İsmail ERCAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm doktora süreci boyunca, desteğini ve yapıcı tutumunu bizlerden esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Ali GÜLER'e minnettarım.

Doktora aşamasında tanıştığım ve her zaman desteğini gördüğüm sevgili dostum Dr. Ahmet SAPANCI'ya ve her aşamada bana destek veren ve hep yanımda olan aziz dostum Doç. Dr. İlyas UYGUR'a minnettarım.

Deneyisel çalışmamın uygulama aşamasında araştırmaya çok değerli katkılar sağlayan ve bizzat etkinlikleri uygulayan değerli meslektaşım Okt. Mesut KULELİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Tezin her aşamasında, görüşleri ve engin bilgisiyle desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a, tezimin tamamlanmasında çok fazla destek ve katkısını gördüğüm sevgili dostum Dr. Fahriye HAYIRSEVER'e ve tezimin tüm sürecinde en az benim kadar emeği olan sevgili dostum Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Doktora çalışmamın her evresinde bana sonsuz destek olan ve yönlendiren, anlayışlı ve saygın kişiliğiyle bana örnek olan saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Zeki ARSAL'a minnettarım.

İyi ve kötü günü paylaştığım sevgili eşim Kemal VARDAR'a her zaman yanımda olduğu için teşekkür ediyorum.

Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Bolu-2011

Sevgili Annem, Babam ve Yeşim'e...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
GRAFİK LİSTESİ.....	xvii
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	4
1.3. Çalışmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi.....	5
1.5. Alt Problemler.....	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6
 BÖLÜM II	 7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Öz-Düzenleme Kavramı	7
2.2. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri.....	11
2.3. Öz-Düzenleme Modelleri	13
2.3.1. Boekaerts'ın uyarlanabilir öğrenme modeli	13
2.3.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Biliş Bilgisi Modeli.....	14
2.3.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenlemeyle Öğrenme Modeli	15
2.3.4. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-Düzenleme Modeli.....	15
2.3.5. Pintrich'in Öz-düzenleme Modeli	17
2.4. Öz-Düzenleme Stratejileri	20
2.4.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri.....	21
2.4.2. Biliş Bilgisi Stratejileri (Metacognition)	23
2.4.3. Kaynakları Yönetme Stratejileri	30
2.5. Motivasyon	33
2.5.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon	34
2.5.2. Kendini tanıma ve motivasyon stratejilerinin kullanımı	38
2.6. Öz-Düzenleme Stratejilerinin Öğretimi	39

2.7. Öz-Düzenleme Stratejilerinin Geliştirilmesi	40
2.8. Öz-düzenleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi	43
2.8.1. Öz-değerlendirmeyi Yetenek Olarak Ölçen Araçlar	44
2.8.2. Öz-Düzenlemeyi Bir Etkinlik Olarak Ölçen Araçlar.....	46
2.9. Yabancı Dil Öğrenme Bağlamında Öz-Düzenleme.....	46
2.9.1. Öz-düzenleme stratejilerinin kategorileri	47
2.9.2. Öz-düzenleme stratejilerinin seçimini etkileyen faktörler.....	48
2.9.3. Yabancı dil öğrenmede motivasyon	48
2.9.4. Dil öğrenme stratejileri	51
2.10. Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	54
2.11. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	64
BÖLÜM III.....	80
3. YÖNTEM	80
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Çalışma Grubu	81
3.3. Veri Toplama Araçları	86
3.4. Verilerin Toplanması	95
3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	117
BÖLÜM IV	119
4. BULGULAR VE YORUM	119
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
4.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	121
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	125
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	127
4.4.1. Öğrenme Stratejileri.....	127
4.4.2. Bilgi Bilgisi (Metacognition), Hedef Belirleme, Zaman-Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri.....	131
4.4.3. Akran İşbirliği ve Yardım Alma Stratejileri	133
4.4.4. Motivasyon	134
4.4.5. Temel Beceriler	138
BÖLÜM V	140
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	140
5.1. Sonuçlar	140
5.2. Öneriler	143
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	143
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	144

KAYNAKÇA.....	145
EKLER	159
EK 1: İngilizce Hazırbulunuşluk Testi Belirtke Tablosu.....	160
EK 2: İngilizceHazırbulunuşluk Testi Analizleri	161
EK: 3 İngilizce Hazırbulunuşluk Nihai Test Maddeleri	162
EK 4: İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu	166
EK 5: İngilizce Başarı Testi Analizleri.....	167
EK 6: İngilizce Başarı Nihai Test Maddeleri.....	168
EK 7: GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği	171
EK 8: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	174
EK 9: Öz Düzenleme Stratejileri Kullanmalarına ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu.....	175
EK 10: 1. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	176
EK 11: 2. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	180
EK 12: 3. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	185
EK 13: 4. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	190
EK 14: 5. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	195
EK 15: 6. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	202
EK 16: 7. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	210
EK 17: 8. hafta ders planı ve kullanılan materyaller	214

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2-1. Öz-Düzenlemeyle Öğrenmedeki Temel Bileşenlerle İlgili Kuramsal Görüş Karşılaştırması).....	10
Tablo 2-2. Öz-düzenlemeyle öğrenme alanları.....	18
Tablo 2-3. Öz-düzenlemenin üç aşamasına göre düzenlenmiş modellerin bileşenleri...	19
Tablo 2-4. Başarı Hedefleri ve Davranış Örüntüleri.....	27
Tablo 2-5. MSLQ Boyutları.....	44
Tablo 2-6. Öz-düzenleme stratejilerinin kategorilerine ilişkin örnekler.....	47
Tablo 3-1. Öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni	81
Tablo 3-2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gruplara göre dağılımı.....	82
Tablo 3-3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları	82
Tablo 3-4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı	83
Tablo 3-5. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ingilizce kurslarına katılma durumu ve sürelerine göre dağılımları	83
Tablo 3-6. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerinin ingilizce dersi başarı dağılımları:.....	84
Tablo 3-7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ingilizce I not dağılımları	85
Tablo 3-8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ingilizce hazırbulunuşluk testine ilişkin puanları:	85
Tablo 3-9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği puan durumları.....	86
Tablo 3-10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ingilizce tutum puanları	86
Tablo 3-11. Güdülenme ve öğrenme stratejileri alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayıları	93
Tablo 3-12. Deney grubu öğrencilerinin izlemeye dayalı değerlendirme sonuçlarına ilişkin görüşleri.....	112
Tablo 3-13. Deney grubu öğrencilerinin izlemeye dayalı değerlendirme sorularında	

zorlandıkları konulara ve soruların zorluk derecesine ilişkin görüşleri	113
Tablo 3-14. Deney grubu öğrencilerinin izlemeye dayalı değerlendirme sorularının sınav kaygı düzeylerini etkilemesine ilişkin görüşleri	114
Tablo 3-15. Dersin hedeflerine ulaşma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri	115
Tablo 3-16. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersinin işlenişine ilişkin görüşleri	116
Tablo 4-1. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce sınav puanlarının düzeltilmiş ortalamları	119
Tablo 4-2. İngilizce başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş sınav puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri	120
Tablo 4-3. Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme stratejileri puanlarının düzeltilmiş ortalamları.....	121
Tablo 4-4. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri.....	122
Tablo 4-5. Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme stratejileri puanlarının düzeltilmiş ortalamları.....	123
Tablo 4-6. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin güdülenme boyutuna ilişkin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri.....	123
Tablo 4-7. Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme stratejileri puanlarının düzeltilmiş ortalamları.....	124
Tablo 4-8. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin öğrenme stratejileri boyutuna ilişkin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri	124
Tablo 4-9. Deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının düzeltilmiş ortalamları...	125
Tablo 4-10. Tutum ölçeğinin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri.....	126
Tablo 4-11 Tekrar stratejisinin İngilizce öğrenmeye etkisi.....	128
Tablo 4-12. Eklemlenme stratejisinin İngilizce öğrenmeye etkisi	129
Tablo 4-13. Örgütlenme stratejisinin İngilizce öğrenmede etkisine ilişkin öğrenci görüşleri.....	130
Tablo 4-14. Biliş Bilgisi (metacognition), hedef belirleme, zaman-çalışma ve çaba	

yönetimi stratejilerinin İngilizce öğrenmeye etkisi	131
Tablo 4-15. Akran işbirliği ve yardım alma stratejilerinin İngilizce öğrenmeye etkisi	133
Tablo 4-16. Öz-Düzenleme stratejisi kapsamında yapılan uygulamaların öğrenci İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını geliştirmede etkileri	135
Tablo 4-17. Öz-düzenleme strateji etkinliklerinin İngilizce temel becerilere etkisi: ...	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1. Zimmerman’ın döngüsel öz-düzenleme modeli	17
Şekil 3-1. Güdülenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı	91
Şekil 3-2. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı	92

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 3-1. Deney ve kontrol grubuna ait izleme dayalı değerlendirme sonuçlarının ortalamaları	111
---	-----

BÖLÜM I

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

İngilizce, iletişim, bilim ve ekonominin ortak dilidir. Dolayısıyla bu ortak dil, dünyada her zaman öğrenilmesi tercih edilen bir konumda olmuştur. Bu durum, yabancı dil öğretiminin etkililiği ile ilgili birçok araştırma yapılmasına da neden olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar, yabancı dil öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmaların temel amaçları, dil öğrencilerini öğrenmeyle ilgili daha öz-denetimli ve etkili hale getirmek şeklinde özetlenebilir. Araştırmalar, stratejik bilgilere sahip dil öğrencilerinin diğerlerine kıyasla daha etkili, daha çok kaynak kullanan, daha esnek ve dili daha kolay edinen öğrenciler oldukları yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır. Eğer öğrenciler çeşitli öğrenme stratejilerini geliştirir, kişiselleştirir ve kullanırlarsa dil yeterliliğini kazanmak daha kolay olacaktır. Kendi öğrenmesinde sorumluluk olan öğrencilerin yabancı dili öğrenme eğilimi daha yüksektir (Tseng, Dörnyei and Schmitt, 2006).

Bilgi, beceri, yetenek ve daha genel olarak öğrenmeyle ilgili kavramların yapısıyla ilgili mevcut nörobiyolojik gelişmeler, öğrenme stratejilerinin kullanımını oluşturan davranışları yeterli miktarda tanımlayamamaktadır. Bunun sonucunda öğrenme stratejilerini hedef alan eğitim psikolojisi araştırmaları 1990'lı yıllarda farkedilir bir şekilde azalmıştır. Araştırmacılar artık bununla ilgili olan öz-düzenlemeyle ilgili çalışmalara yönelmişlerdir. Bu kavramın hem öğrenme stratejileriyle hem de bireysel farklılıklarla doğrudan ilişkileri bulunmaktadır (Dörnyei, 2005; 190).

1990'lı yılların başında ortaya çıkan bu değişikliğin özellikle iki boyutu çok önemlidir:

- a) Öz-düzenlemeyle ilgili yeni perspektif, daha önceki öğrenme stratejilerinden daha geniş bir bakış açısını içermektedir. Bu durum, akademisyenlere öz-düzenlemenin sadece öğrenmeyle sınırlı olmayan diğer bilişsel ve davranışsal süreçleriyle bağlantılar kurma olanağını vererek disiplinlerin karşılıklı olarak kullanılmasını sağlamıştır. Özellikle Boekaerts, Pintrich ve Zeidner'in Öz-Düzenleme El Kitabı (2000) bu çalışmanın bir ürünüdür (Dörnyei, 2005; 190).
- b) Odağın üründen (strateji) sürece (öz-düzenleme) doğru kaymasıyla, araştırmacılar kendileri için daha çok hareket alanı yaratmışlardır: Sözde öz-düzenleme mekanizmaları öğrenme stratejilerine oldukça benzemesine ve aynı problemleri içermesine rağmen, bu mekanizmalar, öz-düzenlemenin diğer boyutlarının da incelenmesini sağlamıştır (Dörnyei, 2005; 191).

Öz-düzenleme akademik başarılarla yönelik bir yaklaşımdır. Yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni, yetenek düzeyi, ön bilgisi veya motivasyonu ne olursa olsun, her öğrenci öz-düzenlemeyi öğrenebilir ve bu stratejileri akademik hedeflerine ulaşmada kullanabilir (Baharom, 2003)

Öz düzenlemenin içinde bulunan faktörler bilişsel ve duyuşsal gelişimi yansıtır. Bu gelişim düzeyi (Leaver, Ehrman ve Shekhtman, 2005; 202);

- Sosyal bir birimde etkili olma yeteneği
- İyi biliş bilgisi becerilerine sahip olmak
- Kendine, arkadaşlarına ve çevresine güven duymak
- Hedef belirleme ve hedefi gerçekleştirme,
- Başarısızlıkla baş edebilme,
- Gerçekle uzlaşabilme,
- Hayatın (işin, kişilerarası ilişkilerin, değer oluşumunun) çoklu talepleriyle baş edebilme yeteneği
- Soyut düşünme ile karakterize edilmektedir

Akademik öğrenmenin öz-düzenlemesi kavramı, akademik başarıyı sağlamak için öğrencilerin uyguladığı bilişsel, biliş bilgisel, motivasyonel, davranışsal ve çevresel süreçleri kapsayan, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bunun sonucu olarak, öğrenme stratejilerinde yapılmış olan çalışmalardan daha belirsiz bir durum söz konusudur. Bu durumda elimizde süreç odaklı bir yapı söz konusudur. Zimmerman (2001) öz-düzenlemeyi, bireylerin zihinsel yeteneklerinin görevle ilgili akademik becerilere aktarıldığı, öz-denetimli bir süreci olarak ifade eder” (Dörnyei, 2005; 191).

Bazı öğrencilerin öğrenme stratejilerini diğerlerinden daha yaygın olarak kullanmaya eğilimli oldukları okullarda yaygın olarak gözlenir. Dörnyei’e göre; bu tür öğrenciler, çok çeşitli bilgi kullanmaları, çalışma etkinlikleri sırasında farklı becerileri uygulamalarıyla diğer öğrencilerden ayrılırlar. Bu öğrenciler çalışmaya başladıklarında bilgiyi genişletmek ve motivasyonlarını korumak için hedefler belirlerler. Yapacakları işte neyi bildikleri ve neye inandıkları arasındaki farklardan haberdarlardır. Motivasyonlarına hakimdirler ve duyuşsal özelliklerinin bilincindedirler. Bir işle meşgul olurken bu özelliklerini dönüşümlü olarak kullanırlar. Bu özelliklerle beraber genel stratejileri ve taktikleri de kullanarak, belirlenmiş olan hedeflere ulaşmada seçimler yaparlar. Bu öğrenciler, öz-düzenlemeyi yapabilenlerdir. Stratejik olarak akademik hedefleri gerçekleştirmede farklı kaynakları, problemleri çözmede kullanırlar. Öz-düzenleme hem okul için gereken bir yeterlilik hem de okullaşmanın potansiyel bir ürünüdür (Dörnyei, 2005; 162-163).

Chamot ve Rubin (1994)’e göre de bu görüş aynı zamanda dil öğrenme stratejileriyle de örtüşmektedir. İyi bir dil öğrencisi tek bir strateji grubunu kullanmakla değil, etkili ve çeşitli stratejileri bireysel olarak kullanmakla tanımlanabilir (Akt..Dörnyei, 2005; 162-163).

Genelde, iyi yabancı dil öğrencileri, öğrenmelerinde kendi kararlarını verebilenlerdir. Araştırmacılar, bu iyi öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerine ve belirgin öğrenme kapasitelerine ağırlık vererek, stratejik öğrenciliğin sırrını açıklamaya çalışmışlardır. Bu öğrencileri stratejik öğrenci yapan şey yaptıkları değil, kendi öğrenmelerini geliştirmek için ne tür yaratıcı bir çabayı seçtikleridir. Dolayısıyla

araştırma literatüründe çoğunlukla karmaşaya neden olan strateji kelimesi yerine daha güncel olan öz-düzenleme stratejisi kullanılmıştır (Macaro, 2001).

Öğrencilerin yabancı dille etkileşimde bulundukları anda kendi öğrenmelerini denetlemelerini sağlamak, yabancı dil öğretimindeki ideal ve sık rastlanılan bir hedeftir. Formal öğretim sürecinden faydalanırken, öğrenme ne kadar çok kontrol altına alınırsa, yapılandırılmamış ortamlarda öğrenmek için o denli araçlara sahip olunacaktır. Bağımsız öğrenme, tüm bilişsel ve duyuşsal faktörlerden etkilenmektedir. Bağımsız öğrenme, etkili öz-düzenlemeye bağlıdır (Leaver, Ehrman ve Shekhtman, 2005). Bu çalışmada da, bağımsız öğrenmeyi gerektiren öz-düzenleme stratejilerinin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde ne derecede etkili olduğu araştırılmıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve İngilizceye yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyle ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunların en önemli nedenlerinden birisi, öğrenme-öğretme süreçlerinin yabancı dil öğrenimine uygun olarak planlanmaması ve etkili öğrenme stratejilerinin işe koşulmamasıdır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretim süreçlerinde kullanılan öz-düzenleme stratejilerinin, akademik başarıya önemli katkı sağladığını göstermektedir. Aynı zamanda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarla akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Chye, Walker ve Smith, 1997; Malpass vd., 1999; Soung Youn, 2001;

Young ve Vrongistinos, 2002; Akt.Üredi ve Üredi, 2005). Bunlara ek olarak, Zimmerman ve Martinez-Pons'a (1986) göre standart başarı testlerindeki başarının yordayıcı gücü, diğer ölçümlere göre en iyi öz-düzenleme stratejileriyle açıklanmaktadır (Akt. Yumuşak vd, 2007).

Ancak bu araştırmaların çoğu yabancı dil öğretimiyle ilgili değildir. Bu araştırma ile öz-düzenleme stratejileri kullanımının, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine olumlu etki etmesi hedeflenmiştir. Bu sayede elde edilen sonuçların İngilizce öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, özellikle İngilizce öğretmenlerine ve eğitimcilerine sınıf içi uygulamalar için farklı bir bakış açısı sunması bakımından önemlidir. Ayrıca yurt içinde yabancı dil ve öz-düzenleme stratejileri ilişkisini araştıran çok fazla deneysel çalışma bulunmaması da bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi nedir?

1.5. Alt Problemler

1. Deney ve Kontrol grubunun İngilizce başarı öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve Kontrol grubunun uygulama öncesi öz düzenleme strateji ölçeğinden alınan puanları kontrol altına alındığında, uygulama sonrasında elde edilen ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve Kontrol grubunun uygulama öncesi İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanları kontrol altına alındığında, uygulama sonrasında elde edilen ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejilerinin kullanıldığı Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirmeye yönelik öğretimle ilgili

görüşleri nelerdir?

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Düzce Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi 1. sınıf İngilizce programındaki dilbilgisi, kelime ve okuma becerisi ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubu, Teknik Eğitim Fakültesinde aynı öğretim elemanının derse girdiği üç bölümle sınırlıdır.
3. Akademik başarı, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyi ve tutum bağımlı değişkenleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öz-düzenleme: Öz-düzenleme “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000).

Özdüzenleme stratejileri: Biliş, biliş bilgisi, kaynakları yönetme ve motivasyon stratejilerinin bütünüdür.

Özdüzenleme puanı: Bu çalışmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, kullanılan Pintrich ve arkadaşları tarafından (1991) geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Demirel, ve Özkahveci, (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan “*Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği* (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) ölçeğinden alınan puanları ifade etmektedir.

Akademik Başarı: Öğrencilerin İngilizce dersindeki dilbilgisi, kelime ve okumayla ilgili öğrenmelerini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testinden aldıkları puanlardır.

Tutum puanı: Araştırmada kullanılan Selçuk (1997) tarafından geliştirilen “*İngilizce Tutum Ölçeği*” nden alınan puanlardır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve

Günümüzde öğrenme kavramı, öğrencinin sorumluluk aldığı, hedeflerini planladığı, zaman ve bilgiyi etkili bir şekilde yönettiği, eksik yönlerini tespit ettiği ve öz-değerlendirme yaptığı aktif bir süreç haline gelmiştir. Bu değişimin yaşanması, öğretim sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmiş ve araştırmaların bu nitelikleri sağlamada önemli rolü olan öz-düzenlemeye yönelme süreci başlamıştır.

Öz-düzenlemeyle öğrenme yaklaşımını, daha önceki öğrenme ve başarı modellerinden ayıran en önemli özellik, öğretmenlere etkinliklerini hazırlarken veya planlarken sağladığı öğretimsel etkilerdir. Bu bakış açısı sayesinde eğitim analizleri, okulda ve evde öğrencinin öğrenme becerilerinden, bireysel olarak yönetilen ve öğrenme ürünlerini ve çevreyi şekillendiren stratejilere doğru yön değiştirmiştir (Zimmerman, 2001).

2.1. Öz-Düzenleme Kavramı

İkinci Dünya Savaşı sonrasında, Amerikan okulları, öğrencilerin zihinsel yetenek kavramlarından oldukça fazla etkilenmekteydi. Thurstone (1938) tarafından geliştirilen zihinsel test, öğrenci yeteneklerini açıklamakta kullanılıyordu. Ardından Cronbach'ın (1957) her öğrencinin yetenek ve ilgisine uygun şekilde eğitilmesini öngören kuramı hâkim oldu. Daha sonra 1960'lı yıllarda Hunt (1961) ve Bloom (1964), çocukların erken yaştaki zihinsel gelişimlerini ön plana çıkardılar. Koşulları uygun olmayan elverişsiz ortamların çocuklar üzerindeki etkileri araştırıldı. Holt (1964),

Rogers (1969) ve Glasser (1969), okulları çocuklar için daha uygun ve daha az korkutucu olarak değiştirilmesi gereğini savundu. Ardından, eğitimde standartlar tartışılmaya başlandı. Çeşitli ulusal raporlar hazırlanarak (A Nation at Risk, 1983) temel bilimlere dönüş hareketi başladı. Bu arada hem ders yeterlikleri hem de öğretmen yeterlikleri yeniden oluşturuldu. Bu reformlar, tüm sorumluluğu öğretmenlere ve okul yöneticilerine yükledi ve yüksek standartların oluşturulması onların en önemli yükümlülüğü haline geldi. Tüm bu reformlar öğretimle ilgili kuramlara dayanmaktaydı ve öğrenciler değişikliği başlatan veya kontrol eden konumunda değillerdi. Daha çok, öğretmenin öğrencinin zihinsel yeteneğine, sosyo-kültürel alt yapısına veya eğitim standartlarının başarısına göre eğitim yapmasına dayanan bir sistem mevcuttu. Bunun tam aksine, öz-düzenlemeyle öğrenme kuramları, öğrencinin biliş bilgisi ve motivasyon stratejilerini bizzat kendisinin seçerek öğrenme yeteneğini geliştirebileceğini savunmaktadır. Öz-düzenleme sürecinde, öğrenci strateji seçimini bizzat kendi yapmakta, yapılandırmakta hatta uygun öğrenme ortamını kendi oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğrenci ihtiyaç duyduğu öğretimin şeklini ve miktarını seçmede aktif bir rol oynamaktadır. Öğrenciler biliş bilgisi, motivasyon, davranışla ilgili öğrenme sürecinde aktif oldukları müddetçe öz-düzenlemeyle öğrenme kuramından bahsedilebilir (Zimmerman, 2001, 3-5).

1980'li yıllarda etkin bir şekilde ortaya çıkan öz-düzenlemeyle öğrenmede, öğrenciler öğrenme stratejilerini izlemesi ve düzenlemesi esastır. İzleme etkinlikleri; çalışmanın içeriğini kontrol etmek, öğrenme güçlüklerini anlamak, ilerlemeyi değerlendirmek ve öğrenme ürünlerini tahmin etmek şeklindedir. Öz-düzenlemeyle öğrenme, bireyin bilişini, duygusunu, etkinliğini ve çevresini içeren çok boyutlu bir olay olduğu için, öğretmenlerin öğrencilerine, kendilerini değerlendirme, hedef belirleme, öğrenme stratejileri, motivasyon ve kendini izlemeyle ilgili önerilerde bulunmaları gerekmektedir (Cheng, 2011).

Zimmerman (2001)'a göre öz-düzenleme, öğrencilerin, biliş bilgisi, motivasyon ve davranış boyutlarını kendi öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katma düzeyini ifade eden çevrimsel bir süreçtir. Pintrich (2000) öz-düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme hedefleri belirledikleri ve daha sonra bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri ve

kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlar. Turingan ve Yang (2009), buna ek olarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldığı, bilişsel stratejiler, biliş bilgisi ve motivasyonu daha bütüncül bir yapıyla ele alarak bu güçler arasındaki etkileşim üzerinde durur.

Genel olarak öz-düzenleme kavramı, bireylerin hedefler belirlediği, hedefleri gerçekleştirmek için uygun bilişsel, biliş bilgisel ve motivasyonel stratejileri seçtikleri, performanslarını izleyip değerlendirdikleri ve gelecekteki öğrenmelerine yön verdikleri çevrimsel bir süreç olarak özetlenebilir.

Bilişbilgisi, motivasyon ve davranış boyutlarında öz-düzenlemeyi açıklayabilmek için beş önemli faktör bulunmaktadır. Bu faktörler Zimmerman (2001, 8) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1. Öğrenme sırasında öz-düzenleme yapabilmek için öğrencileri neler güdülemektedir?
2. Hangi tür süreçler yardımıyla öğrenci bilinçlenmektedir?
3. Öz-düzenleme yapan öğrenciler akademik hedeflerine ulaşmak için hangi anahtar süreçlerden geçmektedir?
4. Sosyal ve fiziksel çevre öz-düzenlemeyle öğrenmeyi nasıl etkilemektedir?
5. Öğrenci öğrenirken öz-düzenleme kapasitesini nasıl kazanmaktadır?

Bu sorulara ilişkin cevaplar kuramsal görüşler çerçevesinde Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2–1. Öz-Düzenlemeyle Öğrenmedeki Temel Bileşenlerle İlgili Kuramsal Görüş Karşılaştırması

Kuramlar	Motivasyon	Farkındalık	Anahtar Süreçler	Sosyal ve fiziksel çevre	Kazanımlar
İşlemsel	Uyarıcıyı pekiştirmek vurgulanır	Kişisel tepki haricinde tanınmaz	Kendini izleme, bireysel öğretim, ve öz-değerlendirme	Model alma ve pekiştirme	Davranışı şekillendirme ve birleşik uyarıcının sönmesi
Fenomenolojik	Öz-gerçekleştirme vurgulanır	Kişinin kendi kavramlarının vurgulanması	Öz-değer ve kimlik	Öznel algılar vurgulanır	Kişisel sistemin geliştirilmesi
Bilgiyi İşleme Süreci	Motivasyon vurgulanmaz	Bilişsel olarak kendini izleme	Bilginin dönüşümü ve depolanması	Bilgiye dönüşüm haricinde vurgulanmaz	Bilgiyi dönüştürmek için sistem kapasitesini artırma
Sosyal bilişsel	Öz-yeterlik, ürün beklentileri ve hedefler vurgulanır	Kişisel gözlem ve kayıt	Kişisel gözlem, karar verme ve tepki verme	Model olma ve kurallar oluşturan ustalık yaşantıları	Dört ardışık düzeyde sosyal öğrenmeyi artırır
İstemli	Kişinin kendi beklentileri ve değerlerine dayanan bir irade	Durumdan ziyade olayın kontrol edilmesi	Biliş, motivasyon ve duyguları kontrol eden stratejiler	Dikkat dağıtan çevreyi kontrol etmede istemli stratejiler	İstemli kontrol stratejilerinin kullanımının kazanılması
Vygotsky görüşü	Sosyal bağlam etkileri haricinde vurgulanmıyor	Yakınsal gelişim alanında öğrenmenin bilinci	Benmerkezci ve iç konuşma	Yetişkin diyalogu çocukların konuşmalarının içselleşmesinde araçtır	Çocuklar iç konuşmayı bir seri gelişimsel düzeyde kazanırlar
Yapılandırmacı	Bilişsel karmaşa veya merak dürtüsünün çözümlemesi vurgulanır	Biliş bilgisel izleme	Şemaları, stratejileri veya kişisel kuramları yapılandırma	Tarihsel olarak sosyal karmaşa veya buluş yoluyla öğrenme vurgulanır	Gelişim, çocukların öz-düzenleme süreçlerini kazanmalarını kısıtlar

(Zimmerman, 2001, 9).

Tablo 2-1.'de görüldüğü gibi, öz-düzenlemeyle öğrenmenin temel bileşenlerinden olan motivasyon, farkındalık, anahtar süreçler, sosyal-fiziksel çevre ve kazanımlara ilişkin görüşler, farklı kuramsal çerçeveler esas alınarak açıklanmıştır.

Öz-düzenlemeyle öğrenme sürecinde, öğrencilerin öğrenme hedefleri seçmeleri, öğrenme planlarını yapmaları, öğrenme stratejilerini seçmeleri, öğrenme süreçlerini izlemeleri, öğrenme ürünlerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Çalışmalar başarılı öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, başarısız olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Zimmerman, eğitim psikolojisi alanında ilk olarak öz-düzenlemeden bahseden bilim adamıdır. Zimmerman, öz-düzenleme becerisinin,

öğrencilerin performansı ile ilgili en iyi yordayıcı olduğunu savunmaktadır (Cheng, 2011).

2.2. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri

Öz-düzenleme ile öğrenciler üç boyuttaki öğrenmelerini düzenleyebilirler. Bunlar gözlemlenebilir davranışları, motivasyon ve bilişleridir. Bu üç boyuta ilişkin üç temel bileşenden bahsedilebilir. Öncelikle, öz-düzenleme yapan öğrenciler davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini kontrol edip durumun gerektirdiği koşullara göre düzenleyip ayarlama yaparlar. İkinci önemli bileşen, öğrencinin ulaşmak istediği bir hedefi olması ve bu hedefe yönelik performansını izleyip değerlendirmesidir. Üçüncü önemli bileşen de, öğretmen ya da velinin değil, bizzat öğrencinin kendi hareketlerini kontrol etmesidir. Özet olarak öz-düzenlemeyle öğrenme, akademik bir işle ilgili, etken, amaca yönelik, davranışın, motivasyonun ve bilişin öğrenci tarafından kontrol edildiği bir süreci içerir. Davranışın öz-düzenlemesi, zaman, çalışma ortamı ve akranların işbirliği gibi öğrencilerin sahip olduğu kaynakların aktif şekilde kontrolünü içerir. Motivasyonun öz-düzenlemesi, yeterlik ve hedefe yönelme gibi öğrencilerin motivasyonel inançlarının kontrol edilmesi ve değiştirilmesini içerir. Buna ek olarak kaygı gibi duyguların kontrol edilmesini ve öğrenmeyi olumlu şekilde etkilemesi için bazı değişiklikler yapılmasını sağlar. Üçüncü olarak bilişin öz-düzenlenmesi de öğrenme için gereken çeşitli bilişsel stratejilerin kontrolünü içerir (Pintrich, 1995, 5-7).

Öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrenciler, düşük olanlara kıyasla daha iyi öğrenme hedefleri seçer, daha etkili öğrenme stratejilerini uygular, hedefe ulaşma süreçlerini daha iyi izler ve değerlendirir, öğrenme için daha üretici bir çevre oluşturur, gerektiğinde kolaylıkla yardım arar, daha çok çaba sarf eder, daha karardır, hedefine ulaştığında daha etkili yeni hedefler belirlerler. Bu öğrenciler (Zimmerman ve Schunk, 2007, 1-2);

1. Tekrar, detaylandırma ve düzenleme gibi bilginin depolanmasını ve öğrenilmesini sağlayan bir dizi bilişsel stratejiden haberdardır ve nasıl

kullanılacağını bilirler.

2. Bireysel hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, kontrol edeceklerini ve yönlendireceklerini bilirler.
3. Yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahiptirler ve öğrenme hedeflerini benimseyerek görevlere yönelik olumlu duygu geliştirirler ve ihtiyaca uygun olarak bütün motivasyonel inançlarını düzenlerler.
4. Herhangi bir görevle ilgili zaman ve çaba yönetimini iyi yaparlar. Aynı zamanda ideal çalışma ortamını hazırlama ve gerektiğinde öğretmen veya arkadaşlarından yardım alma konularında başarılıdırlar.
5. Çalışma ortamı elverdiği ölçüde, akademik görevlere katılımında oldukça isteklidirler.
6. Akademik görevleri gerçekleştirirken, konsantrasyonlarını, çabalarını ve motivasyonlarını korumada yüksek irade gösterirler.

Genel olarak öz-düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin, bilişsel farkındalıklarının ve öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, hedef planlamalarını iyi yaptıkları, etkili bir zaman ve çaba yönetimi gerçekleştirdikleri ve yüksek motivasyona sahip oldukları görülmektedir.

Daha belirgin olarak ifade edildiğinde;

Bu öğrenciler (Akt. Pajares, 2007,119),

- Ödevlerini zamanında bitirirler.
- Yapacak daha ilginç şeyler varken çalışırlar.
- Okul konularına odaklanırlar.
- Ders öğretimi sırasında yararlı notlar alırlar.
- Ödevlerini yaparken kütüphaneyi kullanırlar.
- Okula ait işlerini etkili bir şekilde planlar ve düzenlerler.
- Sınıfta sunulan ve ders kitabında olan bilgileri hatırlarlar.
- Evlerinde kendilerine rahatsız olmayacakları bir çalışma ortamı hazırlarlar.
- Okulla ilgili işleri yaparken kendilerini motive ederler.
- Sınıf tartışmalarına katılırlar.

Yapılan çalışmalar akademik düzeyde başarılı olan öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha çok öz-düzenleme stratejisi kullandığını ve aynı zamanda öğretmenlerinden daha çok yardım talep ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca başarılı öğrenciler, bir sınavda ne derecede başarılı olduklarının daha çok bilincindedirler (Zimmerman and Martinez-Pons, 1986; 1988, Pape & Wang, 2003; Akt. Chuan, 2004).

Bilim adamları tarafından her öğrenim kademesinde öz-düzenlemenin önemi ifade edilmektedir. Öz-düzenleme becerisine sahip olan öğrenci özellikleri farklı öğrenim kademesindeki öğrenci gruplarına göre benzerlik göstermekle beraber bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmak ve kontrol etmede öğrenciler bazı farklılıklar yaşamaktadırlar. Pintrich (1995,7-8) üniversite düzeyindeki öğrenme ve öğretme perspektifleri için öz-düzenlemenin önemini vurgulamakla beraber, öz-düzenlemeyle öğrenmenin üniversitedeki öğrenme ortamına uygunluğundan bahsetmektedir. İlköğretimin aksine, çoğu üniversite öğrencisi kendi zaman yönetimlerini ve okul yüklerini içeren programlarını kontrol edebilmektedirler.

2.3. Öz-Düzenleme Modelleri

Literatürde birçok öz-düzenlemeyle öğrenme modeli bulunmaktadır. Burada Boakerts, Borkowksi, Winne, Zimmerman ve Pintrich tarafından geliştirilen modeller üzerinde durulmuştur. Araştırmada Pintrich modeli temel alındığı için, bu model stratejileriyle birlikte açıklanmıştır.

2.3.1. Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli

Boekaerts sınıfıki öz-düzenlemeyle öğrenme sürecinde değerlendirmeyi merkeze alan uyarlanabilir bir model geliştirmiştir. Öğrenme ortamının algılanması, alana özgü biliş bilgisi, öz sistem ve ilgili motivasyonel faktörlerin değerlendirmeleri etkileyeceği düşünülmektedir. Değerlendirmelerin, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını yönlendirmesi söz konusudur. Olumlu yüklenen değerlendirmeler alan bilgisi, beceri ve bireysel kaynakların genişletilmesine, olumsuz değerlendirmelerin de kaynak kaybını önleyen ego korumasına yol açtığı söylenebilir. Uyarlanabilir öz-

düzenlemeyle öğrenme bu iki yol arasında bir dengeyi sağlamaktadır. Modelin daha genişletilmiş halinde, hedef süreçleri ön plandadır. Hedef ve tüm öz-düzenleme süreçlerinin kaynağı, tanımlama, yorumlama ve öğrenme ortamının değerlendirilmesinde bulunur. Bunlar daha sonra hedef belirleme ve hedef için çabalamaya zemin oluşturur. Tanımlama, sınıftaki başarı ortamları, stresli durumlar veya toplumsal olarak kabul edilmeyen durumlar gibi girdilerin farkına varılması demektir. İşle ilgili bilgiye, yönergelere, fiziksel ve toplumsal bağlama dayanır. Yorumlama, biliş bilgisi veya motivasyonel inançlar gibi daha çok bireysel ve içsel durumlar içerir. Bu aynı durumun öğrenciler tarafından farklı yorumlanmasına örnektir. Bununla beraber, yorumlar biliş bilgisi temel alınarak yapılırsa görev odaklı, bireysel düşüncelere göre yapılırsa kişi odaklı olarak kabul edilir. Değerlendirmeler genelde birincil ve ikincil olarak ayrılır. Birincil değerlendirmede; “Bu öğrenme ortamı benim için doğal mı yoksa tehditkâr mı? Şeklinde, ikincil değerlendirmede ise “Durumla baş etmem için ne gerekiyor, başarabilir miyim? Tarzında sorular sorulur. Sonraki öz-düzenleme süreci, hedef belirleme ve gerçek çabalama adımlarını içerir ki bu daha sonra biliş bilgisi ve motivasyonel inançlarla beslenir. (Boekaerts, 1992; 1995; 1996, Niemivirta, 2000; Akt, Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

2.3.2. Borkowski'nin süreç odaklı biliş bilgisi modeli

Borkowski'nin amacı strateji genellemesi sırasındaki başarıların veya başarısızlıkların anlaşılmasına katkı sağlamaktır. Borkowski ve arkadaşları, iyi strateji kullanıcılarının ve bilgiyi iyi işleyenlerin özelliklerini temel alarak bazı saptamalarda bulunmuşlardır. Buna göre, bilişsel, motivasyonel, bireysel ve durumsal bileşenlerin başarıyla bütünleşmesini sağlamak için bilgiyi iyi bir şekilde işlemek gerekmektedir. Bu özellikler daha sonra süreç odaklı bir biliş bilgisi modeli olarak adlandırılmıştır. Öz-düzenlemenin gelişimi çocuklara bir öğrenme stratejisinin kullanımı öğretildiğinde başlar. Zamanla çocuklar diğer stratejileri öğrenirler. Bu stratejileri de farklı bağlamlarda uygulayarak strateji bilgilerini artırır. Öz-düzenleme ise, çocuklar uygun stratejileri seçtiklerinde ve performanslarını izlediklerinde ortaya çıkar. Öz-yeterlik algıları ve inançları da gelişerek bireysel ve motivasyonel durumlarda strateji kullanımları sağlanır. Bunun sonucu olarak da önemli bilişsel etkinliklerle başarı veya başarısızlıkla ilgili dönütler alınır. Bu dönüt ilerideki strateji seçiminde gerekli olan

yönetimsel süreçleri harekete geçirir ve kişinin bireysel ve motivasyonel durumunu şekillendirir. Çocukların hem dünya hem de alan bilgileri gelişir ve problemleri tek başına çözme becerisi oluşur. Modelin en önemli bileşeni strateji seçimi ve kullanımıdır (Borkowski, 1996; Borkowski & Burke, 1996; Borkowski vd, 2000; Akt. Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

2.3.3. Winne'nin dört aşamalı öz-düzenlemeyle öğrenme modeli

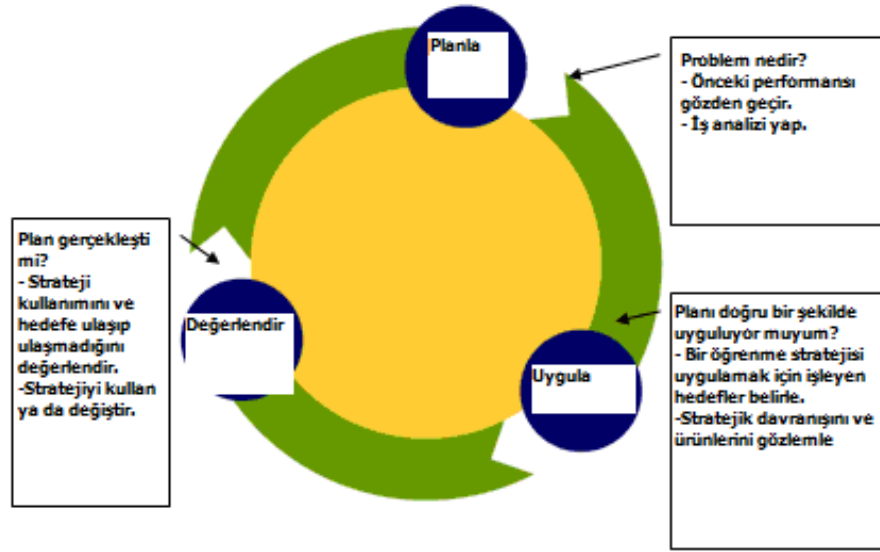
Winne ve arkadaşları tarafından önerilen dört aşamalı öz-düzenlemeyle öğrenme modelinde öz-düzenleme bir olay olarak tanımlanır. Öğrenmenin doğal bir parçası olarak görülen öz-düzenleme, öğrencilerin herhangi bir etkinlikle karşılaştıklarında bilişsel taktikleri ve stratejilerin kullanımını ayarlayan ve biliş bilgisel olarak yönlendirilen bir davranış olarak açıklanır. Bu modele göre öz-düzenlemeyle öğrenme dört ayrı aşama içerir. İlk aşama, öğrencilerin onlara verilen görevle ilgili algılamalarını içeren tanımlamadır. İkinci aşamahedef belirleme ve planlama, üçüncü aşama ikinci aşamada planlanan taktiklerin ve stratejilerin işe koşulmasıdır. Son aşama, biliş bilgisi yardımıyla daha önceki aşamalarda tecrübe edilenlerin, gelecekteki ihtiyaçlara yönlendirilmesini içerir. Her aşamada, koşullar, işlemler, ürünler, değerlendirmeler ve standartlar adı altındaki genel yapı bulunmaktadır. Koşullar, zaman kısıtlamaları, mevcut kaynaklar, sosyal bağlam, veya ilgi, hedefe yönelme ve görev bilgisi gibi bilişsel koşulları içerir. İşlemler, bilişsel süreçler, taktikler ve stratejileri içerir. Her aşamada farklı bir ürün elde edilir. Ürünler ya bizzat kişi tarafından tecrübe edilmiş ya da gözlem yoluyla elde edilen şekilde olabilir. Değerlendirmeler de ürünle ilgili hem içsel hem de dışsal dönütleri içerir. Son olarak standartlar, ürünlerin izlendiği kriterlerdir. Her aşamada, ürünle, standart arasında kıyaslama yapılır ve bu durum bir sonraki işlem için bir alt yapı oluşturur (Winne, 1996, Winne & Hadwin, 1998, Akt. Puustinen ve Pulkkinen, 2001)

2.3.4. Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz-düzenleme modeli

Zimmerman'ın bu modeli isminden de anlaşılacağı gibi, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Model, birbirini takip eden ve birbiriyle bağlantılı üç aşama olan öngörü, performans ya da iradenin kontrolü ve özyansımadan

oluşur. Öngörü, davranıştan önceki safhadır, performans ya da iradenin kontrolü davranışın gerçekleştiği süreçle ilgili olayları, son aşama da davranıştan sonraki süreçle ilgili değerlendirme bölümünü içerir. İlk aşamada yapılacak olan işin analiz alt boyutunda hedeflerin ve işe koşulacak stratejilerin belirlenmesi söz konusudur. Kişinin kendi kendini motive ettiği alt boyutta ise özyeterlik inancı, beklentiler, değer verme ve hedeflerin düzenlenmesi gibi süreçler bulunur. İkinci temel aşama olan performan ya da iradenin kontrolünde; kendini kontrol etme ve gözlemleme boyutları bulunur. Burada dikkat odaklanması ve çabanın ayarlanması yapılır. Gözlem boyutunda ise meydana gelen davranışın gerçekleştiği koşullar ve etkisinin izlenmesi söz konusudur. Son aşama olan özyansıma, kendini gözlem, karar verme ve tepki verme süreçleriyle yakından ilgili olan iki kategori içerir. Karar verme kişinin performansı ile ilgili yaptığı değerlendirmenin sonuçlarını içerir. Tepki boyutunda, üründen memnun kalma veya kalmama durumu bulunur. Bu aşama daha sonra karşılaşılabilecek öz-düzenleme gerektiren durumlar için dönüt niteliğindedir. Bütün aşamalar doğal olarak birbiriyle ilintilidir ve son aşamada elde edilen ürünler tekrar sürece dahil olarak döngüsel bir yapı oluşturur (Zimmerman, 2000).

Zimmerman modelinin özellikle vurguladığı nokta; öğrencilerin istekli olduğu öğrenme durumlarında daha çok sorumluluk aldıkları ve akademik performanslarının daha yüksek olduğudur. Model birbirini takip eden planlama, uygulama ve değerlendirme sürecini kapsar. Her safhada öğrenciler için performanslarını geliştirmede kullanacakları dönütler bulunmaktadır. Planlama aşamasında, öğrenciler akademik durumlarını daha doğru değerlendirmeyi ve hedefe ulaşmak için kullanacakları stratejileri daha uygun şekilde seçmeyi öğrenirler. Aynı zamanda ulaşılabilir yakın ve uzak hedefler belirlerler. Uygulama aşamasında, öğrenciler seçilen stratejileri uygular ve gelişimlerini izleyerek, planlarına yönelik olarak gerekli düzenlemeleri yaparlar. Son aşama olan değerlendirmede ise, öğrenciler, hedeflerine ulaşma sürecinde kullandıkları her bir stratejinin etkililiğini değerlendirirler. Değerlendirme safhasından elde edilen dönüt, bir sonraki öz-düzenleme döngüsünün başlangıcında kullanılır (Everson, 2011). Zimmerman tarafından geliştirilen planlama, uygulama ve değerlendirme safhalarını içeren döngüsel model aşağıda Şekil 2-1’de gösterilmiştir.



Şekil 2-1. Zimmerman'ın döngüsel öz-düzenleme modeli (Everson, 2011)

2.3.5. Pintrich'in öz-düzenleme modeli

Pintrich (2000), Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal bilişsel kuramı temel alan bir çerçeve önermiştir. Bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve biyolojik bireysel süreçler ile davranışsal ve bağlamsal süreçlerin etkileşimiyle tanımlanan öz-düzenleme modelinde dört aşama bulunmaktadır.

Bu aşamalar öngörü, izleme, kontrol ve kendini değerlendirme şeklindedir. Her aşamadaki öz-düzenleme etkinlikleri, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal olarak dört ayrı alanla listelenmiştir. Öngörü aşamasındaki öz-düzenleme etkinlikleri, önceki içerik bilgisi, biliş bilgisinin etkinleştirilmesi, yeterlilik kararları, hedefe yönelme, zaman ve çaba yönetimi ve görev ve bağlam algısı şeklindedir. Benzer şekilde izleme safhasında, bilişin, motivasyonun, duyuşsal özelliklerin, zaman kullanımının, çaba, görev ve bağlam koşullarının farkındalığı ve izlenmesi yer alır. Kontrol etkinlikleri, öğrenmeyi, düşünmeyi, motivasyonu ve duyguları yöneten stratejilerin seçilmesini ve uyarlanmasını içerir. Son olarak değerlendirme safhası, bilişsel kararları, duyuşsal tepkileri, seçim yapmayı, görev ve bağlam değerlendirmesini içerir. Pintrich daha sonra öz-düzenlemede motivasyonun rolünü incelemiştir. Daha spesifik olarak ustalık ve performans hedeflerinin öz-düzenlemeyle ilişkisini açıklamıştır (Garcia & Pintrich, 1994; Pintrich, 1989, 2000; Pintrich & De Groot, 1990;

Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich *et al.*, 1994, 2000) Akt. (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Pintrich'in modelindeki safhalar arasında hiyerarşik veya doğrusal olarak bir yapılanma söz konusu değildir. Safhalar doğal ya da dinamik olarak ortaya çıkabilir ve içinde barındırdığı bileşenleriyle çoklu etkileşimler oluşturabilir. Her akademik etkinlik için de strateji kullanımı zorunlu değildir, bazen öğrenci planlamadan, kontrol etmeden ve değerlendirmeden de bir performans sergileyebilir (Pintrich, 2000)

Pintrich modelindeki safhalar Tablo 2-2.'de gösterilmektedir.

Tablo 2-2. Öz-düzenlemeyle öğrenme alanları

Safhalar	Biliş	Motivasyon/ Duyuşsal boyut Hedefe yönelme ve kabullenme Yeterlilik kararları Öğrenme kararlarının kolaylığı: Görevin zorluğunun algılanması Görev değerinin etkinleştirilmesi İlginin etkinleştirilmesi	Davranış	Bağlam
1. Öngörü- planlama ve eylem	Hedef belirleme Önceki bilginin etkinleştirilmesi Bilişbilgisinin etkinleştirilmesi		Zaman ve çaba yönetimi Davranışın birey tarafından gözlemlenmesinin planlaması	Görev algıları Bağlam algıları
2. İzleme	Bilişbilgisel farkındalık ve bilginin izlenmesi	Motivasyonun ve duyuşsal boyutun farkındalığı ve izlenmesi	Çabanın, zamanın ve yardım ihtiyacının farkındalığı ve izlenmesi Davranışın birey tarafından gözlemlenmesi	Değişen görevlerin ve bağlam koşullarının izlenmesi
3. Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Motivasyon ve duyuşsal boyutla ilgili stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Çabayı artırmak/azaltmak Israr etmek, vazgeçmek Yardım arama davranışı	Görevi değiştirmek ya da yeniden müzakere etmek Bağlamı değiştirmek ya da bırakmak Görevin değerlendirilmesi Bağlamın değerlendirilmesi
4. Tepki ve değerlendirme	Bilişsel yargılar Yüklemeler	Duyuşsal tepkiler Yüklemeler	Davranış seçimi	

(Pintrich, 2000; 454)

Tablo 2-2'de görüldüğü gibi, öz-düzenleme süreçleri, hedef belirleme, önceki

bilginin ve biliş bilgisinin etkin hale getirilmesi şeklinde planlama safhasında başlamaktadır. Kendini izleme aşamasında, öğrencinin biliş, motivasyon, duygu, zaman ve çaba yönetimi, görev ve bağlamla ilgili durumunun farkına varması söz konusudur. Buna örnek olarak öğrencinin metni anlayıp anlamadığını sorgulaması, hızlı okuduğuna, daha çok çalışmaya veya yardım almaya karar vermesi verilebilir. Diğer yandan, kontrol safhasında ise bir önceki aşamanın sonuçları görülür. Uygun stratejilerin seçimi, zaman ve çaba yönetiminin düzenlenmesi, sınıf ortamının kontrol edilmesi bu safhada yapılır. Son olarak değerlendirme bölümünde ise, öğrencinin daha önceden oluşturduğu kriterlere göre bazı yargılara varması söz konusudur. Özet olarak Pintrich modelinde daha bütüncül ve kapsamlı bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Diğer modellerden farklı veya yeni olan tarafı ise; öz-düzenlemeye ilk olarak bağlamsal alanın eklenmesidir. Öğrencilerin bağlamlarını değiştirmek veya uyarlamak için bir şeyler yapabilecekleri ön planda tutulmuştur (Pintrich, 2000).

Aşağıdaki tabloda öz-düzenlemeyle öğrenme modellerinin üç kategori temel alınarak karşılaştırılması bulunmaktadır.

Tablo 2-3. Öz-düzenlemenin üç aşamasına göre düzenlenmiş modellerin bileşenleri

Öz-düzenleme süreci			
Yazar	Hazırlık aşaması	Performans aşaması	Değerlendirme aşaması
Boekaerts	Tanımlama, yorumlama, birincil ve ikincil değerlendirme hedef belirleme	Hedef için çabalama	Performans dönütü
Borkowski	Görev analizi, strateji seçimi	Strateji kullanımı, strateji tekrarı, strateji izlemesi	Performans dönütü
Pintrich	Öngörü, planlama, etkinleştirme	İzleme, kontrol	Tepki ve yansıma
Winne	Görev tanımı, hedef belirleme, planlama	Taktikleri ve stratejileri uygulama	Biliş bilgisini düzenleme
Zimmerman	Öngörü (görev analizi, kendi kendini motive etme)	Performans (Kendini kontrol Kendini gözlem)	Öz-yansıma (Karar verme Tepki verme)

(Puustinen ve Pulkkinen, 2001, 281).

Pintrich (2004)'e göre genel olarak bazı farklılıklar içermelerine rağmen tüm öz-düzenleme modelleri dört genel varsayım çerçevesinde benzerdir. Öncelikle tüm modeller bilişsel açıdan etkin ve yapılandırmacı bir öğrenme anlayışını benimser. Öğrenciler, dış çevrede var olan ve kendilerinin sahip olduğu ön bilgilerle kendi

anlamalarını, hedeflerini ve stratejilerini yapılandırmaktadırlar. İkinci varsayım; tüm öğrencilerin bir kontrol potansiyeline sahip olduğudur. Öğrencilerin kendi bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve öğrenme ortamlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme becerisine sahip oldukları kabul edilmektedir. Üçüncü varsayım; tüm öğrenme süreciyle ilgili kararların belirli bir hedef, kriter ya da standarda ulaşmaya göre alındığı ve gerekli değişikliklerin yapıldığına yöneliktir. Son olarak, tüm öz-düzenleme etkinliklerinin bireysel, bağlamsal ve gerçek öğrenme davranışlarına göre düzenlendiğidir.

2.4. Öz-Düzenleme Stratejileri

Edinimi, anlayışı veya yeni bilgi ve becerilerin transferini kolaylaştıran her türlü düşünce, davranış, inanış veya duygu öğrenme stratejileri olarak tanımlanır. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri adımlardır Bu adımlar, öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha etkili, daha öz-denetimli ve yeni durumlara daha rahat transfer edilebilir duruma getirmede kullanılır (Oxford, 1990, 1, 6).

Stratejik öğrenmeyi, sıradan öğrenmeden ayırmak için üç temel özellik ortaya konmaktadır. Stratejik öğrenme hedefe yöneliktir, isteğe bağlıdır ve çaba gerektirir. Öğrenenin seçimi ağırlıktadır (Weinstein vd, 2000; Akt,Tseng, Dörnyei and Schmitt, 2006). Bu durum, öz-düzenleme stratejilerini ön plana çıkarmıştır. Özellikle, hedef belirleme, stratejik planlama, performansı izleme, biliş bilgisi, isteğe bağlı kontrol mekanizmaları, etkili zaman yönetimi, öz-yeterlik, ürün beklentileri, ilgi, hedefe yönelim gibi motivasyon stratejileri, değerlendirme, yansıtma, dönüt alma gibi stratejilerin kullanılması, öğrenme stratejilerinin biraz daha kapsamlı ele alınmasını ve beraberinde öz-düzenlemeyle öğrenme kavramını oluşturmuştur (Tseng, Dörnyei and Schmitt, 2006).

Bu araştırmada temel alınan model Pintrich'in öz-düzenleme modeli olduğu için stratejiler bu bağlamda açıklanmıştır. Pintrich'in modelindeki stratejiler üç genel

kategoride altında toplanmaktadır. Bunlar; bilişsel stratejiler, bilişi kontrol eden bilişbilgisi/öz-düzenleme stratejileri ve kaynak yönetim stratejileridir.

2.4.1. Bilişsel öğrenme stratejileri

Bilişsel stratejiler, öğrencinin akademik görevleri gerçekleştirmede ya da sosyal becerilerini ilerletmede kullandığı bir grup stratejidir. Bilişsel stratejilerin kullanımı, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme durumundaki verimini artırır. Öğrencinin ders içeriğindeki bilgiyi hatırlaması ve kullanması, cümleleri ve paragrafları yapılandırması, bir metni düzeltmesi, özetlemesi ve öğrenilen bilginin kategorize edilmesi bilişsel stratejilere örnek olarak gösterilebilir (Rosenshine, 1997).

Boekaerts (1996) bilişsel stratejilerin, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da bir amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreç ve davranışlarla ilgili olduğunu ifade etmiştir (Akt. Sarıbaş, 2009).

Bilişsel stratejilerden tekrar, eklemlleme, örgütleme stratejileri akademik performansla bağlantılıdır. Tekrar stratejisi, öğrenilen bilginin tekrarı ya da metin içinde altını çizme şeklinde yapılır. Kısa süreli hafızada bilgiyi depolamak için gereklidir. Eklemlleme stratejileri öğrenilen bilginin özetinin çıkarılması ya da kişinin kendi ifadeleriyle tekrarını, ilişkilendirmeyi ve kendi kendine sorular sormayı içerir. Örgütleme stratejileri bir metindeki önemli bilgiyi seçmek ve altını çizmek, bir materyaldeki fikirleri gruplandırmak gibi etkinlikleri kapsar (Weinstein ve Mayer, 1986).

Pintrich modelinde özellikle üç bilişsel strateji üzerinde durulmaktadır.

Tekrarlama Stratejileri: Tekrar stratejisi metindeki ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metinden konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel ya da içinden bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içerir (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 124). Herhangi bir konuyu sesli olarak tekrarlama, bazı bölümleri aynen alıntılama ve önemli kısımların altını çizmek tekrar stratejisine örnektir. Genel olarak tekrar stratejileri anlamlandırılmadığı takdirde,

bilginin uzun süreli belleğe geçişinde etkili olmazlar (Kırbaş, 2011). Weinstein ve Mayer (1996) temel ve karmaşık olmak üzere iki çeşit tekrar stratejisinden bahsetmiştir. Temel tekrar stratejisini kullanan öğrenciler, karşılaştıkları metin ya da öğrenme durumunu basitçe yinelemekte ya da adlandırmaktadır. Araştırmalara göre özellikle kısa süreli ve çalışan bellekte tekrarların büyük çoğunluğu bu türdendir. Karmaşık tekrar stratejisinde bilgilere belirli ölçüde bireyin kendisinin de anlamlar katarak zihne yerleştirme işlevi bulunmaktadır. Özellikle bilgi ve uyarıcıların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında etkin olarak kullanılır. Tekrar stratejisine dayalı olarak, metni ya da öğrenme görevini sesli olarak tekrar etme, kopyalama, metinde geçen ifadeleriyle seçilmiş notlar alma ve önemli bölümlerin altını çizme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Akt. Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Eklemlleme Stratejileri: Bazı bilgiler sadece tekrar etme, ezberleme yoluyla uzun süreli belleğe gönderilmekle birlikte, anlamlı olarak kodlandığı takdirde daha kolay geriye getirilmekte, hatırlanmaktadır. Yani yeni bilgi uzun süreli bellekte halihazırda var olan bilgiyle çok değişik yollarla ilişkilendirildiği takdirde hatırlanması kolay olmaktadır (Senemoğlu, 2004, 299). Eklemlleme stratejileri, eski ve yeni bilgi arasında bağlantı kurarak bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlayan stratejilerdir. Öğrencinin bir konuyu kendi ifadeleriyle tekrar anlatması, özetlemesi, kendi kendine sorular sorması bu stratejiyi kullanması anlamına gelmektedir (Kırbaş, 2011). Bu stratejilerin temelinde, öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen alması ya da zihnine yerleştirmesinin ötesinde belleğinde varolan, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlar katması ve bu şekilde zihnine yerleştirmesi durumu vardır (Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Örgütleme Stratejileri: Örgütleme stratejileri, öğrenilmesi gereken konuya göre, öğrencilerin hazırlanmasına ve önceden öğrendikleriyle yeni öğrenilecek bilgilerin sistemli olarak kavranmasına yardımcı olan stratejilerdir (Hergehan, 1988, Akt. Yılmaz ve Sünbül, 2000). Bu stratejiler, eklemlleme stratejileri gibi yeni materyallerin anlamlılığını artırmaktadır. Örgütleme stratejileri gruplama, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi içerebilir. Ayrıca önemli düşünceleri belirlemeyi ya da daha geniş bilgiden ana düşünceleri çıkarmayı da içerir. Örgütleme

stratejisini kullanan kişi materyali yeniden yapılandırarak düzenler ve kendisi için anlamlı hale getirir. Yeniden düzenlemede not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma gibi teknikler kullanılır (Kırbaş, 2011). Örgütlenme stratejileri, bireyin üst düzeyde düşünmesini gerektirecek bir formda düzenlenmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Araştırma sonuçları, genel yetenek düzeyi daha düşük olan öğrencilerin örgütlenme stratejilerini daha az kullandığını göstermektedir. Bazı araştırmalarda da üst düzeyde başarı gösteren öğrencilerin, örgütlenme stratejilerini, düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin ise daha çok tekrar etmeye dayalı ezberleme stratejisini kullandıkları gözlenmiştir (Gagne, 1985; Mc Keachie, 1988; Öztürk, 1995; Karakelle, 1995; Yanpar, 1995; Yangın ve Yıldızlar, 1996; Akt. Senemoğlu, 2004). Kısaca örgütlenme stratejilerinin kullanımında, çocukların yaşları, genel yetenek düzeyleri ve içinde yaşadıkları sosyal ve kültürel çevre etkili olmaktadır (Senemoğlu, 2004).

Bilişsel öğrenme stratejileri kapsamında tekrar, eklemlleme ve düzenleme stratejileri sınıftaki akademik performans için önemli olarak tanımlanmıştır. *Tekrar stratejileri*, öğrenilecek materyalin ezberlenmesini veya yüksek sesle tekrarı içerir, bir metnin altının çizilmesi de basit anlamda tekrar olarak düşünülebilir. Bu stratejiler, öğrencilerin metinlerdeki veya listelerdeki bilgileri seçmelerini ve kısa süreli bellekte bilginin etkin şekilde korunmasını sağlar. *Eklemlleme ve düzenleme stratejilerine* daha çok zaman harcanır. Öğrenilecek materyalin özetini çıkarma veya açıklama, genellemeler yapma, anlamlı not alma, soru sorma ve cevap verme eklemlleme stratejilerine örnektir. Örgütlenme stratejileri, metinden ana fikri seçmek, ana hatlarını belirlemek ve fikirleri seçmek ve düzenlemek için kullanılan birçok tekniği içeren davranışlardan oluşur. Tekrar stratejilerinin aksine öğrenilecek materyalin daha derinlemesine kavranmasını sağlar (Weinstein ve Mayer, 1986; Akt. Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998, 66–67)

2.4.2. Biliş bilgisi stratejileri (Metacognition)

Biliş bilgisi, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir. Flavell, biliş bilgisi kuramını yeniden yapılandırarak üstbiliş ve biliş kontrolünü dörtlü bir sınıflamaya yerleştirmiştir. Bunlar: Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler/görevler ve işlemler/stratejilerdir. Genel

anlamda bilgi ve bu bilginin kontrolü şeklinde özetlenebilen biliş bilgisinde ilk olarak bireyin bir durumda kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel yetenekleri, bilişsel stratejileri ve hangi durumda ne yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olmasıdır. Böyle bir özbilgi, önceki deneyimlerden de etkilenecek, bireyin davranışlarında önemli bir etkiye sahip olacaktır. Ancak üstbiliş, bireyin yukarıda açıklanan bilgilerinin yanında, bu bilgileri etkili olarak kullanmasını da gerektirir. Üstbilişsel bilgileri kullanabilme yeteneği ise, üstbilişsel kontrol olarak adlandırılır (Flavell, 1979).

Bilişi düzenleme ve kontrol edebilme yeteneği, bireylerin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. Biliş bilgisine yönelik literatür incelendiğinde; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olarak dört üstbiliş beceri alanı belirlenmiştir (Deseote, Roeyers ve De Clercq, 2002). Birey, herhangi bir problemle karşılaştığında, biliş bilgisi stratejilerini kullanarak başarısını yordar ve bir sonraki görev için yeni tecrübeler edinir (Gourgey, 1998).

Biliş bilgisi stratejileri; yeni bilgileri daha öncekilerle birleştirme, düşünce stratejileri seçme, düşünce süreçlerini planlama, görüntüleme - izleme - ve değerlendirme şeklindedir. Buna yönelik davranışlar geliştirmek için; neyi bilip bilmediğimizi belirlemek, düşünce hakkında konuşmak, planlama ve öz-denetim yapmak, düşünce süreçlerini sorgulamak ve kendini değerlendirmek gerekmektedir (Hacker, Dunlosky ve Graesser, 1998)

Drmrod'a (1990) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrenci; kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi görevlerin tamamlanması gerektiğinin farkındadır, öğrenme yöntemlerinden etkili olanlarını bilir, başarı için gereken işlemleri planlar, öğrenme stratejilerini etkili şekilde kullanır, öğrenme durumunu izler ve ön bilgilerini yeni görevlerde etkin hale getirir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren biliş bilgisi stratejileri bir anlamda kendi düşünmeleri üzerine düşünmeyi içermektedir (Arends, 1997).

Birçok yazar yürütücü bilişin iki temel öğeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri, bilişe ilişkin bilgidir. Diğer de bilişi denetim,

izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizmalarıdır (Baker ve Brown, 1984; Brown, 1982; Gagne, E, 1985; 1993, Akt. Subaşı, 2000).

Biliş bilgisi veya öz-düzenleme stratejileri planlama, izleme ve düzenleme stratejilerini içerir (Zimmerman, 1989; Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999).

Planlama etkinlikleri, öğrencinin daha önceki bilgisini etkin hale getirmesi ve yeni materyali yorumlamasını sağlar aynı zamanda da tüm bilişsel stratejileri planlamayı içerir (Pintrich, 1999). Planlama stratejisinde, hedef belirleme, görev analizi yapma, plan yapma, uygun materyalin seçimi ve düzenlenmesi süreçleri bulunur (Zimmerman, 1989). Planlama stratejilerini kullanan öğrenciler kullanmayanlara göre daha başarılıdırlar. (Garcia ve Pintrich, 1994, Akt. Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998,67).

İzleme, bireyin bütün biliş bilgisel etkinliklerini anlamayı içerir. Öğrenciler bu aşamada performanslarını izleyerek, uygun olmayan stratejileri elerler. Kişinin kendi kendine sorular sorması ve sınav stratejilerini kullanması buna örnektir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). İzleme sayesinde bir metni okurken dikkatimizi canlı tutar, kendi kendimize sorular sorar ve test tekniklerini uygularız. Düzenleme stratejileri izleme stratejileriyle yakından ilgilidir (Pintrich, 1999). Öğrencinin bilişsel etkinliklerini değerlendirip, devam etmesi ya da değiştirmesini içerir. Önce zor soruyu cevaplamak, anlamadığı konuyu gözden geçirmek bu stratejiye örnek olarak verilebilir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Öğrenciler belirli bir öğrenme hedefi çerçevesinde öğrenmelerini izlediklerinde bu süreç, öğrenme hedefini gerçekleştirmeyi sağlar. Bu tüm bilişsel ve biliş bilgisel süreçlerin etkin hale getirilmesi demektir (Pintrich, 1999). Öğrencilerin başarılı olabilmesi için biliş bilgisi ile ilgili bu stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Öğrenciye okul dışında da bağımsızlık kazandıran bu stratejiler aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin de temelini oluştururlar.

Öğrencilerin kendilerine ulaşılabilir hedefler belirlemesi, öğrenmesini izlemesi ve uygun düzenlemeleri yapması, öz-düzenleme stratejilerinin uygulanmasında temel teşkil etmektedir.

Hedef Belirleme

Hedefler insanları işin gerektirdiklerini yapma konusunda daha çok çaba sarfetmeye yönlendirir. Aynı zamanda kişilerin dikkatlerini yapılması gereken davranışlara yönlendirir ve uygun olan stratejilerin belirlenerek hedefe yönelik sürecin izlenmesini sağlar. Bu şekilde kişiler hedefleriyle sahip oldukları performansları karşılaştırır ve öz-değerlendirme yaparlar. İlerlemenin değerlendirilmesi, hem öz-yeterlik hem de motivasyon sağlama açısından önemlidir. Eğer performans ve hedef arasında bir tutarsızlık varsa tatminsizlik oluşur ve bunun da sonucunda çaba artırılabilir. Memnuniyetsizlik, hedekten kopma riskini taşısa da, strateji değişikliği veya yardım arama gibi durumlarla başarabileceğine inananlarda sıkıntı olmaz. Hedeflerin gerçekleştirilmesi, öz-yeterlik oluşturur ve kişileri daha yeni ve zorlayıcı hedefler seçme konusunda yapılandırır (Schunk, 1990).

Hedefe yönelme, seçilmiş bir başarı hedefi için çaba gösterme amacını ifade eder. Pintrich'e göre (2000) amaç yönelimi, yalnızca başarı için belirlenen amaç ya da nedenleri içermekle kalmamakta; aynı zamanda, bireylerin başarılarını ya da başarısızlıklarını, bu amaca ulaşma açısından yargıladıkları bir tür standardı belirtmektedir (Akt. Sarıbaş, 2009). Sonuç olarak hedefe yönelme, bir görevi yerine getirme amaç ve nedenleri üzerinde odaklanır ve görevle ilgili performansı değerlendirme standartlarıyla ilişkilidir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Pintrich (2000) motivasyonla öz-düzenlemeyle öğrenme arasındaki ilişkiyi hedef belirleme açısından açıklar. Pintrich'e göre hedefler ustalık odaklı ve performans odaklı olarak ikiye ayrılır. Ustalık odaklı hedef, öğrencinin kendini geliştirmek için kendisinin belirlediği hedeflerdir. Performans odaklı hedefler ise diğerlerini geçmek veya sadece etkinliği gerçekleştirmek için seçilir. Öğrencinin bilişi, motivasyonu, davranışı ve içinde bulunduğu bağlam öz-düzenleme için son derece önemlidir. Zimmerman ve Pintrich modelleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin her ikisi de sosyal biliş kavramından geliştirilmiş ve öz-düzenlemeyle öğrenmeyi benzer şekilde tanımlamışlardır. Her ikisinde de bir öngörü safhasıyla başlangıç ve bireysel yansıtma ile bitiş söz konusudur. Fakat Pintrich'in çizdiği çerçevede hedef belirleme önemlidir.

Çoğu üniversite öğrencisi hem ustalık hem de performans hedeflerine sahiptir. Aslında onlar için her iki hedef türüne de sahip olmak faydalı olabilir çünkü hem öğrenme materyaline değer verilmesi hem de belirli düzeylerde başarı elde edilmesi önemlidir (Hagen ve Weinstein, 1995, 43). Performans hedefleri güçlü motivasyonel etkilere sahiptir fakat ustalık öğrenme hedefleri öz-yeterlik ve öz-düzenlemeyi artırmada son derece etkilidir (Schunk, 1990).

Hedeflerin öz-yeterlikle ilişkisi

Öz-yeterlik, bireylerin belirli bir alanla ilgili yeterlilikleriyle ilgili inançlarıdır (Bandura, 1986). Bu son derece önemlidir çünkü başaracağına ne oranda inandığı, istenen performansla ilgili hedef belirlemede ve bu hedefi gerçekleştirmede harcanan çabada etkin rol oynamaktadır. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğrenciler öğrenme etkinliklerinde daha aktif role sahiptirler, daha çok çaba ve kararlılık göstermektedirler ve öz-yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Schunk, 1991).

Öğrencilere hedef belirlemeleri telkin edilirken aynı zamanda hedef belirleme stratejileri de öğretilmelidir. Gerçekçi hedefler seçmeyi öğrenen öğrenciler için öğretmenlerin belirledikleri hedeflere nazaran öğrencilerin kendilerinin belirledikleri hedeflerde daha yüksek öz-yeterlik ve daha iyi bir öz-düzenleme performansına sahip oldukları söylenebilir (Schunk, 1990).

Hedefler, öz-yeterlik ve öğrencilerin davranış örüntüleri arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Dweck, 1986, Akt. Hagen, Weinstein, 1995, 47).

Tablo 2-4. Başarı Hedefleri ve Davranış Örüntüleri

Hedef Türü	Öz-yeterlik	Davranış Örüntüsü
Performans	Yüksek	Ustalık (zorlayıcı görevler arar, etkili stratejileri kullanır, yüksek kararlılığa sahiptir)
	Düşük	Çaresiz (zorlayıcı görevlerden kaçınır, daha az etkili stratejileri kullanır, düşük kararlılığa sahiptir)
Ustalık	Yüksek ya da düşük	Ustalık (zorlayıcı görevler arar, etkili stratejileri kullanır, yüksek kararlılığa sahiptir)

Tablo 2-4'te görüldüğü gibi hem ustalık hem de performans hedefleri öz-yeterlikle olumlu olarak bağlantılıdır fakat öz-düzenlemeyle öğrenmede ustalık hedefleri daha etkilidir.

Öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler daha çok bilişsel ve biliş bilgisi stratejilerini kullanırlar, daha çok çalışırlar, daha kararlıdırlar ve öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla, sıkıntılı durumlarda daha azimli davranırlar. Daha etkili öz-düzenleme stratejileri kullanırlar, akademik çalışma zamanlarını daha iyi izlerler, zorlayıcı akademik durumlarda daha dirençli olurlar ve daha kavramsal problemleri çözebilirler (Zimmerman ve Schunk, 2007, 11). Etkili öz-düzenleme uygulamaları daha yüksek öz-yeterlik ve çeşitli akademik alanlarda başarıyla sonuçlanır (Pajares, 2007, 119).

Kendini izleme

Kendini izlemenin en önemli amacı kişisel gelişimi kolaylaştırması ve davranış değişikliğini sağlamasıdır. Kendini izleme öğrenmeyi birçok farklı yolla geliştirir. Öncelikle öğrencinin daha kısıtlı tepkilere yoğunlaşmasını sağlar (Zimmerman, Paulsen, 1995, 15). Daha seçici bir şekilde yapılan kendini izleme olmazsa, öğrenci hatanın veya yetersizliğin kaynağını bulmakta zorlanır (Bandura, 1986, Akt. Zimmerman, Paulsen, 1995, 15). Ayrıca kendini izleme öğrencinin etkili ve etkisiz performansı ayırt etmesini sağlar (Thoresen and Mahoney, 1974, Akt. Zimmerman, Paulsen, 1995, 15). Bunlara ek olarak kendini izleme öğrenciye bir öğrenme stratejisinin etkili olmaması durumunda daha uygun bir stratejiyi bulmasını teşvik eder (Presley and Ghatala, 1990, Akt. Zimmerman, Paulsen, 1995, 15). Kendini izleme çalışma zamanının yönetimini geliştirir ve yansıtıcı düşüncüyü teşvik eder (Bandura, 1986, Akt. Zimmerman, Paulsen, 1995,15). Sonuç olarak, bilginin daha iyi düzenlenmesini, daha doğru kararlar almayı, daha iyi planlama yapmayı ve gelecekle ilgili daha mantıklı seçimler yapmayı sağlar.

Öz-düzenleme stratejilerini kullanabilen öğrencilerin yetiştirilmesinde biçimlendirici değerlendirme ve geri bildirim sağlanması son derece önemlidir. Öz-düzenleme, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde, uygun stratejilerin işe koşulmasında,

kaynakların yönetilmesinde ve performansın değerlendirilmesinde etkin rol oynamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar sonucunda, iyi bir geri bildirim sağlanması öğrencinin hedefler, kriterler, beklenen standartlar çerçevesindeki performansını değerlendirmesini, öğrenmedeki öz-değerlendirmenin, öğrenmeyle ilgili yüksek nitelikte bilgiyi, öğretmen ve akran diyalogunun, olumlu motivasyonel inançların ve kendine güvenin gelişimini, varolan ve istenen performans arasındaki boşluğun tamamlanmasını sağlar ve öğretmenlere öğretimi şekillendirmek için bilgi sağlar (Nicola ve Macfarlane-Dick, 2006).

Schunk (1983)'a göre, kendi izlemesini yapan öğrenciler daha yüksek öz-yeterlik, motivasyon ve başarıya sahiptirler (Akt, Zimmerman, Paulsen, 1995). İzleme etkinlikleri, bir metni okurken ya da bir dersi dinlerken dikkati canlı tutma, kavramayı kontrol etmek için sorular yoluyla yapılan öz-değerlendirme ve zaman ayarlaması, hızı kontrol etme gibi sınav stratejilerini kullanmak olarak sayılabilir. Öğrenciler öğrenmelerini düzenlemek için bu süreci izlemeli ve değerlendirmelidirler (Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998,68).

Düzenleme

Düzenleme stratejileri izleme stratejileriyle yakından bağlantılıdır. Örneğin, öğrencilerin anlamadıklarını fark ettikleri bir metni tekrar okumaları bir düzenleme stratejisidir. Bu düzenleme stratejileri, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını düzeltmeleri ve anlamadıkları noktaları telafi etmeye çalışmalarını sağlar. Zaman, çalışma çevresi, akranlar ve öğretmenler gibi hususların düzenlenmesi, kaynak yönetim stratejileridir. Bu stratejiler, öğrencilerin çevreye uyum sağlaması yanında hedeflerine uygun olarak çevrelerinde bazı değişiklikler yapmalarını sağlar. Bunlar da özellikle zaman ve çalışma yönetimi ve yardım aramadır. Araştırmalar, kimden ve nasıl yardım arayacağını bilen öğrencilerin daha başarılı olduğu yönündedir (Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998, 68,69).

Anaokulundan üniversiteye kadar eğitimin en temel amacı bağımsız, kendi kendine motive olabilen öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler ve düşünürler yetiştirmektir. Öz-düzenleme becerilerine sahip olan öğrenciler konu alanı ile ilgili,

hazırlıklı, yorumlayabilen, soru soran, fikir bildiren, problemi tespit edip çözme becerisine sahip, yanlış yapmaktan korkmayan, eksik olduğu noktaları bilen, hatasını telafi eden ve anlamayı yapılandıran kişilerdir. Bu tür öğrencileri tanımak oldukça kolaydır fakat esas önemli olan durum, bu yaklaşımı kullanmayanlarda öğrenmeye yönelik öz-düzenleme stratejilerini geliştirebilmektir (Zimmerman, Paulsen, 1995,13)

2.4.3. Kaynakları yönetme stratejileri

Pintrich ve arkadaşları tarafından ortaya konan öz-düzenleme modelinin önemli bir bileşeni kaynakları yönetme stratejileridir. Bu stratejiler, öğrencilerin hedeflere ulaşırken kullanacakları kaynakların düzenlenmesini içerir. Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi ve yardım arama boyutları bulunmaktadır. Zamanını ve çalışma ortamını en verimli şekilde düzenleyen, bir hedefe ulaşma sürecinde çabasını ve emeğini kontrol altına alan, gerektiğinde arkadaşlarından veya öğretmeninden yardım almasını bilen öğrenciler akademik anlamda daha başarılıdır (Pintrich ve diğerleri, 1991). Kaynak yönetim stratejileri, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiye ve bağlamlarında kullanabilecekleri kaynaklara göre farklılık gösterebilir. Kaynak yönetim etkinlikleri doğrudan bilişsel veya biliş bilgisel etkinliklere bağlı değildir fakat akademik başarı için önemlidir (Pintrich, 1999).

Zaman ve Çalışma Ortamının Düzenlenmesi

Zaman yönetimi, zamanı planlamayı ve bireyin çalışma zamanını yönetmesini içerir. Yapılan araştırmalar, zamanı planlamanın ve yönetmenin öğrencilere öz-düzenleme becerisi kazandırdığı ve akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. (Britton ve Tessor, 1991, Zimmerman, Greenberg ve Weinstein, 1994, Akt. Chen, 2002).

Çalışma ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin çalışmaya uygun, sessiz, görsel ve işitsel olarak dikkati dağıtan kaynaklardan uzak, derse odaklanmayı kolaylaştıran bir ortam seçilmesini ifade eder. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) başarı düzeyi ve öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin, olanlara kıyasla, ihtiyaçlarına yönelik olarak fiziksel çevrelerini daha iyi düzenlediklerini ifade etmektedirler.

Çaba Düzenlemesi

Çaba düzenlemesi diğer bir öz-düzenleme kapasitesidir. Başarısızlıkla mücadele etme yeteneği ve olumsuz durumlarda gösterilen direnci ifade eder (Chen, 2002). Corno (1994)'e göre çabanın düzenlenmesi motivasyonla ilgilidir ve olay kontrolüyle tanımlanabilir. Bir bireyin hedeflerine ulaşma yolunda enerjisini yönetmesini içerir. Akademik bir ortamda çaba düzenlemesi, kademeli olarak öğrenme becerilerini yapılandırmada ve okul içi ve dışı birçok çeldiriciye karşı koymada öğrenciye yardımcı olur. Çaba yönetiminin, akademik başarının kuvvetli bir yordayıcısı olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Chen, 2002).

Akran Öğrenme

Akran yardımıyla öğrenme stratejisi, çeşitli yapılandırılmış etkinlikler yoluyla öğrencilerin farklı akademik ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlerin becerilerini artırır. Sınıf genelinde uygulanmasıyla da, tüm öğrenciler akran öğretimi yaparak birebir öğretimden faydalanırlar. Akran yardımıyla öğrenmenin başarıyı artırdığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Fuchs ve diğerleri, 1997). Tsuei (2011), akran yardımıyla öğrenmede, öğrencilerin yardım ettikleri veya aldıklarını, bilgiyi paylaştıklarını, birbirlerinin fikirlerini yapılandırdıklarını, bakış açıları arasındaki farkları anlayıp oluşan zıtlıkları çözdüklerini ifade etmektedir.

Birçok eğitim kurumu, öğrencilerine kendi sorularını sorabilecekleri, sorunları tartışabilecekleri, kendi bakış açılarını anlatabilecekleri ve takımlar halinde işbirlikli bir şekilde çalışabilecekleri aktif öğrenme ortamı sağlamayı tercih etmektedir. Akran öğrenme, öğrenci etkileşiminin değerini artıran ve birçok avantajlı öğrenme ürünleriyle sonuçlanan işbirlikli bir öğrenme şeklidir. Öğretmenlerin, akran yoluyla öğrenmenin avantajlarından tam olarak yararlanabilmeleri için, öğrenme ortamlarını çok iyi yapılandırmaları gerekmektedir. Özellikle farklı sayılarda öğrencilerden oluşan ve farklı öğrenci rollerini içeren grup çalışmaları bunun için etkili yollardan biridir. Öğrenciler grup çalışmalarında etkileşim halindeyken, liderlik rollerini benimser ve problem çözmeye odaklanır. Araştırmalar akran yoluyla öğrenme etkinliklerinin; öğrencilerde

takım ruhunu oluşturarak daha destekleyici ilişkiler kurulmasını sağladığını, sosyal yeterlik kazandığını, iletişim becerilerini kuvvetlendirdiğini, kendine güveni artırdığını ve akademik başarıyı olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir (Christudason, 2003).

Yardım arama

Öğrenme sürecinin önemli bir boyutu anlaşılmayan durumlarla ilgili soru sormaktır. Öğrenciler bağımsız olarak çalışırken, performanslarını izlerken ve kendi başlarına problemi çözemediklerinde, daha fazla bilgili bir kişiden yardım alırlar ve bu şekilde bir öğrenme stratejisine başvururlar. Uyarlanabilir yardım arama bir öz-düzenleme stratejisidir. Hedefe yönelik bir performansı tamamlama isteğiyle yapıldığı için bir strateji olarak tanımlanmaktadır. Tekrar, ekleme gibi bilişsel stratejilerden farklı olarak uyarlanabilir yardım arama stratejisi sosyaldır. Öğrencinin öğretmenden aldığı yardım, bir süre sonra öz-düzenleme becerisi olarak kazanılır. Önemli olan, yardıma ihtiyaç duyulan noktada bunun bilincinde olunmasıdır (Newman, 2007, 315-316).

Yardım arama stratejisini gereken zamanlarda kullanabilmek için duyuşsal ve motivasyonel kaynaklara ihtiyaç duyulur. Hedefler, inançlar ve duygular karar mekanizmasını etkileyen boyutlardır (Newman, 2007, 326). Yardım arama kısa süreç içinde değerlendirilirse, öğrencilerin problemlerini çözmelerine, yapılan görevlerde sorumluluk almalarına, ilgi duymalarına ve öğrenmelerine destek olmaktadır. Uzun süreç içindeyse; bağımsız olarak sorunlarla baş edebilme becerisi ve anlayışı geliştirme ve yaşam boyu öğrenme için gereken zihinsel gelişim için oldukça önemlidir. Ayrıca ders içinde öğrenci-öğretmen etkileşimini kuvvetlendiren bir etkisi de bulunmaktadır. Öğretmenin anlaşılmayan konularla ilgili fikir almasını sağlar. Öğrenciler arası işbirliğini artırır. Öğretmenlerin sağladığı cevaplar da önemlidir. Öğrenciyi, problemi çözmeye sevk eden türde kolaylaştırıcı teknikler kullanılması gereklidir (Newman, 2007, 332-333).

Yüksek başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin daha çok öz-düzenleme

stratejilerini kullandıkları, ihtiyaç duyduklarında yardım aldıkları, zaman ve çalışma ortamlarını daha iyi düzenledikleri ve çaba düzenlemesini daha etkin olarak yaptıkları söylenebilir (Chen, 2002).

2.5. Motivasyon

Genelde sınıf ortamında oldukça etkili sonuçlanan öz-düzenleme uygulamalarını daha az yapılandırılmış ortamlarda olumlu sonuçlandırmak zordur. Bu sınırlılık araştırmacıları öğrencilerin öz-düzenlemeye kaynak olarak kullandıkları motivasyon boyutunu incelemeye yönlendirmiştir. Burada hedef belirleme, yüklemeler, öz-yeterlik inançları, ürün beklentileri, sosyal kaynaklar, değerler ve ilgiler önem kazanmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2007, 2).

Yüksek düzeyde motivasyona sahip olan öğrenciler, diğerlerine göre daha iyi bir performans göstererek gelişim sağlarlar (Zimmerman ve Kitsantas, 1999, Akt. Zimmerman ve Schunk, 2007, 3). Öz-düzenleme uygulamalarının motivasyonla ilgili birçok boyutu olumlu etkilemesine rağmen, bireysel başarı elde edilmesi oldukça nadirdir. Genelde çok özenli uygulamalar gerektirir. Bununla beraber öz-düzenleme uygulamaları, öğrenme ürünleri kadar öğrencilerin öz-yeterlik inançları gibi motivasyonlarını artırıcı uygulamalarla beraber yürütülebilir (Schunk ve Pajares, 2005). Öğrencilerine zorlayıcı görevler, başarılması mümkün ve anlamlı etkinlikler sağlayan ve onların çabalarını destekleyip cesaretlendiren öğretmenler, öğrencilerin kendi inisiyatiflerine dayanan sağlam bir öz-yeterlik duygusunu geliştirmelerini sağlayacaklardır (Pajares, 2007, 134).

Öğrencilerin öz-düzenleme süreçleri ve motivasyonel inançları arasında karşılıklı bir etkileşim olduğuyla ilgili birçok bulgu bulunmaktadır. İlginç öğretim etkinlikleri seçmek, öğrencilerin olumlu şekilde desteklenmesi, övülmesi, başarı için ödüller verilmesi ya da öğrencilerin daha özgür bırakılması, eğitimcilerin motivasyonu artırmak için kullandıkları yöntemlerdendir ve her birinin öğrenme üzerinde olumlu anlamlı etkileri bulunmaktadır. Bununla beraber, her bir yöntemin başarısının

ödüllendirilmesinin, ödüllendirilmediği durumlarda isteksizlik yaratması gibi eleştirilen noktaları bulunmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2007, 4).

Motivasyon süreci, öz-düzenlemeyle öğrenmeyi kolaylaştırır, bu da performans gibi bilişsel, keyif almak gibi duyuşsal ve devam eden motivasyon şeklinde motivasyonel ürünlerle sonuçlanır (Lens ve Vansteenkiste, 2007, 143).

Öğrencilerin ürün beklentileri de önemli bir motivasyon kaynağıdır ve genellikle öz-yeterlik inançlarına bağlıdır. Öz-yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilere kıyasla, öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler konularla ilgili ek kaynaklar arayıp bunlardan kazanacakları faydayı ve ileride nasıl kullanacaklarını düşünürler (Bandura, 1997).

2.5.1. İçsel ve dışsal motivasyon

İçsel motivasyon, yapılan etkinliğe verilen değer veya etkinlikten duyulan memnuniyeti ifade eder. Dışsal motivasyon ise etkinlik sonrasında beklenen değer ile ilgilidir. Genel olarak beklenti-değer kuramları dışsal motivasyon modelleri olarak kabul edilmelerine rağmen, içsel motivasyonla ilgili faktörleri de barındırabilirler. Buna örnek olarak, bir bireyin herhangi bir şekilde teşvik edilmeden ya da ödüllendirilmeden bir etkinliği yapmak istemesi veya bireysel başarıların ödül, artan statü, övgü gibi sonuçları olmaksızın tatmin duygusunu sağlaması verilebilir. Herhangi bir performans birey için üç farklı değer içerebilir. Birincisi, bizzat davranışla, ikincisi başarıyla, üçüncüsü de diğerleri tarafından verilen ödüllerle eşleştirilen değerlerdir. Bu değerlerin ilk ikisi içsel motivasyon, sonuncusu da dışsal motivasyonla bağlantılıdır (Staw, 1980)

İçsel motivasyon

İçsel motivasyon bireyin, bir etkinliğe ilgi duyması, keyif alması ve bu etkinliği gerçekleştirmekten duyacağı tatminle bağlantılıdır ve öz-düzenleme stratejileri kullanımını sağlar. Dışsal motivasyon genelde verilen ödüllerle ilgilidir. İçsel olarak motive olmuş öğrenciler daha derin süreçler kullanır, daha iyi performans gösterir ve dışsal olarak motive olmuş öğrencilere kıyasla daha kararlıdır (Zimmerman ve

Schunk, 2007, 16).

Öğrencilerin bağımsız öz-düzenleme kaynaklarından birisi de içsel motivasyondur. Sınıfta içsel motivasyonu sağlama fikri; öğrenmenin ilginç, keyifli ve eğlenceli olmasına dayanır. İçsel motivasyon öğrencilerin kendi isteklerini oluşturmalarına olanak sağlayan temel psikolojik gereksinimlerinden ortaya çıkan doğal bir süreçtir (Deci ve Ryan, 1985, Akt. Reeve, Ryan, Deci ve Jang 2007, 233).

İçsel motivasyonu sağlamak, dışsal veya öğretmen inisiyatifindeki etkinliklerin yapılmasından kaçınmak anlamına gelmez. Bilişsel değerlendirme kuramıyla ilgili birçok araştırma, seçim fırsatı, öz-denetim, uygun zorluklar ve yeterliği doğrulayan dönütler gibi belirgin dış olayların öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınırları belirlemeleri, ödüller vermeleri, öğrencilerin bağımsızlığını desteklemek için dönütler vermelerinin de içsel motivasyonu artırıcı etkileri bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrenme fırsatlarını artıran yollar bulmak ve öğrenme materyalini öğrencilerin ilgisini seçecek şekilde gerçeğe uygun şekilde hazırlamak içsel motivasyon için önemlidir (Akt. Reeve, Ryan, Deci ve Jang 2007, 234).

Pintrich (1999) modelinde motivasyonel inançlar arasında öz-yeterlik inançları, görev değeri, hedefe yönelme ve ilgi yer almaktadır. Öz-yeterlik inançları ve hedefe yönelme biliş bilgisi stratejileri çerçevesinde açıklanmakla birlikte, motivasyonel inançları geliştirmeye de hizmet etmektedir. Sonuç olarak Pintrich'in öz-düzenlemeyle ilgili görüşleri sadece bilişsel değil aynı zamanda motivasyonel, duyuşsal, çevresel ve sosyal faktörleri de içermektedir (Pintrich, 2000, Akt. Arsal, 2010).

Görev değeri de üzerinde çalışılan konuya verilen önemdir. Değerler, öğrencilerin belirli bir işi yapma gereksinimiyle ilgilidir. Değerlerin dört temel bileşeni vardır. Başarı ya da önem değeri, içsel değer, kullanım değeri ya da etkinliğin yararı ve bedelidir. Başarı değeri, belirli bir görevde başarılı olmanın önemidir. Örneğin bir kimya sorusuna doğru cevap veren öğrenci, kendini ileride başarılı bir kimyager olarak hayal edebilir. İçsel değer, o anda etkinliği gerçekleştirmenin verdiği anlık bir keyiftir.

Kullanım değeri, öğrenci için o etkinliğin ileride sağlayacağı yararları düşünmesini sağlar. Bedel ise o etkinliğe harcanan zaman ve çaba gibi faktörleri içerir. Öğrenciler değerli bulmadıkları bir etkinliği yapmak için motive olamazlar ve bu da öz-düzenleme için belirleyicidir. Çünkü değer verilen etkinlikler daha sık ve daha iyi bir şekilde yapılır. Bu etkinlikler için daha derin bilişsel süreçler ve öğrenmeyi sağlamak için daha çok öz-düzenleme stratejileri kullanılır (Akt. Zimmerman ve Schunk, 2007, 13).

Öğrenciler akademik bir görevin değerini, hedefe yönelimleri ve göreve verdikleri değer ölçüsünde belirlemektedirler. “Ben bu işi neden yapıyorum?” sorusuna verilen cevap değer unsurunu tanımlar (Pintrich ve Schunk, 2002).

Eccless ve arkadaşları göreve verilen değerle ilgili dört bileşen açıklamışlardır. Bunlar kazanım değeri, içsel ilgi, fayda değeri ve bedel değeridir. Kazanım değeri bir görevi en iyi şekilde gerçekleştirmenin önemidir. Her öğrenci için bu değer kavramı farklılık göstermektedir. Görevlerin bu değerleri ifade etme derecesine göre, bir görevin kazanım değeri daha düşük veya daha yüksek olabilir (Eccless ve diğerleri, 1983; Akt. Wigfield, 1994).

İkinci bileşen içsel ilgi, görevi gerçekleştirmekten duyulan zevk veya alınan keyifle ilgilidir. Bu bileşen içsel motivasyon kavramıyla örtüşmektedir. Bu ilgi yüksek olduğu zaman öğrencinin görevi yapma isteği, katılımı ve iradesi olumlu yönde etkilenir. Üçüncü bileşen fayda değeridir. Bu görevin kişiye sağlayacağı yararadır. Dolayısıyla dışsal motivasyon kavramıyla örtüşmektedir. Alınacak bir ödül, öğretmenden duyulan bir övgü sözü gibi sonuçlar, kişinin görevi yapmayla ilgili yargısını etkilemektedir. Son bileşen olan bedel değeri, görevin algılanan olumsuz yönleri olarak tanımlanır. Bir görevi gerçekleştirirken yaşanacak olumsuz olaylar, kişinin o göreve verdiği değeri etkiler. Daha önce herhangi bir görevle ilgili yaşanmış bir olumsuz tecrübe de bu bileşende etkilidir (Eccless ve diğerleri, 1983, Akt. Wigfield 1994).

Görev değeri ile ilgili dört bileşen başarıyı belirlemektedir. Dolayısıyla sınıf içinde öğretmenler için, öğrencilerin bazı beklenti ve öz-yeterlik inançlarını

desteklemek dersin başarısı için önem arz etmektedir. Öğrenciler başaracakları konusunda kendine güveniyorsa, fakat göreve değer vermiyorsa görevi yapmaya çabalamayacaktır. Benzer şekilde, öğrenciler bir görevin ya da etkinliğin onlar için ilginç veya önemli olduğunu düşünse bile, eğer bu görevi yapabileceklerini düşünmüyorsa yine görev için çaba göstermeyeceklerdir. Bu beklenti-değer ilişkisini anlamlı bir şekilde tasarlamak, öğrencilerin o etkinlik ile ilgili gelecek davranışlarını veya performanslarını tahmin etmek açısından önemlidir (Pintrich ve Schunk, 2002).

İlgi, öğrencinin yapması gereken işle ilgili genel tutumu veya olumlu duygularını içerir (Pintrich, 1999). Tarihsel olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler akademik motivasyon farklılıklarının nedenlerini ilgiyle açıklamışlardır. Herhangi bir etkinlik veya beceriyle ilgilenen öğrenci, öğrenmeye isteklidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda ilginin iki şekli açıklanmaktadır: durumsal ve bireysel. Durumsal ilgi psikolojik bir durumdur ve yoğun dikkat ve olumlu duygu ile tanımlanır. Daha çok etkinlik odaklıdır. Bunun aksine bireysel ilgi belirli etkinliklerdeki daha kalıcı eğilimlerdir. Bir duruma içsel olarak değer vermekle ilgilidir ve üründen çok sürece önem verir. Hem durumsal hem de bireysel ilgi, öz-düzenleme uygulamaları için belirleyicidir (Akt. Zimmerman ve Schunk, 2007, 9). Öğrencilerin kararlı bir şekilde bir sınava çalışma istekleri, onların öz-düzenleme kapasitelerine ve bu kapasitelerinin ürünlerine olan inançlarına bağlıdır (Zimmerman ve Schunk, 2007, 10).

Öz-düzenleme genelde beceri ve isteğin bileşimi olarak görülür. Beceri, öğrencilerin bilişsel, biliş bilgisi, kaynak yönetim stratejilerini kullanımlarına, istek de hedef, değer ve beklenti çerçevesindeki motivasyonel yönelimlerini ifade eder (Garcia, 1995, 29).

Dışsal Motivasyon

Herhangi bir bireyin davranışını değiştirmek için en sıklıkla kullanılan motivasyon şekli dışsal motivasyondur. Birçok laboratuvar çalışması belirli fiziksel ihtiyaçların yoksunluğu ve etkinlik sonunda bu ihtiyaçların sağlanmasıyla motivasyonun artırıldığını göstermektedir. Eğitimde, yoksunluk yaratmak etik olarak

tercih edilen bir yöntem değildir dolayısıyla ödül verilmesi daha yaygındır. Özellikle hedef davranışın iyi tanımlanması, ölçülmesi ve bunun sonucunda ödülün verilmesi en etkili dışsal motivasyon stratejisidir (Staw, 1980).

Dışsal motivasyonun, içsel motivasyonu olumsuz etkilediği örnekler bulunmaktadır ve birçok çalışma bireylerde içsel motivasyon sağlanmasının davranışın kalıcılığında daha etkili olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, herhangi bir davranışın gerçekleştirilmesi için, içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin beraber kullanılması en etkili yöntemlerden sayılabilir. Hem içsel hem de dışsal ödüller, bireyi tatmin edebilir dolayısıyla motivasyonun içsel ve dışsal kaynaklarının birbirlerini olumlu etkileme olasılığının eğitimde kullanılması önerilebilir. Ancak ödül, not vb. gibi dışsal motivasyon faktörleri son derece dikkatli ve ölçülü şekilde kullanılmalıdır çünkü öğrencinin ilgisinin azalması veya gönüllü olarak etkinliğe devam etmesinde sıkıntılar yaşanabilir. Özellikle öğrencilerin ilgisini çekmeyen durumlarda ödüllerin kullanılması uygun bir tercih olabilir (Staw, 1980).

2.5.2. Kendini tanıma ve motivasyon stratejilerinin kullanımı

Öğrencilerin zayıf ve güçlü olduğu noktaları bilmeleri son derece önemlidir. Bu durum, öğrencilerin hangi stratejilere ihtiyaçları olduğunu belirler. Onları daha esnek kılar ve öz-düzenleme becerilerini kuvvetlendirir. Her öğrenilen strateji her durumda kullanılmaz, bu seçimi kendi eksikliğini veya öğrenme stilini bilen öğrenci yapacaktır (Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998, 69, 70).

Kendini tanıma kapsamında, öz-yeterlik inançları ve öğrenmeyle ilgili kaygının rolü de önemlidir. Öğrenciler neyi yapabileceklerini veya yapamayacaklarını net bir şekilde bilirlerse öğrenme stratejileri kullanımlarında da daha mantıklı değişiklikler yapabilirler. Öğrenmeyle ilgili kaygılar genelde sınav ortamlarında oluşur. Genel olarak öz-yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilerde çok fazla kaygı duyulmasının yanı sıra, yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bir öğrencide bile sınav sırasında gerginlik ve kaygı durumu oluşabilir. Bu durumlarda, kolay olan bölümden başlamak, çözülemeyen soruların geçilmesi ve tekrar dönülmesi şeklinde bazı sınav stratejileriyle öğrenciler

düşüncelerini tekrar kontrol altına alabilirler ve rahatsız edici düşüncelerden uzaklaşabilirler (Hill ve Wigfield, 1984, Ak. Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998, 70, 71).

2.6. Öz-Düzenleme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrencilerden yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanarak kendi öğrenmelerini düzenlemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere nasıl öğrendiklerini, nasıl hatırladıklarını ve düşündüklerini, nasıl öz-düzenleme ve yansıtma ile öğrenip, motive olan bireyler olacaklarının öğretilmesi gerekmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986). Artık sadece temel alan bilgi ya da becerilerinden çok, okulda ve hayatta daha geniş bir bakış açısıyla bilgiyi, beceriyi ve tutumu birleştiren bir anlayış aranmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri 21. yy için öngörülen en önemli becerileri ve tutumları içermektedir. Hatta bu kavramsal benzerlik, öz-düzenlemenin temel boyutlarıyla hemen hemen aynı paraleldedir. Öz-denetim, duruma uyarlama, esneklik, işbirliği gibi önemli faktörler, öz-düzenleme stratejilerini uygulayan öğrencilerin sahip oldukları becerilerdir. Öz-düzenlemeyle öğrenme hem öğrencinin akademik çevredeki etkili performansını kolaylaştıran bir süreç hem de okullaşma sürecinin değerli bir ürünü olarak kabul edilmektedir (Wolters, 2010).

Bu anlayış çerçevesinde eğitim süreci, öğrencinin kendi düşündüğünün bilincinde olduğu, stratejik davrandığı, önemli hedefler doğrultusunda motivasyonlarını yönlendirmeyi sağlayan bir konumda olmalıdır. Öğrenciler için esas olan hedef, kendi kendilerinin öğretmeni olmayı öğrenmeleridir. Bu hedefi gerçekleştirmek için gereken en önemli gereksinim, öğretmekten, öz-yansıtmalı uygulamaya olan geçişi sağlayabilmektir (Schunk ve Zimmerman, 1998). Öz-düzenleme stratejilerinin öğretimi; doğrudan, modelleme yoluyla, güdümlü ya da bağımsız, geri bildirim, kişinin kendini gözlemlemesi gibi yöntemlerle yapılabilir. Stratejilerin doğrudan öğretiminde, öğretmen stratejiyi tanımlar, nasıl kullanılacağını gösterir. Modelleme, öz-düzenleme stratejilerinin öğretimi için en çok önerilen yöntemdir. Öğretmen tarafından uygulanan stratejiler öğrenciler tarafından gözlemlenir. Güdümlü ve daha sonra bağımsız şekilde yapılan diğer yöntem Vygotsky tarafından önerilmiştir. Kendini izleme, öğrencinin

performansını değerlendirirken kullandığı öz-düzenleme stratejilerini ortaya koymaktadır. Akran ve öğretmen yardımı olarak strateji öğretmek de en çok kullanılan yöntemlerdendir (Montalvo ve Torres, 2004).

Paris ve Paris (2001) strateji öğretiminin son otuz yılda önemli değişiklikler gösterdiğini ifade etmektedir. 70 ve 80'li yıllarda daha çok stratejilerin doğrudan öğretimi tercih edilirken son zamanlarda daha çok öz-yansıtmalı ve biliş bilgisinin temel alındığı, bilinç geliştirme içeren dolaylı öğretim uygulanmaktadır.

2.7. Öz-Düzenleme Stratejilerinin Geliştirilmesi

Öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi yaş gruplarına göre farklılıklar gösterebilir. Erken yaşta strateji öğretimin geliştirilmesi, stratejilerin kalıcılığını sağlamak için önemlidir. Üniversite öğrencileri zaman yönetimi ve planlama açısından sahip oldukları esnek yapıya rağmen bilişsel çabalarını ve öğrenmeye ayırdıkları zamanı yönetmeyle ilgili zorluklar yaşamaktadırlar. Eğer öğrenciler çalışma zamanlarını ve öğrenmeyi kontrol etmeyi öğrenirlerse, üniversite hayatının gerektirdiği akademik beklentilere daha iyi cevap vermektedir. Sonuç olarak öğrenciler kendi davranışları, motivasyonları ve bilişleriyle ilgili daha çok bilince ve olumlu motivasyonel inançlara sahip olmalıdır. Üniversite ortamı öz-düzenlemeyle öğrenmede model oluşturmalıdır (Pintrich, 1995, 8,10).

Öğrenciler, öz-düzenleme stratejilerini sürekli olarak uygulamalıdır. Öz-düzenleme becerisine sahip olmak için bir gün, bir hafta veya bir dönem bile yeterli olmayabilir. Bu stratejilerin geliştirilmesi için zaman ve fırsat oluşturulması gerekir. Sadece bir derste bu stratejilerin kullanılması yeterli olmaz, tüm öğreticilerin öğrencilere yanlış yaptıkları noktalarla ilgili dönüt vermesi ve öz-düzenlemeyle öğrenmeyle ilgili rehberlik etmesi gerekir (Pintrich, 1995, 11).

Öz-düzenleme öğretimi uygulamaları, öğrencilerin bilişsel, biliş bilgisi ve motivasyonel stratejilerini içermektedir. Genelde uygulamalar, tek bir stratejinin

öğretildiği kısa süreli veya haftalara veya aylara yayılan uzun süreli şeklinde olabilir. Uygulamayı tasarlayanlar öncelikle programın etki kapsamını, içeriğini ve zaman çerçevesini düşünmelidir. Genelde kısa süreli ve tek bir stratejiyi hedefleyen uygulamaların etkisi, uzun süreli ve kapsamlı stratejileri içeren programlara göre daha fazladır. Fakat üniversite düzeyi düşünüldüğünde daha uzun süreli ve kapsamlı strateji öğretimi daha gereklidir (Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998, 58-59)

Bir uygulamanın zaman çerçevesi, programın kapsamına ve içeriğine en büyük kısıtlamaları getirir. Öz-düzenleme için önemli olan bilişsel, biliş bilgisi ve motivasyon stratejileri birkaç haftalık bir uygulamayla öğretmek zordur. Genelde ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarla üniversite düzeyinde yapılanlar karşılaştırıldığında, gelişimsel bazı farklılıklar ortaya çıkar. Özellikle erken yaşta öz-düzenlemeyle öğretim yapmak için daha uzun zamana ihtiyaç vardır. Üniversite öğrencilerinin bazı temel stratejilere sahip olması, etkili öğretim için gereken süreyi kısaltabilir. Bu durumda bir dönemlik uygulamaların etkili olduğu birçok araştırma mevcuttur (McKeachie, Pintrich ve Lin, 1985; McKeachie ve Lin, 1987; Simpson ve diğerleri, 1997; Weinstein ve Underwood, 1985; Akt. Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998,60) Hatta daha kısa süren uygulamaların bile etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi, üniversite öğrencilerinin küçük yaştaki öğrencilere kıyasla daha çok biliş bilgisi stratejisi ve öz-düzenlemeye sahip olmasıdır. Üniversite öğrencilerine strateji öğretimini uygulamak, yaşça küçük öğrencilere göre daha kolaydır çünkü bu öğrencilerin bilişsel, biliş bilgisi ve öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri daha yüksektir. Fakat mevcut strateji kullanımlarını değiştirmelerini sağlamak da yaşça küçük öğrencilere göre daha zordur (Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998,64)

Öz-düzenleme stratejilerinin öğretiminde öğrenciler, her zaman gerçekçi, zorlayıcı ve ölçülebilir hedefler seçmeleri konusunda uyarılmalıdır. Gerçekçi olmayan veya uzak hedefler belirleyen öğrenciler öncelikli olarak kısa vadeli hedefler seçmeye yönlendirilmelidir. Öğrencileri belirli hedefler belirlemeye yönlendirmekle beraber, dersin bu hedeflerle ne derecede ilgili olduğu da ifade edilmelidir. Bu şekilde yüksek motivasyon sağlanabilir (Hagen ve Weinstein, 1995, 52). Birçok öğrenci ustalık hedeflerine ulaşmak için materyali nasıl öğreneceklerini veya ne şekilde çalışacaklarını

bilmez. Bu da genel olarak düşük beklentiler, düşük motivasyon, içeriğe karşı ve yetenekleriyle ilgili olumsuz duygular edinmelerine sebep olur. Bu durumda yüksek öğretimde bilişsel becerileri öğretmek için uygulanması gereken en iyi iki öğretim yöntemi, model olma ve dönütlü ve güdümlü uygulama yapmaktır (Bandura, 1986, Akt. Hagen, Weinstein, 1995, 53)

Etkili öğrenme stratejilerini derslerde kullanarak model olma çok etkin bir şekilde kullanılabilir. Örneğin bir metnin nasıl okunması gerektiği, hangi bölümlerin altının çizilmesi, , önemli bilgiyi metinden bulmak gibi en temel stratejiler ile ilgili dersin başında bilgi verilebilir. Bu stratejilerin uygulaması ödevlerde istenmelidir. Ayrıca öğrencilere hangi stratejileri kullanmayı tercih ettikleri ve nasıl yarar gördükleri de sorulmalıdır. Öğrenciler öğrenmelerinde ne kadar fazla sorumluluk alırlarsa, kendi çabalarına o kadar fazla başarı yükleyebilirler. Öğrencileri bireysel olarak değerlendirmek ve işbirliğini teşvik etmek de son derece önemlidir. Bireysel olarak değerlendirmeleri grup çalışmalarını engellememelidir (Hagen, Weinstein, 1995, 52-53)

Paris ve Winograd (2001) hem öğrenciler hem de öğretmenler için öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesini içeren bazı öneriler getirmişlerdir.

1. Kendi kendini değerlendirme, öğrenmenin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Dolayısıyla öğrenmeyle ilgili bireysel stillerin ve stratejilerin analizinin yapılması, bunların diğerleriyle karşılaştırılması, farklı öğrenme yollarının farkındalığını artıracaktır. Öğretmenler kendi öğrenmelerinin bilincinde olurlarsa, bunları öğrencilerine daha iyi anlatacaklardır. Ayrıca bilinen ve bilinmeyen değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Bu aşamada diğer öğretmenlerden ya da öğrencilerden performansla ilgili dönüt almak yararlı olabilir.
2. Düşünme, çaba ve duyuşsal boyutla ilgili öz-denetim yapmak, duruma uygun, kalıcı, stratejik ve hedefe yönelik problem çözme yaklaşımlarını destekler. Öz-düzenleme karmaşık yapıda problem çözmeyi gerektirir. Bu yüzden zaman, işbirliği gibi kaynakların yönetilmesi önemlidir. Öz-düzenlemeyle öğrenen kişiler, sadece basit planlar izlemezler, aynı zamanda değişen koşullara uyum sağlar ve problemle karşılaşınca ne yapacağını

bilirler. Öz-düzenleme, öngörülme-yen şartlardaki esnek tepkiler olarak da tanımlanabilir. Bu durumda, ulaşılabilir ve uygun hedeflerin bizzat kişi tarafından seçilmesi önemlidir.

3. Öz-düzenleme farklı yollarla öğretilir. Yapısı gereği öz-düzenleme esnek ve duruma uygun farklı stratejiler ve motivasyon gerektirir. Öz-düzenleme açık bir şekilde öğretimle, yönlendirilmiş yansıtma ve biliş bilgisiyle öğretilir. Dolaylı öğretim de yapılabilir ancak bu tamamen öğrenci düzeyine bağlıdır. Erken yaş gruplarında yeterince biliş bilgisi becerileri gelişmediği takdirde, doğrudan öğretim tercih edilmelidir. Özellikle ürün dosyaları hem öğretmenler için hem de öğrenciler için gelişimin doğrudan görüldüğü uygulamalardır.
4. Öz-düzenleme betimsel yaşantılar ve her bireyin kimliğiyle örtüşmektedir fakat öz-düzenleme grubun niteliklerine göre şekillenir çünkü işbirliği önemlidir. Burada yansıtma önemli bir faktördür. Öğretmenler de bu faktörü, birbirlerinin derslerini izleyerek ve kullandıkları ve etkili olduğunu düşündükleri stratejileri açıklayarak yapabilirler.

2.8. Öz-düzenleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin öz-düzenleme strateji düzeyleri çeşitli yöntemlerle ölçülebilir. Araştırmalarda, ölçekler, öğrenci raporları ve günlükleri, ürün dosyaları, görüşmeler, gözlem, performans değerlendirme türünde farklı ölçme araçları kullanılmaktadır.

Winne ve Perry (2000), öz-düzenlemeyle öğrenmedeki süreçleri değerlendirmek için iki farklı boyut ortaya koymuşlardır. Bunlar; a) Öz-düzenlemeyle öğrenmeyi bir yetenek olarak ölçen ve daha çok öğrencinin sabit niteliklerini açıklayan ve gelecek davranışının tahminini sağlayan araçlar. b) Öz-düzenlemeyle öğrenmeyi bir etkinlik ya da olay olarak ölçen ve öğrencinin öz-düzenleme yaparken içinde bulunduğu durumlar ya da süreçler hakkında bilgi toplayan daha karmaşık ölçümler olarak ayrılmaktadır. İlk kategori için, kişi tarafından doldurulan anketler veya ölçekler, yapılandırılmış

görüşmeler ve öğretmen değerlendirmesi, ikinci kategori için, sesli düşünme uygulamaları, görevlerdeki hata analiz yöntemleri ve gözlem araçları dahil edilebilir.

2.8.1. Öz-değerlendirmeyi Yetenek Olarak Ölçen Araçlar

Anket ve ölçekler

- Tasarımlarındaki, uygulamalarındaki ve sonuçların yorumlanmasındaki kolaylık nedeniyle en fazla kullanılan araçlardır. Doğrudan kişinin bildirimine dayalıdır. En sık kullanılanları; Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen, Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). Bu envanter 77 madde içermektedir ve üniversite öğrencilerinin çalışma stratejilerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Tutum, motivasyon, zaman düzenlemesi, kaygı, dikkat, bilgiyi işleme süreci, temel fikirlerin seçimi, destek materyallerinin ve tekniklerinin kullanımı, öz-değerlendirme ve test stratejilerinden oluşan on boyut mevcuttur (Montalvo ve Torres, 2004).
- Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Bu ölçme aracı 81 maddeden oluşmaktadır ve farklı motivasyon bileşenleriyle, öğrenme stratejilerinin kullanımını içerir. Bu ölçme aracının en önemli avantajı; farklı eğitim kademelerinde uygulanması ve geçerliğinin kanıtlanmasıdır. Aşağıdaki tabloda MSLQ ölçeğinin boyutları görülmektedir.

Tablo 2-5. MSLQ Boyutları

Ölçekler	Boyutlar	Alt boyutlar
Motivasyon	Beklenti bileşenleri	Kontrol inançları Öz-yeterlik İçsel hedefler
	Değer bileşenleri	Dışsal hedefler Görev değeri
	Duyuşsal bileşenler	Sınav kaygısı Tekrar Ekleme
	Bilişsel ve biliş bilgisi stratejileri	Örgütlenme Eleştirel düşünme Biliş bilgisi
Öğrenme stratejileri	Kaynak yönetim stratejileri	Çalışmanın zamanı ve yeri Çaba düzenlemesi Yardım arama

(Montalvo ve Torres, 2004;14)

- Niemivirta (1998) tarafından geliştirilen Öz-düzenlemeyle Öğrenmenin Bileşenleri, The Components of Self-Regulated Learning (CSRL) anketi, motivasyon ve bilişsel boyutları içermektedir. CSRL hem akademik motivasyonla ilgili olan hedefler, kontrol inançları ve öz-güven bileşenlerini hem de bilişsel dayalı olarak öğrencilerin kullandığı öz-düzenleme stratejilerini içermektedir (Montalvo ve Torres, 2004).

Yapılandırılmış görüşmeler

En yaygın olarak kullanılan görüşme prosedürü Öz-Düzenlemeyle Öğrenme Görüşme Programı, Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS) Zimmerman ve Martinez Pons (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ortaokul öğrencileri tarafından en çok kullanılan on dört adet stratejiyi belirledikten sonra, bunların değerlendirmesini yapmak için görüşme programı hazırlanmıştır. Bilgiyi düzenleme ve dönüştürme, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt ve kontrol, çevresel yapılandırma, gerekçelendirme, tekrar ve ezber, akranlardan ve öğretmenlerden yardım alma, sınav tekrarı, defterler ve ders kitaplarıyla ilgili stratejilerin ölçümü yapılmıştır (Montalvo ve Torres, 2004).

Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği, özellikle öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin detaylı bilgi vermektedir. Bu tür görüşmelerde öğrenciye, ne öğrendiği, öğrenmenin gerçekleştiği ortam bilgileri, öğrenme isteği olup olmadığı, planları süreçte değiştirip değiştirmediği, niye öğrenmek istediği, nasıl öğrendiği, hangi stratejileri kullandığı ve gerekçeleri, yardım alıp almadığı, öğrendiğini nasıl anladığı, bu öğrenmenin özgüven ve motivasyona etkisi ve bir sonraki öğrenmeye dair ne tür kazanımlar elde ettiğine ilişkin sorular sorulabilir (Endedijk, Vermunt, Brekelmans ve Brok, 2006).

Öğretmen değerlendirmesi

Öğretmenlerin, öğrencilerin günlük akademik etkinliklerinin niteliklerini

değerlendirmesini içerir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) öğretmen değerlendirmesi için bir ölçek geliştirmişlerdir. Öğretmenler İçin Öğrenci Öz-düzenleme Ürünü Puanlama Ölçeği (Rating Student Self-regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale) 12 maddeden oluşmuş 5'li Likert tipi şeklindedir (Montalvo ve Torres, 2004).

2.8.2 öz-düzenlemeyi bir etkinlik olarak ölçen araçlar

Yüksek sesle söyleme uygulaması

Öğrencilerin bir işi yaparken içinde bulunduğu süreçleri, bilişsel stratejileri, düşünceleri rapor ettiği bir uygulamadır.

Görevlerdeki hata analizleri

Genelde okuduğunu anlama sürecinde, kişinin kendi gözlemine dayanan bir uygulamadır. Araştırmacılar, öğrencinin okuduğu materyal içine bazı hatalı bölümler yerleştirirler ve bunların öğrenci tarafından bulunması beklenir (Baker ve Cerro, 2000).

Gözlem

Öğrencilerin herhangi bir performansı gerçekleştirirken gözlenmesini içerir. Öğrenci tarafından ifade edilmediği için daha nesnel bir yargı içerir (Montalvo ve Torres, 2004).

2.9. Yabancı Dil Öğrenme Bağlamında Öz-Düzenleme

Yabancı dil öğrenme bağlamında öz-düzenleme; kişinin belirlediği hedeflere ulaşmak için dil öğrenme stratejilerini, akranları veya diğer kişilerle iletişim kurarak, sosyal ve kültürel ortamlarda duruma uygun olarak kullanmasıdır. Öz-düzenleme süreci, sosyal bir bağlamdaki geri bildirimle dayanan hedeflerin, planların ve stratejilerin, hedef

belirleme, bireysel motivasyon, planlama, strateji öğrenimi ve uygulamasının sarmal bir döngüsünü içerir.

Öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkilerine dayandırılan öz-düzenleme stratejilerinin yabancı dil bağlamındaki kategorileri şu şekildedir.

2.9.1. Öz-düzenleme stratejilerinin kategorileri

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada on dört tür strateji belirlemişlerdir. Bu stratejileri; öz-değerlendirme, düzenleme ve değiştirme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi araştırma, kayıt tutma ve izleme, çevresel düzenleme, sonuca varma, tekrar ve ezberleme, akran yardım arama, öğretmen yardımı arama, yetişkin yardımı arama, sınavları, notları ve metinleri gözden geçirme. Pape ve Wang (2003), yabancı dil bağlamında bu tanımlara örnekler getirmişlerdir (Akt. Chuan, 2004). Örnekler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2-6. Öz-düzenleme stratejilerinin kategorilerine ilişkin örnekler

Kategori Tanımları	Yabancı Dil Bağlamındaki Örnekler
1. Öz-değerlendirme	Yazılı metni öğretmene vermeden önce kontrol etmek
2. Düzenleme ve değiştirme	Kelimeyi ezberlemek için İngilizce'den ana diline çevirmek
3. Hedef belirleme ve planlama	Kalan zamanı kontrol ederek ne yazılacağına karar vermek
4. Yardım arama	Bir sözlükten kelimenin anlamına bakmak
5. Kayıt tutma ve izleme	Bilinmeyen bir sözcüğü not alıp daha sonra sormak
6. Çevresel düzenleme	Kendi odasında çalışma
7. Sonuca varma	Çalışmadan iyi sonuç alınca sevinmek
8. Dikkat kontrolü	Sınıfta dikkatlice dinlemek
9. Tekrar ve ezberleme	Kağıda sürekli yazarak kelimeyi ezberlemeye çalışma
10. Sosyal yardım arama	Yardım için öğretmene başvurma
11. Kayıtları gözden geçirme	Sınavdan önce kitabı okuma

Yabancı dil düzeyinin bireysel strateji kullanımlarında farklılıklara yol açtığı da bazı çalışmalarda ortaya konmuştur. Başlangıç ve orta düzeyde İngilizce bilen 70 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinde farklılıklar tespit edilmiştir. (Chamot,1987; Akt, Chuan, 2004)

Sonuç olarak etkili dil öğrencileri stratejileri seçmede, izlemede ve duruma göre kullanmada daha esnektirler. Ayrıca başarılı öğrenciler detaylardan çok iş üzerine odaklıdır ve tahmin etmede veya takıldıkları konuda bir diğerine geçmede, gerektiği

durumda yardım almada ve eski bilgi ve yeni bilgiyi ilişkilendirmede daha etkindirler (Chuan, 2004).

2.9.2. Öz-düzenleme stratejilerinin seçimini etkileyen faktörler

Dil öğrencilerinin başarılarını iki faktör etkilemektedir. Biri durumsal değişkenler diğeri de öğrenci değişkenleridir. Durumsal değişkenler, öğretim yöntemi, mevcut bulunan materyallerin kalitesi, uygulama fırsatlarını içerir. Öğrenci değişkenleri ise daha çok öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, kökeni, hedef dile maruz kalma süresi, motivasyon ve öğrenme stili gibi faktörlerle belirlenir. Stratejilerin kullanımı daha çok öğrencilerin öz-yeterlik algılarına, göreve verdikleri değere ve motivasyonlarına göre belirlenir. Özellikle motivasyon dil öğrenme stratejilerinin seçiminde en kuvvetli etkiye sahiptir. Sonuç olarak yapılan çalışmalara göre; sınıf ortamı, ev koşulları, sosyal çevre gibi durumsal faktörlerin yanında, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, ilgileri, öz-düzenleme stratejilerini seçmede etkilidir (Chuan, 2004).

2.9.3. Yabancı dil öğrenmede motivasyon

Yabancı dil öğrenmede motivasyon eklektik ve çok yönlü bir yapıya sahiptir. Dörnyei (1994), kendi çalışmaları ve literatüre dayanarak oluşturduğu yabancı dil motivasyonu genel çerçevesini dil, öğrenci ve öğrenme ortamı olmak üzere üç seviyede açıklamaktadır. En genel düzey olan dil düzeyinde; kültür, dilin kullanım amacı gibi faktörler bulunmaktadır. Bu tür faktörler de temel öğrenme hedeflerini belirlemekte ve dil tercihinin açıklamaktadır. İkinci düzey öğrenciyle ilgilidir. Bu düzeyde karmaşık duyuşsal ve bilişsel faktörler bulunmaktadır ve bu faktörler de sabit kişisel özellikleri şekillendirir. Başarı gereksinimi ve öz-güven, kaygı, algılanan yabancı dil yeterliği, geçmiş yaşantılarla ilgili yüklemeler ve öz-yeterlik bu düzeye ait süreçlerdir. Üçüncü düzey dil öğrenme durumu düzeyidir. Bu düzey içsel ve dışsal güdülerden ve derse özgü, öğretmene özgü ve gruba özgü motivasyon bileşenlerinden oluşur. Dersle ilgili olan boyutta ilgi, anlamlılık, beklentiler ve tatmin durumu bulunmaktadır. Öğretmenle ilgili boyutta, yakınlık, otorite türü, model olma, etkinliği sunuş, geri bildirim bulunur. Grupla ilgili boyutta ise hedefe yönelim, kural ve ödül sistemi, grup uyumu ve sınıf

hedefi yapısı vardır.

Dörnyei (1994), tanımladığı yabancı dil motivasyon düzeyleri için farklı motivasyonel stratejiler önermektedir. Dil düzeyiyle ilgili olarak; sosyokültürel bir yabancı dil izlencesi takip ederek, sınıf içinde olumlu, ilginç ve öğrencilerin seviyelerine uygun dil materyalleri seçmek ve kültürlerarası bilinç yaratarak benzerlik ve farklılıkları anlayışla karşılamayı teşvik etmek, yabancılarla öğrencilerin iletişimini sağlamak ve yabancı dilin dünyadaki yerini ve yararını anlatmak önerilmektedir. Öğrenci düzeyinde; öğrencilerin başaracaklarına inanarak, yaptıklarını överek, başlarda kolay etkinliklere yer vererek başarı duygusu oluşturarak öz-güven geliştirmek, yapamadıkların çok yapabildikleri etkinliklere ağırlık vererek öz-yeterlik duygularını geliştirmek, yabancı dille ilgili kaygılarını olumlu yaşantılarla ortadan kaldırmak, ulaşılabilir hedefler seçmelerine yardımcı olmak önerilebilir. Dil öğrenme ortamıyla ilgili; izlenceyi ihtiyaç analizine göre belirlemek, ilginç, görsel materyaller kullanarak dersin çekiciliğini artırmak, kullanılacak malzemeleri öğrencilerle birlikte seçmek, oyunlar, bulmacalar, problem çözme etkinlikleriyle akran ve grup çalışmalarını desteklemek önerilmektedir. Öğretmenlerin, empatik, toleranslı, öğrenci gereksinimlerine duyarlı olması, öğrencilere değer verildiğinin gösterilmesi, öğrenci bağımsızlığını desteklenmesi, içsel motivasyonu canlandıran etkinlikler seçilmesi, bilgiye yönelik bir geri bildirim verilmesi önerilir. Grupla ilgili olarak da kuralların iyi belirlenmesi, işbirliği tekniklerinin kullanılması, özel değerlendirmeler yapılması tavsiye edilir.

Motivasyonel stratejileri işe koşturmak için önceden hazırlanması gereken koşullar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: (Dörnyei, 1994).

- a. Uygun öğretmen davranışı ve iyi öğretmen-öğrenci ilişkisi
- b. Hoş ve destekleyici bir sınıf ortamı
- c. Uygun grup kurallarıyla tanımlanmış birbirine bağlı bir öğrenci grubu

Normalde tüm öğrencilerin doğuştan gelen bir merakla dünyayı keşfetme özellikleri olmasına rağmen, gerçek koşullarda, okula devam zorunluluğu, programların içeriği ve notlar sebebiyle bu merak azalmaktadır. Ancak öğretmenler, öğrencilerin

hedef belirlemeleri ve bu hedeflere yönelmelerini artırır, onlar için programı geçerli bir hale getirirler ve gerçekçi öğrenme inançları oluşturlarsa isteksizlik ve öğrenmeye karşı oluşan bu olumsuz tutumlar azalabilir. Motivasyon durumu devam ettirilemez veya korunamazsa, etkinlikten yorulmanın veya sıkılmanın etkisiyle herhangi bir şey öğrencinin dikkatini dağıtacak ve ona cazip gelecektir. Bu yüzden motivasyonu devam ettirmek için çeşitli stratejiler işe koşulmalıdır. Bu stratejiler öncelikle öğrencinin özgüvenini artırmak ve öğrenci bağımsızlığını sağlamaktır (Thanasoulas, 2002).

Dörnyei (2001)'e göre öğrencinin özellikle yabancı dili öğrenirken öz-güvenini artırmak için beş yaklaşım bulunmaktadır (Akt. Thanasoulas, 2002);

- a. Öğretmenler yeterliklerin gelişimin değişebilen bir boyutu olduğunu anlatmalıdırlar.
- b. Yabancı dille ilgili yeterlik algısı, düzenli başarı yaşantılarıyla teşvik edilmelidir.
- c. Herkes katkısı olduğunu hissettiği bir etkinlikte daha çok ilgilenir.
- d. En ufak bir cesaretlendirme sözü bile yeterlidir.
- e. Öğretmenler sınıf içindeki kaygıyı, öğrenme ortamını daha az stresli bir hale getirerek azaltabilirler.

Ayrıca öğrencinin öğrenmede sorumluluk almasını sağlamak da motivasyonu devam ettirmek için son derece önemlidir. Davranışın oluşmasını sağlayan en önemli etken öğrencinin özgür bırakıldığı ve kararlarını kendi aldığı durumlardır. Araştırmalar, öğrencilerin başarılarıyla ilgili ne hissettikleri ve etkinlik sonrası yaşadıkları doyumun, öğretmenlerin sonraki öğrenme etkinliklerine ilişkin nasıl bir yaklaşım içinde olacaklarını belirlediğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili olumlu değerlendirmeler yapmalarını uygun stratejileri işe koşarak sağlayabilirler. Yetenekten çok gösterilen çabayı desteklemek, motivasyonel geri bildirim sağlamak, öğrenci doyumunu artırmak ve ödül ve notları kullanmak bunlardan bazılarıdır. (Dörnyei, 2001; Akt. Thanasoulas, 2002).

Bunlara ek olarak Dörnyei ve Csizer (1998), 200 Macar İngilizce öğretmenin kullandıkları motivasyon stratejilerini belirleyen deneysel çalışmalarında, yukarıdaki

stratejileri de içeren daha bütüncül maddeler ortaya koymuşlardır. Yabancı dil öğrenmede motivasyonu sağlayan 51 stratejiden en sık kullanılan 10 tanesi şöyledir;

1. Kendi davranışıyla kişisel bir örnek oluşturmak.
2. Sınıfta hoş ve rahat bir ortam oluşturmak
3. Etkinlikleri uygun şekilde sunmak
4. Öğrenciyle iyi bir ilişki yaratmak
5. Öğrencinin dilsel öz-güvenini artırmak
6. Dil sınıfını ilginç hale getirmek
7. Öğrenci bağımsızlığını teşvik etmek
8. Öğrenme sürecini bireyselleştirmek
9. Öğrencilerin hedef belirlemelerini ve bu hedeflere yönelmelerini sağlamak
10. Öğrencilerin hedef dilin kültürüne aşinalıklarını sağlamak

2.9.4. Dil öğrenme stratejileri

Dil öğrenme stratejileri öğrenci tarafından öğrenme sürecinde bilinçli olarak seçilen süreçlerdir. Stratejiler, öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikler, davranışlar ve düşünceleri içerir (Cohen, 1998). Dil öğrenme stratejileri; temel amaç olan iletişimsel beceriye katkı sağlar, öğrencilerin daha bağımsız olmasına olanak tanır, öğretmenin rollerini genişletir, probleme odaklıdır, öğrencilerin sadece bilişsel değil diğer boyutlarını da içerir, öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler, her zaman gözlenemez, öğretilir, esnektir ve birçok faktörden etkilenir (Oxford, 1990, 8). Bu stratejiler iletişimsel beceri için gerekli olan aktif ve öz-denetimli katılım için araç niteliğindedirler. Uygun dil öğrenme stratejilerinin seçimi, gelişmiş bir yeterlilik ve kendine güveni sağlamaktadır (Oxford, 1990, 1)

Özellikle yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin daha etkili bir şekilde yabancı dili öğrenmesi için, etkili planlama, öğrenmeyi izleme, değerlendirme, zihinsel bağ kurma, iyi tekrar, alıştırma yapma, analiz yapma, mantıklı tahmin yürütme, soru sorma, işbirliği gibi çeşitli dil öğrenme stratejilerini işe koşması gerekir. Bu tür stratejileri günlük etkinlik yerine, derslerin içine bütünleştirilmiş olarak uygulamak, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacaktır (Jing, 2010).

Genel olarak dil öğrenme stratejileri, doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayrılır. bellek, bilişsel, eklemleme gibi stratejiler doğrudan, biliş bilgisi, duyuşsal ve sosyal stratejiler de dolaylı stratejiler olarak sınıflandırılabilir (Oxford, 1990, 16).

Bellek stratejileri; zihinsel bağlantılar oluşturma, görüntü ve sesleri uygulama, etkili bir şekilde gözden geçirme, işe koşma gibi bölümler içerir (Oxford, 1990, 38). Bilişsel stratejiler dil öğrencilerinin en fazla kullandıkları stratejilerdir. Pratik yapma, mesaj alıp, gönderme, analiz yapma ve akıl yürütme ve girdi ve ürün için yapı oluşturma şeklinde uygulanır Oxford, 1990, 43).

Eklemleme stratejileri, öğrencileri, bilgi yetersizliğine rağmen yeni dili anlama ve iletişim için kullanmaya sevk eder. Akılcı bir şekilde tahminde bulunmak ve konuşma ve yazmadaki kısıtlamaların üstesinden gelme olarak iki grup halinde uygulanır. Bu stratejiler öğrencilerin yeni dilde bilmedikleri kalıpları, var olan bilgileriyle anlamlandırmaları veya akıl yürütmelerini sağlar (Oxford, 1990, 47).

Bilişbilgisi stratejileri öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini koordine etmeleri için olanak sağlar. Bu stratejiler üç strateji seti içerir; öğrenmeyi merkezi hale getirme, öğrenmeyi planlama ve düzenleme ve öğrenmeyi değerlendirme.

Bilişbilgisi stratejileri dil öğrenme başarısı açısından önemlidir. Çünkü dil öğrenenler oldukça fazla yenilik, bilinmeyen kelime, şaşırtıcı kurallar, farklı yazı sistemleri, açıklanamayan sosyal gelenekler ve geleneksel olmayan öğretim yaklaşımları içerir. Bu kadar çok yeni kavramın olduğu yerde öğrenciler odaklarını kaybeder ve dikkati yoğunlaştırma veya bilinenle bilinmeyen arasında ilişki kurma gibi biliş bilgisi stratejilerinin kullanımıyla bu durumu telafi eder Oxford, 1990, 135,136).

Duyuşsal stratejiler, duygular, tutumlar, motivasyon ve değerlerle ilgilidir. Bir dil öğrencisi için duyuşsal stratejilerin kullanımı oldukça önemlidir. Kaygıyı azaltma, cesaretlendirme ve kendini tanıma gibi durumlarla bu stratejiler işe koşulur. Bu stratejilerin etkisiyle dil öğrencileri daha etkili ve eğlenceli şekilde öğrenebilirler (Oxford, 1990, 141).

Dil, sosyal bir davranış şeklidir. Dolayısıyla bir dil öğrenme, diğer kişiler ve uygun sosyal stratejiler bu süreçte çok önemlidir. Sosyal stratejiler, soru sorma, diğerleri ile işbirliği yapma ve empati kurma şeklinde uygulanır (Oxford, 1990, 144).

Yabancı dilde strateji öğretimi

Strateji öğretimi, öğrencilere sadece stratejilerin öğretilmesini değil aynı zamanda sorumluluk alma ile ilgili duygular, inançlar ve bu öğrenme stratejilerinin gerektirdiği rol değişikliğiyle ilgili düşüncelerini de içerir. Öğrenciler öğrenmeyle ilgili eski inançlarını korurlarsa bu stratejilerin getirdiği avantajlardan faydalanamayacaklardır. Öğrenciler nasıl öğreneceklerini öğretmenler de bu süreci nasıl kolaylaştıracaklarını öğrenmek zorundadır. Özellikle yabancı dilde öğrencilerin öz-denetimli olmaları son derece önemlidir. Strateji öğretimi, yabancı dil öğretimini daha anlamlı kılar, öğrenci ve öğretmen arasındaki işbirlik ortamını destekler ve öz-güveni sağlayan stratejilerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlar. Strateji öğretimi soyut ve kuramsal olmamalı, öğrenciler için son derece pratik ve yararlı olmalıdır. Araştırmalar, strateji eğitimi alan öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini göstermektedirler (Oxford, 1990, 201).

Yabancı dil öğrenme stratejileri en az üç farklı yolla öğretilir. Bunlar; farkındalık yaratma, tek seferlik strateji öğretimi ve uzun süreli strateji öğretimidir. Farkındalık yaratma, bilinç yaratma olarak da adlandırılabilir. Bu durumda öğrenciler, sadece dil öğrenme stratejileriyle ilgili genel bir fikre sahip olurlar, stratejileri kullanmak zorunda değildirler. Farkındalık yaratma son derece önemlidir çünkü bireyin dil öğrenme stratejileri kavramına giriş yapmasını sağlar. Eğlenceli ve motive edici olmalıdır dolayısıyla düz anlatım yöntemi kullanılmamalıdır (Oxford, 1990, 203).

Tek seferlik strateji öğretiminde, gerçek dil öğrenme ortamında bir veya daha fazla stratejinin öğrenilmesi ve uygulanmasını içerir. Öğrenciye stratejinin değeri, ne zaman ve nasıl kullanılacağı ve stratejinin başarısının nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi verir. Bu strateji öğretimi özellikle belirli ve tanımlanmış stratejilere gereksinimi olan öğrenciler için faydalıdır ve uzun süreli strateji öğretimi kadar değerli değildir. Uzun süreli strateji öğretiminde de gerçek dil öğrenme ortamları kullanılır ve öğrenciler

aynı tek seferlik strateji öğretiminde olduğu gibi belirli bilgilere sahip olurlar. Tek farkı uzun süreli strateji öğretiminde daha uzun süren ve daha çok strateji öğretimini içeren ve daha etkili bir program olmasıdır (Oxford, 1990, 203).

Araştırmalar göstermektedir ki öz-düzenleme stratejilerini etkin olarak uygulayan öğrenciler, dili daha kolay ve kalıcı olarak öğrenebilir ve daha etkin kullanabilirler. Dil öğrencileri kendi öğrenmelerinde bağımsız hale gelirlerse, okul yaşamı dışında da kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir ve öğrenmelerini kontrol edebilirler; bu da yaşam boyu öğrenmenin önemli bir gereğidir.

Aşağıda ilgili değişkenlerin ele alındığı, yurtiçi ve yurtdışı araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.10. Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Konuyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, doğrudan yabancı dile yönelik genel başarıyı araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sadece yabancı dilde yazma, okuma ve kelime bilgisini hedef alan iki çalışma bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların uygulandığı sınıf düzeyleri incelendiğinde genel olarak ilköğretim 1, 2, 3, 4. sınıflara ait araştırmalara rastlanmamıştır. İlköğretim ikinci kademe, lise ve üniversite düzeyindeki araştırmalar daha yaygındır. Genelde matematik, fen bilgisi, kimya, biyoloji, bilgisayar ve eğitim derslerinde, öz-düzenleme stratejilerini kullanmanın akademik başarı, strateji kullanımı ve tutumla ilişkisi araştırılmış, ayrıca günlük tutma, işbirlikli öğrenme gibi etkinliklerin öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine olan etkisi de incelenmiştir. Özellikle üstünde durulan değişkenler, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyi ve akademik başarı olmuştur. İlgili çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Güvenç (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma verileri, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin Türkçe versiyonu ile toplanmıştır. Araştırma 84 (52 kız, 32 erkek) üniversite

öğrencisinin katılımıyla 10 haftada gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modeldeki uygulamada deney ve kontrol grubunu oluşturan her iki grupta dersler işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenmiş, deney grubundaki öğrenciler ders günlüğü tutmuşlardır. Araştırma sonucunda öğrenme, öz-yeterlik algısı, örgütlenme, eleştirel düşünme ve biliş üstü öğrenme boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklar çıkmıştır.

Arsal (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının tuttuğu günlüklerin, öz-düzenleme stratejilerine olan etkisini belirlemektir. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersinde yürütülen bu çalışmada, 30 öğrenci deney, 30 öğrenci de kontrol grubuna seçilmiştir. Araştırmada Pintrich'in öz-düzenleme modeli uygulanmıştır. Bilişsel, biliş bilgisi ve kaynak yönetim stratejileri temel alınmıştır. Deney grubu öğrencileri 14 hafta boyunca günlük olarak kullandıkları öz-düzenleme stratejileriyle ilgili günlükler tutmuşlardır. Araştırmada GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri ölçeği (MSLQ) öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini ölçmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen test de başarıyı ölçmek için kullanılmıştır. Uygulamanın amacı, günlük formları ne şekilde doldurulacağı, dönütlerden ve tavsiyelerden nasıl yararlanılacağı deney grubundaki öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilerin rapor edecekleri öz-düzenleme stratejileri 14 haftalık ders içinde uygulanmıştır. Öğrencilere her hafta araştırmacı tarafından çalışma zamanları veya strateji kullanımlarıyla ilgili dönütler verilmiştir. Öğrencilere haftalık bazı küçük sınavlar da uygulanmıştır. Sonuçlara göre, deney ve kontrol grubu arasında dışsal motivasyon, inanç kontrolü, öz-yeterlik, sınav kaygısı ve çabaya yönelik anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Fakat içsel motivasyon ve görev değeriyle ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sağırılı ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, üniversite eğitiminin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini incelemek, üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla 2007–2008 güz döneminde Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD'de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf öğrencisine, 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) ölçeği uygulanmış ve yapılan veri analizleri sonucunda; 1. sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin genel olarak son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bu duruma, eğitim fakülteleri programlarının 4. sınıf ders kredilerinin 1. sınıf ders kredilerine oranla daha düşük olması birinci neden olarak gösterilebilir. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin yüksek öğretim sınavlarına hazırlanırken yürüttükleri öz-düzenleme becerilerini üniversite 1. sınıfta da devam ettirmeleri bu durumun diğer nedenlerinden biri olabilir. Son sınıf öğrencilerinin meslek edinebilme kaygısı taşımaları ve bu amaçla KPSS, ALES... vb. sınavlara odaklanmaları ile kendi bölüm derslerinden uzaklaşmaları ve motivasyonlarını diğer alana kaydırmaları da öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerindeki düşüşe sebep olabilir.

Mandacı Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi I ve II derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Pintrich vd.'nin (1991) geliştirdiği, Büyüköztürk vd.'nin (2004) Türkçe formunu oluşturduğu “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen sonuçlar ile öğretmen adaylarının Matematik Öğretimi I ve II derslerinden aldıkları başarı notlarının analizi sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi dersindeki akademik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasında doğrusal bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi dersindeki akademik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin her iki bölümü için de farkın AA alanlar lehine olması, akademik başarısı yüksek öğrencilerin aynı zamanda güdülenme düzeyi ve öz-düzenleme becerisi açısından da gelişmiş olduklarını düşündürmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi dersindeki güdülenme ve öz-düzenleme becerilerinin, öğrenme ortamına göre farklılığının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın öğrenme ortamında yapılandırmacı öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kullanıldığı grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Turan ve Demirel (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, tıp

öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini tanımlamak ve başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada hem nicel, hem de nitel yöntem kullanılmıştır. 810 öğrencinin dahil olduğu çalışmada, 9 öğrenciyle de görüşme yapılmıştır. Öz-düzenleme becerileri ölçeği ve görüşme formu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Başarılı öğrencilerin daha yüksek öz-düzenleme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde de başarılı öğrencilerde daha çok öz-düzenleme becerilerinin kullanıldığı tespit edilmiş, öğrencilerin başarıyı tanımlarken; öğrenme talebi, ihtiyaç değerlendirmesi, hedef belirlemesi, planlama, öğrenmenin uygulanması ve ürünlerin ve stratejilerin değerlendirilmesi aşamalarıyla tanımladıkları ortaya konmuştur.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarının fen öğretmen adaylarının başarıları ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisinin araştırıldığı ön-test son-test kontrol gruplu çalışmada, deney grubunda bir dönem boyunca toplam 10 deney, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış öğretim yöntemine göre uygulanmıştır. Kontrol grubu ise aynı 10 deneyi geleneksel (doğrulama) yönteme göre gerçekleştirmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere yarı yapılandırılmış yansıtıcı görüşme formları uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrenciler, değişkenleri tanımlayabilme ve işlemsel açıklamalar getirebilme boyutlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubundaki öğrencilerin eğitimin başında ve sonunda doldurdıkları yansıtıcı görüşme formlarına verdiği cevaplar onların tutumları ve motivasyonlarının eğitim süresi boyunca arttığını göstermiş olmasına rağmen, deney ve kontrol grubunun Kimya Tutum Ölçeğinin son-testinin gerek toplam puanları arasında gerekse herhangi bir boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öz-düzenleme stratejileri ölçeğinin motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri bölümlerinden aldıkları puanlar açısından da iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son-test analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin biliş üstü öğrenme stratejilerinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular da deney grubu öğrencilerinin biliş üstü farkındalıklarının ve kullandıkları biliş üstü becerilerin çeşidinin arttığını göstermiştir (Sarıbaş, 2009).

Koç ve Gömleksiz (2009) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme ilkelerine göre düzenlenmiş Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisi araştırmışlardır. Araştırma yarı deneysel desen olup, araştırmanın örneklemini Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde değişik programlarda öğrenim görmekte olan ve Bilgisayar II dersine kayıtlı bulunan toplam 549 öğrenci içerisinde tesadüfî olarak seçilmiş iki grup öğrenci oluşturmaktadır. Gruplardan (52 kişi) deney ve (41 kişi) kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubu bir yarıyıl boyunca harmanlanmış öğrenme ilkelerine göre tasarlanmış bir öğrenme ortamı tecrübe etmişlerdir. Kontrol grubuna herhangi bir farklı etkinlik yapılmamıştır. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 test maddesinden oluşan ölçekten yararlanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinden elde edilen verilerin frekans dağılımlarına bakıldığında ise öğrencilerin ortalama olarak öz-düzenleme becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amaçları, öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve biliş-ötesi strateji seviyelerinde farklılık olup olmadığını ve bilişsel ve biliş-ötesi strateji kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin fen dersindeki başarılarına olan katkısını incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin demografik özellikleriyle bilişsel ve biliş-ötesi strateji kullanımları ve fen başarıları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Araştırmaya 1517 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler, Demografik Anket, Öğrenmede Güdül Stratejiler Anketi ve Fen Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin bilişsel ve biliş-ötesi strateji kullanma seviyelerinde anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kavrama ve biliş ötesi öz denetim stratejilerinin öğrencilerin başarısını anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Biliş-ötesi öz denetim stratejisinin başarı tahminine en büyük katkıyı yaptığı bulunmuştur (Akyol, 2009).

Özturan Sağırılı ve Azapağası (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmak ve bu amaç altında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü öğrenmektir. Araştırma nitel bir çalışma olup betimsel analiz yapılmıştır. Sonuç olarak araştırma grubuna Atatürk

Üniversitesinden iki bayan iki erkek, Erzincan Üniversitesinden ise sekiz bayan yedi erkek öğrenci olmak üzere toplam on bayan dokuz erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf akademik ortalamalarının düşük, orta, yüksek şeklinde üç farklı seviyeden alınmasına dikkat edilmiştir. Hem bireysel hem de odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun taslağı Motive Edici Stratejiler Ölçeğindeki (MSLQ) başlıklar ve alt başlıkların cevabını sorgulayacak şekilde hazırlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde biliş üstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir.

Bu çalışmanın amaçları, matematik başarısının güdüleyici inançlar (içsel amaçlı odaklanma, dışsal amaçlı odaklanma, iş değeri, kontrol ve öğrenme değeri, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı), öz-düzenleyici öğrenme bileşenleri (bilişsel yöntem kullanımı ve öz düzenleme), cinsiyet ve okul türü ile nasıl açıklanabileceğini araştırmak ve bu değişkenlerin matematik dersi için hem kızlar ve erkeklerde hem de özel ve devlet okullarında gösterdiği farklılıkları belirlemektir. Bu çalışma, Türkiye'nin iki büyük kenti olan İstanbul ve Ankara'da, 9 farklı özel ve devlet okullarından seçilen 577 (274 erkek, 303 kız) 7. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Öğrenmeye Güdümlü Yaklaşımlar Anketi (ÖGYA) ve Matematik Başarı Testi (MBT) veri toplama araçları kullanılmıştır. Sonuçlara göre; okul çeşidi, öz-yeterlilik ve içsel amaçlı odaklanma olmak üzere üç değişkenin öğrencilerin matematik başarısına toplu etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Devlet okullarındaki erkeklerin matematik başarısında dışsal amaçlı odaklanma ve bilişsel yöntem kullanımının anlamlı olduğu saptanırken, özel okullardaki erkeklerin matematik başarısında öz-yeterlilik ve içsel amaçlı odaklanmanın anlamlı olduğu saptanmıştır. Hem devlet okullarındaki hem de özel okullardaki kızların matematik başarısında öz-yeterliliğin anlamlı olduğu bulunmuştur. Kızlar ve erkekler

arasında, ayrıca, devlet ve özel okullar arasında, dışsal amaçlı odaklanma, is değeri, öz-yeterlilik ve öz düzenlemeye göre de anlamlı bir ortalama farkına rastlanmamıştır (Ergöz, 2008).

Özbay (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz düzenleme süreç ve stratejilerinin neler olduğunu saptamak, yapının öğeleri olan motivasyon ve alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkileri incelemek, söz konusu stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri ortaya olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. 12 katılımcı ile bireysel görüşmeler ve sesli düşünme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ve başarı arasındaki ilişkilerin saptanabilmesi amacıyla 124 öğrenciye araştırma kapsamında geliştirilen Yazma Stratejileri Ölçeği ve Motivasyon Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veri, öğrencilerin sene sonu başarı notları ve İngilizce yeterlik sınav sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bulgular, öz düzenlemeyi meydana getiren boyutlar arası dinamik ilişkiler bulunduğuna, bu boyutların birbirini destekleyen bir sistem olarak işlev gördüklerine ve başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına işaret etmiştir. Derste yüksek performans sergileyen öğrencilerinin yapıcı motivasyon inançlarına sahip oldukları, motivasyon süreçlerini düzenleyebilmede bazı önlemler aldıklarını, bilişsel ve ortamda var olan kaynakları etkili olarak yönetebildikleri saptanmıştır. Betimsel istatistikler farklı motivasyon stratejilerinin öğrenciler tarafından farklı düzeylerde kullandığını ortaya koymuştur. Motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, motivasyon süreçlerini kontrol edebilme yönünde çaba sarf eden öğrencilerin aynı zamanda bilişsel süreçlerini düzenleyebilmede bazı stratejilerden yararlandıklarını göstermiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi yoluyla ödüllendirme stratejilerinin ve dil yeterlik düzeyinin alanda başarıyı yordadığı saptanmıştır (Özbay, 2008).

Çubukçu (2008), Pintrich'in modelinde öngörülen biliş bilgisi yoluyla izlemenin, diğer bilişsel stratejileri seçmede önemli olduğu görüşünü, İngilizce öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören 130 öğrenci üzerinde yürüttüğü

araştırmada vurgulanmıştır. Ön-test, sontest kontrol gruplu deneysel çalışmada, kelime bilgisindeki gelişim ve okuma becerisi iki ölçme aracı kullanılarak ölçülmüştür. Bu araçlardan ilki 20 soruluk birden çoktan seçmeli bir kelime testi, diğeri TOEFL için kullanılan okuma testidir. Deney grubundaki öğrencilere beş haftalık ve 45 dakika süren biliş bilgisi stratejileriyle ilgili eğitim verilmiştir. Metinler aracılığıyla bazı okuma stratejileri öğretilmiştir. Bunlar; bilinen noktaları kullanmak, anlam çıkarmak, eski bilgiyi kullanmak, okurken değerlendirme yapmak, hedeflere uygun tarama yapmak, tekrar yapmak, bilinenle bilinmeyeni ayırt etmek, daha sonraki konuları tahmin etmek şeklindedir. Deney grubunun kelime öntest puanları, kontrol grubundan yüksek olduğu için kovaryans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda, hem kelime hem de okuma testinde deney grubu lehine farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğrenme stratejilerinin etkin kullanıldığı durumlarda akademik başarının yükseldiğini gösteren birçok çalışma mevcuttur. Bu durumla ilgili olarak Tok (2008) tarafından yapılan 121 öğrenciyi kapsayan ve 5 hafta süren deneysel araştırmanın genel amacı, ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde, bil-iste-öğren (BİÖ) ve not tutma stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların akademik başarı ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemektir. Deney ve kontrol gruplarına “Fen Bilgisi Başarı Testi” ve “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırmada başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel teknik olarak kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, not alma ve BİÖ stratejilerinin 5. sınıf “Fen ve Teknoloji” dersinde, akademik başarıyı artırmada etkili olabileceğini göstermiştir. Kovaryans analizi sonuçlarına göre, çalışma gruplarının düzeltilmiş son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bu durum tutum değiştirmek için çalışma süresinin yeterli olmamasından kaynaklanabilir. Nist ve Simpson’a (2000) göre, strateji öğretimine geniş bir zaman ayrılmalıdır. Böyle bir öğretim sadece yoğun olmamalı, aynı zamanda önemli bir zamanı kapsamalıdır (Tok, 2008).

Bu çalışmada programlama derslerini alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, öz-yansıma, öz-yeterlik algısı, çaba harcama, akranla öğrenme, zaman yönetimi) ile başarıları

arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan yapısal eşitlik modelleme kullanılmıştır. Çalışmada, Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeğinden yararlanılarak Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, öz-yansıma, öz-yeterlik algısı, çaba gösterme, başkalarıyla çalışma ve zaman yönetiminden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin başarının %71 ini açıkladığı belirlenmiştir (Haşlamam ve Aşkar, 2007).

Orhon (2007) çalışmasında, karma öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmeyle ilgili öz-yeterliliğine, performansına ve öz-düzenleme stratejilerine etkisini araştırmaktadır. Karma eğitimle internet-bilgisayar destekli ve akran öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı öğretim ortamı sağlanmıştır. Çalışmaya 28 erkek, 46 bayan olmak üzere 74 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılanların hiç biri daha önce karma eğitim uygulamasına katılmamıştır. Bir dönem boyunca, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinde, öğrenciler öz-değerlendirme, akran değerlendirme, kendini izleme, izleme testleriyle sınavlarda izleme gibi öz-düzenleme stratejilerini kullanmışlardır. Ders tüm görsel araçlar, bilgisayar desteği ve web sitesi kullanımı ile karma öğretime uygun hale getirilmiştir. Öğrenciler hem bireysel, hem de grup çalışmalarıyla modülleri tamamlamışlardır. Ayrıca süreç boyunca hem çalışma zamanları kaydedilmiş hem de yansıtıcı özet formlar doldurulmuştur. Süreç sonunda da öğrencilere uygulamayla ilgili görüşleri ve eleştirileri sorulmuştur. Öğrenciler her hafta sınıf ortamında üç saat geçirmekte ve derslere hazırlıklı gelmeleri konusunda ve çalışma planı yapma konusunda teşvik edilmişlerdir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri GÜDÜLENME ve Öğrenme Stratejileri ölçeği ile ölçülmüştür. (MSLQ) Öğrencilerin final sınavları da başarılarını ölçmede kullanılmıştır. Uygulama öncesi, ölçek uygulanmış ve ayrıca öğrencilerden dersten veya modüllerden beklentilerini yazmaları istenmiştir. Dersin sınıf ortamında öğrencilerin hazırladıkları materyaller arkadaşları tarafından değerlendirilmiştir. Web sitesindeki modüller tamamlanırken, öğrenciler kullandıkları stratejileri de belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin izleme sınavlarındaki başarı durumları ve çalışma oranları hem öğrenciler hem de dersin sorumlusu tarafından sürekli izlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin beklentileri incelendiğinde, öz-yeterlik boyutunda da

anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öz-düzenleme stratejilerini karma bir öğretimle uygulamak, öğrencilerin öz-yeterlik ve motivasyon inançlarını olumlu şekilde etkilemiştir.

Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, 519 lise öğrencisinin biyoloji dersindeki başarılarıyla akademik öz-düzenleme arasındaki ilişki incelenmiştir. Özellikle motivasyonel inançlar, bilişsel ve biliş bilgisi stratejilerinin etkisi üzerinde durulmuştur. Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (MSLQ)'nin Sungur (2004) tarafından adaptasyonu yapılan şeklinin ölçme aracı olarak kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları araştırmacılar tarafından geliştirilen sınavla ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre dışsal hedef belirleme, görev değeri, tekrar, örgütlenme stratejileri kullanımı, zaman ve çalışma yönetimi, akran öğrenme, başarıyı yordayan faktörler olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada, öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri (biliş üstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama) ve öz-yeterlik algı puanlarının, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü araştırılmıştır. 472 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır (MSLQ). Öğrencilerin aldıkları dönem sonu notu, matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, biliş üstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama ve öz-yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı oldukları ortaya çıkmıştır. Çabanın düzenlenmesi strateji puanlarının matematik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir (Altun, 2005).

Üredi ve Üredi (2005) yaptıkları araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”

matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. 515 öğrenciyi kapsayan çalışmada öğrencilerin matematik dersindeki karne notları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

2.11. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yabancı dil ve öz-düzenleme boyutlarına ilişkin daha çok araştırma dikkat çekmektedir. Araştırmaların yürütüldüğü yaş grubu genelde orta öğretim, lise ve üniversiteyi içermektedir. Matematik, okuma becerisi, fen bilgisi, muhasebe, bilgisayar, eğitim dersleri türünde farklı uygulamalar mevcuttur. Öz-düzenlemeyi oluşturan boyutlardan öğrenme stratejileri, hedef belirleme, sınav kaygısı, motivasyon bileşenleri, duyuşsal faktörler, öz-yeterlik, zaman ve çaba yönetimi, akran öğrenme, yardım arama ile genel anlamda akademik başarı ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Cheng (2011) çalışmasında öğrencilerin öz-düzenleme becerileriyle, öğrenme performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öz-düzenleme beceresi dört boyutta kavramsallaştırılmıştır: öğrenme motivasyonu, hedef belirleme, eylem kontrolü ve öğrenme stratejileri. Hong Kong'da bulunan 20 ortaokuldan 6524 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının, hedef belirlemelerinin, eylem kontrollerinin ve öğrenme stratejilerinin, öğrenme performanslarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Postholm (2011) çalışmasında, öz-düzenlemeyle öğrenme kavramlarını, öğrenme stratejilerini ve biliş bilgisini kuramsal olarak açıklamış ve uygulama örnekleriyle desteklemiştir. Araştırmada sunulan öğretmenler ve öğrenciler bir ar-ge

projesinde yer almışlardır. Projenin amacı; öğretmenlerin sınıfta öğrenme stratejilerini ve hedefleri nasıl kullandığını ve bu öğretim sürecinin öğrenciler tarafından nasıl tecrübe edildiğini belirlemektir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler strateji kullanımını ve hedefe yönelik öğretimi öğrenmelerinde yararlı bulmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin stratejiler ve bunların kullanımıyla ilgili gerekli bilgileri, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre vermeleri gerektiği sonucuna ulaşılmış ve bu durum öğrenci ifadeleriyle de desteklenmiştir.

Huang (2011) çalışmasında, sınırları belirlenmiş değerlendirme ile daha açık uçlu ve çeşitli değerlendirmenin, öğrencilerin motivasyon ve öğrenme stratejilerini etkileme durumunu incelemiştir. Aynı öğretim elemanından dinleme ve iki konuşma dersi alan 105 birinci sınıf üniversite öğrencisi, iki şekilde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Daha geleneksel olan ve grup performansına dayanan değerlendirmelerden hemen sonra, katılımcılardan motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili yorumlar alınmıştır. Sonuçlara göre; geleneksel sınavlar, öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler tarafından, performansa dayalı olan değerlendirme ise daha düşük sonuç alan öğrenciler tarafından daha iyi olarak algılanmıştır. Öğrenciler konuşma ve dinleme derslerinde farklı tepkiler vermişlerdir. Konuşma dersinde, performansa dayalı değerlendirmede öğrenci motivasyonu ve strateji kullanımı daha yüksekken, dinleme dersinde bu durum tam tersi şeklinde sonuçlanmıştır.

6524 orta öğretim öğrencisinin öz-düzenlemeyle öğrenme ve başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan çalışmada, öğrenme motivasyonu, hedef belirleme, olay kontrolü ve öğrenme stratejileri temel alınmıştır. Yapılan faktör analizleri ve güvenilirlik testleri sonucunda, öğrencilerin bu boyutları ile başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Cheng, 2011).

Kitsantas, Cheema ve Ware (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, matematik öz-yeterlik inançları, matematik ödevine harcanan zaman ve ödev destek kaynaklarının, lise öğrencilerinin matematik başarısını yordama gücünü tespit etmektir. Veriler 2003 PISA okul ve öğrenci anketlerinden elde edilmiştir. Okuma becerisi, matematik ve fen dahil edilen alanlardır. Fakat matematik derinlemesine incelenmiştir.

221 farklı okuldan 3776 öğrenci katılmıştır. Matematik başarısını ölçmek için 85 problemden oluşan bir test, Matematik öz-yeterliğini ölçmek için de içinde sekiz soru bulunan bir ölçek kullanılmıştır. Değişkenlerden bir tanesi de matematik dersine harcanan ödev saatidir. Ayrıca diğer değişken de çalışma ortamı ve donanımları içeren ödev destek kaynaklarıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrenciler tüm zamanlarının beşte birini matematik ödevine harcamaktadırlar. Değişkenler arası bazı anlamlı ilişkiler de ortaya çıkmıştır. Örneğin, matematik öz-yeterliği ile matematik başarısı arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca ödev destek kaynaklarının başarıyla ve özyeterlikle önemli ölçüde olumlu ilişkisi olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin ödev kaynaklarını ve öz-yeterliklerini artırmanın, akademik başarıya olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Jing (2010) tarafından yapılan çalışmada deneysel araştırma ve nitel analizlere dayanılarak, yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. İki farklı bölümün birinci sınıflarından 59 erkek, 69 bayan öğrencinin katıldığı araştırmada, Oxford tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Ölçekte bulunan kategoriler; ezber stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, biliş bilgisi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir. Daha sonra katılımcıların strateji kullanımları, final notlarına göre incelenmiştir. 15 yüksek not grubundan, 26 da düşük not grubundan katılımcı belirlenmiş ve karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, telafi stratejilerinin katılımcılar tarafından en sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Özetleme, anlamı tahmin etme gibi stratejiler öğrenciler tarafından bilgi eksikliğini gidermek için sıklıkla kullanılmaktadır. Ezber ve biliş bilgisi stratejileri öğrenciler tarafından en az sıklıkla kullanılan stratejiler olarak belirlenmiştir. Başarılı ve başarısız gruptaki öğrencilerle ilgili karşılaştırmalı analizde, telafi stratejilerinin dışında, ezber, bilişsel, biliş bilgisi, duyuşsal ve sosyal strateji kullanımında iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dolayısıyla, bilişsel, biliş bilgisi, ezber, duyuşsal ve sosyal strateji kullanımıyla İngilizce başarısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Özellikle biliş bilgisi, ezber ve bilişsel stratejilerin dil yeterliğindeki en kuvvetli olumlu etkiye sahip stratejiler olduğu söylenebilir.

Akranla öğrenme öz-düzenlemede önemli bir role sahiptir. Bu rolden hareketle, Jones, Estell ve Joyce (2008) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; öğrencilerin öz-düzenlemeye ilişkin sınıf içi akranlarla veya sınıf dışı akranlarla konuşma sıklığının araştırılmasıdır. 14-16 yaş aralığında 88 lise birinci sınıf öğrencisi (50 kız, 38 erkek) çalışmaya katılmıştır. Ölçme aracı olarak Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (MSLQ) kullanılmıştır. Çalışmaya, içsel motivasyon, görev değeri, kontrol inançları, öğrenmede öz-yeterlik, tekrar, eklemleme, düzenleme stratejileri, eleştirel düşünme, biliş bilgisi, doğru çalışma ortamı seçme, çaba düzenlemesi, akran öğrenme ve araçsal yardım arama boyutları dahil edilmiştir. Bütün bu alt boyutlar motivasyon, öğrenme stratejileri ve düzenleme stratejileri olmak üzere üç temel boyut çerçevesinde ele alınmıştır. Katılımcılara, akranlarıyla, motivasyon, öğrenme stratejileri ve düzenleme becerilerine ilişkin ne sıklıkta konuşmalar yaptıkları sorulmuştur. Bu sorular sınıf içi ve sınıf dışı iletişimi içermektedir. Sonuçlara göre, akranlar arası ilişkilerle öz-düzenlemeyle öğrenme arasında sınıf dışı iletişime dair kuvvetli bir ilişki bulunmuştur. Bu sosyal etkileşimin, öğrenciler arasındaki öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili olumlu etkiler yapmasına bir örnektir. Akranlara kıyasla sınıf dışından arkadaşlarının daha fazla etkisinin bulunması, öz-düzenleme çalışmaları için oldukça yeni bir bulgudur. Bu kavramdan yola çıkılarak, sınıf dışı akranların, öz-düzenlemeyle öğrenmede bir çeşitlilik kaynağı olması söz konusudur. Çünkü bu tür iletişim sıklığını belirten öğrencilerin öz-düzenleme strateji düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu Bandura'nın akranlar arasındaki etkileşimin inanç ve davranış aktarımlarına sebep olduğu görüşünü de doğrulamaktadır.

Huang (2008) tarafından yapılan çalışmada İngilizce konuşma dersinde kullanılan MSLQ ölçeğinin ne derecede güvenilir olduğu ve ölçeğin alt boyutları ile yabancı dil performansı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların 33'ü kız, 88'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler İngilizceyle ilgili 8 yıllık bir kuramsal eğitim almışlardır. Güz 2006 döneminde aynı öğretim elamanının girdiği dört zorunlu İngilizce dersinin öğrencileri arasından seçilmişlerdir. 18 haftalık ders boyunca, öğrenciler haftada bir kere iki saatliğine toplanmışlardır. Ölçek, katılımcılar için anadillerine çevrilmiş ve dördüncü haftada uygulanmıştır.

Ayrıca katılımcıların okuma ve dinleme beceriyle ilgili genel İngilizce testi uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde bölümler arasında sistematik bir farklılığa rastlanmamıştır. 18. haftada katılımcılar konuşma testiyle sınanmıştır. İki değerlendirmeci, içerik, sesletim, dilbilgisi ve akıcılıkla ilgili bağımsız puan vermişlerdir. Yabancı dil performansı ve öz-düzenleme stratejileri ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında algılayıcı beceriler, konuşma becerileri, öz-yeterlikle olumlu derecede ilişkili çıkmıştır. Sınav kaygısı, algılayıcı becerilerle olumsuz ilişkide çıkmıştır fakat konuşma becerilerinde bu durum oluşmamıştır. Sonuçlara göre, öz-düzenleme stratejileri ölçeğinin (MSLQ), yabancı dil öğrenme ortamında elverişli bir pedagojik ve araştırma aracı olduğu ayrıca altı motivasyon boyutundan sadece öz-yeterliğin performansla en anlamlı ve uyumlu ilişkide bulunduğu tespit edilmiştir. Son olarak strateji boyutunda, bilişsel ve biliş bilgisi boyutları, zaman ve çaba yönetimi gibi boyutlar, başarıyla ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgu, yabancı dil öğrenmenin kendine has bir özelliğinden kaynaklanmaktadır.

Vrught ve Oort (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı etkili bir öz-düzenlemeyle öğrenme modelini denemek ve geliştirmektir. Çaba harcama durumuna göre etkili ve daha az etkili öz-düzenlemeyle öğrenenler belirlenmeye çalışılmıştır. Model başarı hedefleri (performans ve ustalık), biliş bilgisi, çalışma stratejileri ve akademik başarıyı içermektedir. Modeldeki ilişkiler, zihinsel yetenek, cinsiyet ve yaşı kontrol ederek test edilmiştir. Çalışmaya 652 bayan, 300 erkek, üniversite birinci sınıf psikoloji bölümü öğrencileri katılmıştır. Çalışmadan bir hafta önce öğrenciler çaba düzenlemesi, başarı hedefleri, biliş bilgisi etkinlikleri ve çalışma stratejileriyle ilgili bazı soruları cevaplamışlardır. Çaba yönetimini ve çalışma stratejilerini ölçmek için Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) kullanılmıştır. Başarı hedefleri için, alan derslerini içeren bir hedef anketi kullanılmıştır. Biliş bilgisi için akademik öğrenmeyle ilgili bir envanter kullanılmıştır (AILI). Akademik başarı, öğrencilerin Psikolojiye Giriş dersinde aldıkları notla belirlenmiştir. Zihinsel yetenek için Guilford'un altı testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre etkili öz-düzenlemeyle öğrenenler, iki yol izlemektedir; biri biliş bilgisi diğeri de strateji yolu. Biliş bilgisi çalışma stratejilerini olumlu şekilde etkilemiştir. Ayrıca, yaşları daha küçük olan öğrencilerle beraber kız öğrencilerin daha etkili öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları tespit

edilmiştir. Etkili öz-düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir. Ayrıca daha yüksek başarı hedefleri belirlemişlerdir ve hem biliş bilgisi hem de çalışma stratejilerine ilişkin daha yüksek sonuçlar elde etmişlerdir. Zihinsel yetenek olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Koehler (2007) yaptığı çalışmada, Amerika’da bir lisede, ileri düzeyde İngilizce düzeyine sahip olan dokuz yabancı öğrencinin, okuma dersinde kullandığı öz-düzenleme stratejilerinin, öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkisini belirlemiştir. Dört hafta süren ve her hafta bir yeni stratejinin öğretildiği süreçte kullanılan ölçme araçları; GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNDEN (MSLQ) adapte edilen ve özyeterlik, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme boyutları olan bir ölçek, okumada kullanılan öz-düzenleme becerileri ölçeği, öğretmen kontrol listesi ve öğrenci günlükleridir. Öntest ve son test olarak kullanılan ölçeklerin yanı sıra, öğretmenin kullandığı kontrol listeleri, öğrencilerin öz-yeterliklerini, hangi stratejileri kullandıklarını, belirgin kısa ve uzun vadeli hedeflerini tanımlayan ve bunların sıklığını ölçen ifadelerle sahiptir. Öğrenci günlükleri de haftalık olarak kontrol edilmiş ve dönütler sağlanmıştır. Çalışmada dört hafta boyunca okuma dersinde, metinler aracılığıyla yeni stratejilerin öğretimi; tanımlama, tartışma, örnek verme, tekrar etme, grup çalışması, ödev, ödevlerin incelenmesi, karşılaştırılması, izleme testleri ve strateji tekrarları şeklinde yapılmıştır. Altını çizme, tekrar okumayla sorun tespiti, metni önceki bilgiyle ilişkilendirme ve özetleme stratejileri temel alınmıştır. Sonuçlara göre; dört hafta bu süreç için kısa da olsa, öğrencilerin ön ve son test sonuçları bir ilerleme göstermiştir. Stratejinin öğretildiği ortam ve kullanılan etkinlikler, öğrencinin bu stratejiyi ileride kullanmasında etki etmektedir. Olumlu dönütler sağlamak, hedef ve beklentilerle ilgili açık tartışmalar yürütmek, stratejinin kalıcılığı açısından önemlidir. Strateji öğretimi devamlılık içermelidir. Strateji kullanımı yüksek olan öğrencilerin daha çok soru sorduğu ve örnek verdiği ve sınıf arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaştıkları ve dolayısıyla daha akademik bir dil kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenmenin kalıcılığı açısından içsel motivasyonun daha etkili olması sebebiyle, dışsal motivasyon stratejilerinden çok içsel motivasyonu sağlayacak etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca öz-yeterlik arttıkça, içsel motivasyon da gelişmiştir. Öğrencilerin her hafta bir strateji ile ilgili etkinlikler yapması, hem konuyu hem de stratejiyi anlaması ve kullanması açısından yeterli değildir. Sadece bir

farkındalık yaratma konusunda olumlu dönütler alınmıştır.

Chiu, Chow, Wing-Yin ve McBride-Chang (2007), ezber, ekleme yoluyla transfer ve biliş bilgisi stratejilerinin öğrencilerin okuma, fen ve matematik derslerindeki başarılarına etkisini araştırmışlardır. 34 ülkede 15 yaşındaki 150.000'den fazla öğrenciye okuma, fen, matematik testleri ve anketler uygulanmıştır. Yapılan analizlerde ezber stratejilerini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin başarıları düşük bulunmuştur. Ekleme yoluyla transfer herhangi bir farklılık yaratmamıştır. Biliş bilgisini kullandıklarını beyan eden öğrencilerin yüksek notlar aldıkları belirlenmiştir. Kolektif kültürün egemen olduğu toplumlarda yaşayan öğrencilerin başarıları bireyin egemen olduğu toplumlara kıyasla, arkadaşlarının kullandıkları biliş bilgisi stratejileriyle daha kuvvetli bir ilişki göstermiştir. Bu sonuç, kültürel bağlamların yetişkinlerin öğrenme stratejilerini ve akademik başarılarını nasıl etkilediğinin bir göstergesi olabilir.

Bu çalışma, okuldaki düşük matematik başarısının öğrencilerin zayıf çalışma alışkanlıklarıyla ilişkili olduğu kavramsal çerçevesine dayandırılmaktadır. Matematik dersiyle bütünleştirilen öz-düzenleme stratejileri, deney grubundaki 60 çocuğa uygulanmış ve matematik başarılarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Matematik başarısı, matematikle öz-düzenlemeli öğrenme ve matematik notları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Matematik dersine bütünleştirilmiş öz-düzenleme programı araştırmacı tarafından bir buçuk ay boyunca günde bir saat olarak toplam 30 seansta uygulanmıştır. Öğrenme stratejileri öğretimi, öğrencilerin öz-düzenleme inançları oluşmaya başlayınca uygulanmıştır. Stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı aktarılmıştır. Problemin tanımı, planlanması, strateji kullanımı, öz-değerlendirme, hata düzeltmesi, pekiştireç verilmesi araştırmacı tarafından açık bir şekilde anlatılmış ve uygulanmıştır. Öz-düzenlemeyle öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde izlenmesi için öğrenciler hem işbirlikli gruplarla hem de bireysel olarak uygulamalar yapmışlardır. Araştırmacı dersleri, hikaye anlatımı, resimli sunumlar ve grup çalışmalarıyla işlemiştir. Katılımcılar her stratejiyi uygulamak için cesaretlendirilmişlerdir. Nasıl öğrenme hedefleri belirleyecekleri, bunları nasıl sıralayacakları ve etkinlikleri nasıl planlayacakları açık bir şekilde anlatılmıştır.

Öğrencilere küçük sınavlar ve ödevler verilmiş ve onlardan gelişimlerini izlemeleri istenmiştir. Aynı zamanda öz-değerlendirme de yapmışlardır. Aynı zamanda yardıma ihtiyaç duyduklarında gerek arkadaşlarından gerek hocalarından yardım talep etmeleri konusunda da eğitilmişlerdir. Her hafta öğrencilerin doldurdıkları formlarla gelişimleri izlenmiştir. Sonuçlara göre, öz-düzenleme stratejileri öğrencilere açık bir şekilde öğretildiğinde ve derste öğrencilere kendi inisiyatiflerini kullanma konusunda esnek şartlar sağlandığında, akademik başarıları olumlu şekilde etkilenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin kendi davranışlarında aktif karar veren konumunda olmaları ve yaşam boyu öğrenme olanakları elde etmeleri kuramsal gerçeklerini desteklemektedir. Bu durumda; öğrencilerin kendi kapasitelerini keşfetmeleri, geliştirmeleri, öğrenmeleri için anlamlı hedefler oluşturmaları, bağımsız veya grupla çalışabilmeleri, farklı görevler için çeşitli öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve kullanmaları, kendi öğrenmelerini anlamaları, planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmeleri, bilgi kaynaklarına ulaşmaları, engellere karşı dirençli olmaları, yeni becerileri uygulamalarının mümkün olduğu görülmüştür (Camahalan, 2006).

Lewis (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının aldıkları eğitim teknolojisi dersini öz-düzenlemeyle öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirerek, öz-düzenlemeyle öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını etkileme durumunu incelemektir. Deney ve kontrol gruplu desende, deney grubuna iki modül halinde öz-düzenleme etkinliği uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine eğitimler öncesinde ve sonrasında Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) verilmiştir. Aynı zamanda dönem boyunca, haftalık izlemeler ve internet ortamında hazırlanmış değerlendirme formları uygulanmıştır. Öğrencilerin gelişimlerini izlemek için vize ve final sınavları yapılmıştır. Akademik performansı ölçmek için öğrencilerin dönem sonu sınavı kabul edilmiştir. Yapılan kovaryans analizi sonucunda, ölçekteki bir boyut hariç anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zaman ve çalışma yönetiminde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nitel boyutta, öğrencilere öz-düzenlemeyle öğrenme yöntemini tercih etme durumları sorulmuştur. Öğrenciler, derslerde başarısız olurlarsa, notlarını yükseltmek isterlerse, daha düzenli olmayı tercih ederlerse, çalışma alışkanlıklarını değiştirmek isterlerse, kendilerinin çözemediği bir başarısızlıkla karşılaşılırsa bu

stratejileri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Final notları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmacı, bu sonucu, final düzeyinin oldukça basit düzeyde oluşuna bağlamaktadır. Daha kapsamlı bir sınavda, öz-düzenleme stratejileri öğretiminin akademik başarıyı artıracığı beklenmektedir. Kontrol inançları, çaba düzenlemesi ve tekrarın dönem sonu notunu yordamada etkili olduğu görülmüştür.

Nicola ve Macfarlane-Dick (2006), öz-düzenleme stratejilerini kullanabilen öğrencilerin yetiştirilmesinde biçimlendirici değerlendirme ve geri bildirim sağlanmasının son derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Öz-düzenleme, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde, uygun stratejilerin işe koşulmasında, kaynakların yönetilmesinde ve performansın değerlendirilmesinde etkin rol oynamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar sonucunda, iyi bir geri bildirim sağlanması öğrencinin hedefler, kriterler, beklenen standartlar çerçevesindeki performansını değerlendirmesini, öğrenmedeki öz-değerlendirmenin, öğrenmeyle ilgili yüksek nitelikte bilgiyi, öğretmen ve akran diyalogunun, olumlu motivasyonel inançların ve kendine güvenin gelişimini, varolan ve istenen performans arasındaki boşluğun tamamlanmasını sağlar ve öğretmenlere öğretimi şekillendirmek için bilgi sağlar.

Schloemer ve Brenan (2006) yaptıkları çalışmada, öz-düzenlemeyle öğrenmeyi geliştirmek için bir süreç önermektedirler. Özel bir üniversitedeki öğrenciler iki dönem boyunca muhasebe derslerinde temel öz-düzenleme becerileriyle ilgili eğitim almışlardır. Öğrencilerin kendilerine bireysel hedefler seçmeleri, öğrenme etkinliklerini izlemeleri ve araştırmacı tarafından sağlanan geri bildirimler sonucunda gelişimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler haftalık değerlendirme formları doldurmuşlar ve her dönem iki kere akademik olarak sınava tabi tutulmuşlardır. Ayrıca araştırmacıdan gelen geri bildirimler sayesinde kullandıkları stratejilerin belirledikleri hedefleri gerçekleştirmedeki etkililiği konusunda fikir sahibi olmuşlardır. Bu süreç üç yıl boyunca uygulanmıştır ve gözlemler sonucunda öğrencilerin davranışlarında ve tutumlarında değişiklikler tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarında artış saptanmıştır. Bununla beraber öğrencilerin ödev yapma sıklıkları ve derse devam oranı da artmıştır. Hem araştırmacının gözlemleri hem de öğrencilerden gelen geri

bildirimler, öğrencilerin öz-düzenlemeyle ilgili eğitim almalarının kendilerine fayda sağladığını göstermektedir.

Anderton (2006) çalışmasında hedef belirleme, haftalık izleme ve değerlendirme formlarının, öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde online olarak uygulanmasının öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı üzerine etkisini araştırmıştır. Aynı zamanda kullanılan materyallerin akademik başarıyla ilişkisi de ortaya konmuştur. Biri deney diğeri kontrol grubunda bulunan toplam 28 öğretmen adayını kapsayan çalışmada, Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (MSLQ) ön-test ve son test olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştiğine dair bulgular elde edilmiş fakat akademik başarıda bir artışa rastlanmamıştır.

Bates (2006) tarafından South Alabama Üniversitesinde yapılan araştırmada, öz-düzenleme stratejileri üniversite öğrencilerine online bir ders olarak tasarlanmıştır. Mikrobilgisayar uygulamaları dersindeki başarı ölçülmek istenmektedir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin kontrol inançları ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi de belirlemeyi amaçlamaktadır. Son olarak çalışma, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ve bilgisayar uygulamalarındaki performans arasındaki ilişkiyi de belirlemektedir. 130 öğrencinin katıldığı araştırmada, iki sınıf online öğretim almakta, yedi sınıf da kampüste online olarak geleneksel eğitim almaktadır. Online gruptaki öğrenciler, hedefler belirleme, öğrenme stratejilerini ve onlara yardımcı olacak kaynak yönetim stratejileri kullanma konusunda cesaretlendirilmişlerdir. Öğrencilerden ilerlemelerini izlemeleri ve derste nasıl hissettiklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Geleneksel gruplarda olan öğrenciler sadece dersle ilgili gereklilikleri yerine getirmişler, öz-düzenlemeye yönelik olarak herhangi bir etkinlik yapmamışlardır. Tüm öğrenciler bilgisayar becerileri ile ilgili bir sınava girmişlerdir. Aynı zamanda Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (MSLQ), tüm gruplara uygulama öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Yapılan kovaryans analizi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin aldıkları online ders sonucunda öz-düzenlemeyle öğrenme stratejileri ilerlememiştir. Ölçekteki, içsel motivasyon, çevre, çaba, akran öğrenme, yardım arama,

dışsal motivasyon, sınav kaygısı, öz-yeterlik, eleştirel düşünme, biliş bilgisi boyutlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin çalışma saatleri ve cinsiyetleri arasında da olumsuz bir ilişki saptanmıştır.

Çalışmada 194 öğretmen adayının motivasyonel inançları, öz düzenleme stratejileri kullanımı ve matematik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ölçme aracı olarak 26 sorudan oluşan ve GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği temel alınarak hazırlanmış bir ölçek uygulanmış, öğretmen adaylarının akademik başarıları da ara sınav sonuçlarına göre alınmıştır. Sonuçlara göre, öz-yeterliğin matematik başarısında önemli bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlik inançları, hedef belirlemeleri ve görev değeri yüksek olan öğrencilerin farklı bilişsel ve biliş bilgisi stratejilerini daha etkin olarak ve daha hassas olarak kullandıkları ve motivasyonel inançlarını düzenledikleri belirlenmiştir. Bu aynı zamanda Bandura'nın yeterlik kuramıyla da aynı doğrultudadır. Dolayısıyla öz-yeterlik inancının, öz-düzenleme becerilerini de beslediği söylenebilir. Bunların aksine, öz-düzenleme stratejilerinin matematik başarısına hafif bir olumsuz etkisi bulunmuştur. Bunun sebebi, Kıbrıs'taki öğretmen adaylarının yetenekleri ne olursa olsun, öz-düzenleme strateji kullanımlarıyla ilgili yüksek değerlere sahip olmaları olarak açıklanabilir (Mousoulides and Philippou, 2005)

Yip ve Chung (2005), öz-düzenleme stratejilerinin içinde yer alan çalışma stratejilerinin öğrencilerin üniversiteye giriş sınavı ve üniversitedeki genel başarısıyla ilişkisini araştırmışlardır. Hong Kong Üniversitesi, 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 218 öğrenciye uygulanan öğrenme ve çalışma stratejileri ölçeğinde, okul ve sınav kaygısı, tutum, konsantrasyon, bilgiyi işleme, motivasyon, zaman yönetimi, temel fikirleri seçebilme, yardımcı araçları kullanabilme, sınav stratejileri alt boyutları bulunmaktadır. Sonuçlara göre, öğrenme ve çalışma stratejilerini etkin olarak kullanabilen öğrencilerin üniversiteye giriş başarıları düşük olan öğrencilere göre oldukça fazladır. Bu durum üniversite sürecindeki başarıda farklılık göstermektedir. Üniversite sürecindeki başarıyı daha çok açıklayan faktör motivasyon olmuştur. Bunun sebebi, her iki akademik aşamadaki farklı yoğunluk ve ihtiyaçlara bağlı olabilir. Üniversite öğrenimindeki amaç sadece öğrenciye önemli bilgileri aktarmak değil aynı zamanda bağımsız olarak kazandıkları bilgiler üzerine düşünebilmek için iyi bir öğrenme tutumu yaratmaktır. Bu

nedenle eleştirel ve bağımsız düşünme bu aşamada önem kazanmaktadır. Dolayısıyla özellikle üniversitede başarıda motivasyonun etkisi göz ardı edilmemelidir.

Cheung (2004) çalışmasında hem nicel hem de nitel yaklaşımlar kullanmıştır. 182 üniversite öğrencisine dönem başı bazı anketler verilmiş ve dersten almayı bekledikleri notu belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra beklenen notlarla dönem sonu notları karşılaştırılmıştır. Odak grup görüşmeleriyle de öğrencilerin 20 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Neden bu notu bekledikleri, hedef belirlemedeki engelleri, çalışmalarında hedef belirlemenin ne kadar etkili bir motivasyon aracı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin %79'u bu derste daha yüksek not almalarında hedef belirlemenin yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %18.7'i A, % 56'sı B, % 23.6'sı C ve sadece % 1.6'sı D notu beklediklerini belirtmişlerdir. İstatistiklere bakıldığında beklenen notla, alınan not arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yüksek not almayı hedefleyen öğrencilerin daha büyük oranda yüksek notlar aldıkları bulunmuştur. Grup görüşmelerinde, öğrenciler hedef belirledikleri notların, dersle ilgili sahip oldukları becerilere bağlı olduğunu söylemişlerdir. Bu üç faktörle ilişkilidir. İlki, derse ayıracakları zaman ve çalışma gayreti, ikincisi konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgiler, üçüncüsü de konuyla ilgili becerilerdir. Ayrıca öğrencilerin daha önceki başarıları da, hedef belirlemede önemli bir faktördür. Hedef belirleme eğiliminde olmayan öğrenciler gerekçe olarak, hedef belirlemenin başarıyla ilişkisi olmadığına ilişkin inançları, derse ilgi duymamaları olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü hedef belirlemenin, çalışmalarına yön verdiğini ve kendilerini motive ettiğini söylemişlerdir.

Nota, Soresia ve Zimmerman (2004), yaptıkları çalışmada, öz-düzenleme yapabilen öğrencilerin, akademik faaliyetlerinin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutlarında etkili olduklarından yola çıkarak, İtalyan lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri kullanımı, akademik başarıları ve üniversiteye girişteki kararlılık durumları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Öz-düzenlemeyle öğrenme görüşme programını hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda kullanmışlardır. Örgütlenme ve transfer etme bilişsel stratejilerinin, öğrencilerin İtalyanca, matematik ve teknik dersleriyle beraber, üniversiteye girişteki notlarıyla da anlamlı derecede yordayıcı

olduğunu bulmuşlardır.

Eshel ve Kohavi (2003) 302 altıncı sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında algılanan sınıf kontrolü, öz-düzenleme stratejileri ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Öğrencilere seviyelerine uygun materyaller verilmiş ve matematik ve dil çalışmalarını yaparken kendi çalışma hızlarını belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilere çeşitli bireysel ve grup çalışması gerektiren ödevler verilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin matematik başarısı olumlu yönde artmıştır. Aynı zamanda öz-yeterlik ve öz-düzenlemeyle ilgili yüklemeler de matematik başarısıyla ilgili bulunmuştur.

Hwang ve Vrongistinos (2002) yaptıkları çalışmada 41 ilkokul öğretmeni adayının, Eğitim psikolojisi dersinde B+ve daha yüksek alanlar bir grup, B- ve altında alanlar ikinci grup olarak seçilmesiyle deneysel bir uygulama yapmışlardır. MSLQ ölçeği temel alınarak oluşturulan 93 maddelik ankette içsel, dışsal motivasyon, görev değeri, olağan yüklemeler, özyeterlik, tekrar, eklemleme, düzenleme, eleştirel düşünme, biliş bilgisi ve düzenleme süreçlerinden oluşan boyutlar bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik performans kriterleri, dönem içindeki gelişimsel ürün dosyaları, gözlem günlükleri ve sınıf yönetimi projeleri temel alınarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, akademik performans gruplamasına göre yüksek olarak belirlenen grubun, içsel motivasyon, görev değeri, eklemleme, bilişbilgisi ve düzenleme süreçlerinde diğer gruba göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bu durumda başarılı öğrenci grubunun öz-düzenleme stratejilerini daha etkili şekilde kullandığı söylenebilir.

Genelde araştırmalarda gözardı edilen sınav kaygısı gibi duyuşsal özellikler, akademik başarıyı etkilemektedir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin keyif, umut, gurur, rahatlama, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk, sıkılma gibi farklı duyuşsal özellikleri bir anketle belirlenmiş ve 7 farklı bölgede, 3 uzun süreli ve 1 günlük çalışmasıyla akademik başarıyla ilişkisi ölçülmüştür. Sonuçlara göre, akademik duygular, öğrencilerin motivasyonu, öğrenme stratejileriyle, bilişsel kaynaklarıyla, öz-düzenlemeleriyle ve akademik başarıyla anlamlı derecede ilgili çıkmıştır. Ayrıca yedi farklı ülkedeki üniversite ve lise öğrencilerini içeren çalışmada her iki yaş grubunda da

olumlu ilişkiler bulunmuştur. Olumlu akademik duygular, eklemlene, örgütlenme gibi esnek ve yaratıcı öğrenme stratejilerinin, eleştirel değerlendirmenin ve biliş bilgisayar izlemenin kullanımını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda öz-düzenleme esnek bir bilişsellik gerektirdiğinden olumlu duyuşsal faktörlerle kullanımın artacağı ön görülmektedir. Buna ek olarak, motivasyonu kuvvetlendirdiği ve esnek öğrenmeyi artırdığı için akademik başarı da beraberinde yükselecektir (Pekrun, Goetz ve Titz, 2002).

Fleming (2002) yaptığı araştırmada, çalışma stratejilerinin ve hedef belirlemenin üniversite öğrencilerinin sınav performansını geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Psikolojiye giriş dersini alan 65 öğrencinin katıldığı çalışmada, deney grubu öğrencilerine çalışma stratejileriyle ilgili eğitim verilmiş ayrıca öğrencilerden kendilerine bireysel öğrenme hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşma durumlarıyla ilgili kayıtlar tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin 31'i birinci, 20'si ikinci, 8'i üçüncü, 6'sı son sınıfta okumaktadır. 16 hafta boyunca haftada iki kere uygulanan eğitimin sonucunda, birinci sınıfların sınav performansı gelişmiştir. Bu sonuçlar deney grubunun üst sınıftaki öğrencileriyle de benzerlik göstermektedir.

Araştırmalar, en başarılı öğrencilerin kendi öğrenme çabalarını kontrol edebilenler olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler çalışmalara yaklaşma şekillerini düzenleyerek sorumluluk alırlar. Geleneksel olarak öz-düzenlemenin sadece aktif ve anlık sınıf ortamlarında uygulanan öğrenme stratejileriyle ortaya çıktığına inanılmaktaydı. Bu çalışma, öz-düzenlemeyi daha geniş bir perspektifte ele almaktadır. Aktif ve stratejik kontrole ek olarak içsel olarak yönlendirilen ve öğrenmeye karşı dinamik bir tutum geliştiren bir yaklaşım izlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, merak, istek, hırs, risk alma ve kararlılık gibi doğal dinamik bileşeni yansıtan niteliklerin, stratejik davranışı ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Bununla beraber bu dinamik niteliklerin aktif öz-düzenleme gibi öğretilbileceği halen bir soru olarak akıllarda kalmaktadır. Çalışmada, dinamik niteliklerin kuvvetli bir şekilde teşvik edildiği, destekleyici bir ortam yaratıldığı ve rahat ifade edilen bir öğrenme ortamı oluşturulduğu durumda, uygulama öncesinde düşük dinamik özellikler gösteren öğrencilerin, uygulama sonrasında yüksek dinamik özellikler kazandıkları belirlenmiştir

(Schapiro ve Livingston, 2000).

Hoek, Van Den Eeden ve Terwel (1999) öz-düzenlemenin boyutlarından olan sosyal ve bilişsel strateji öğretiminin, ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısına etkisini araştırmışlardır. 444 öğrencinin katıldığı araştırmada, ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 14 dersi içeren uygulama sürecinde, matematik başarısını ölçmek için dört test yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler herhangi bir eğitim almamışlar sadece birbirlerine yardım etmeleri konusunda uyarılmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler, iki testte kontrol grubuna göre daha yüksek sonuçlar almışlardır. Düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler, strateji öğretimi çok karmaşık olmadığı sürece uygulamadan faydalanmışlardır.

Sweidel (1996) 87 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, Eğitim Psikolojisi dersinde, portfolyo uygulamasıyla öğrencilerdeki çalışma stratejilerini, biliş bilgisel farkındalığı ve dönem boyunca kendi performanslarını izleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Öğrenciler dönem boyunca dört sınava girmişler ve bu sınavlarla ilgili günlükler ve anketler doldurup okuma, çalışma, performans hedefleri, duygusal hazırlık ve stratejilerle ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Dönem sonunda yazdıkları yansıtıcı bir denemeye de süreç ve ürün arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Öğrencilerden ne zaman, nerede ve nasıl çalışmayı planladıkları, hangi stratejileri kullandıkları, çalışmalarının yeterli olup olmadığını nasıl anladıkları, çalışmalarını nasıl izledikleri, motivasyonlarını nasıl sağladıkları, günde ya da haftada ne kadar çalıştıkları, sınavdan almayı bekledikleri not bilgileri istenmiş, sınav sonrası da bu bilgilerle sonuçları arasında bağlantı kurmaları beklenmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını çalışmadan keyif aldıklarını, çalışmanın yararlı olduğunu, çalışma alışkanlıklarını değiştirdiklerini, yarıdan fazlası bunu diğer derslere de uyguladıklarını, büyük bir bölümü bu projeden dolayı daha iyi çalışabildiklerini ifade ederken, büyük bir bölümü de projeyi tamamlamanın zor olduğunu ifade etmiştir.

Hofer, L.Yu ve Pintrich (1998) tarafından Michigan Üniversitesi, Psikoloji bölümünde yürütülen çalışmanın amacı öğrencilere bilişsel, ve motivasyonel psikoloji ile ilgili temel kavramları öğretmek ve öğrencilerin öğrendikleri kavramları,

üniversitedeki öğrenme sürecinde uygulamalarıdır. Farklı bölümlerden gelen gönüllü öğrencilerin ortak başarısızlık noktaları, lisede yeterli eğitimi almamış olmak, zaman ve çaba yönetimi yapamamak ve motivasyon düzeylerinin düşük olması şeklindedir. Haftada dört saat süren ve genel anlamda öz-düzenleme ve yansıtmanın uygulandığı etkinlikleri içeren uygulamada, öğrenciler hem strateji eğitimi almışlar hem de bunları derslerinde kullanmışlardır. Ayrıca, öğrencilerden bu uygulamalarına ilişkin günlükler talep edilmiştir. Dersin uygulama sonrası analizlerinde, öğrencilerin not ortalamalarının arttığı, kaygı seviyelerinin düştüğü, öz-yeterlik düzeylerinin yükseldiği, bilişsel, motivasyonel, öz-düzenleme stratejileri arasında olumlu ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Çince, Almanca, Rusça, Japonca ve İspanyolca öğrenen lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımıyla öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz-yeterlik ölçeklerinin ölçme aracı olarak kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre diğer öğrencilere göre daha çok dil öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin kendilerini daha özgüvenli dil öğrencileri olarak algıladıkları ve öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgi ışığında, öğretmenlerin sınıf içinde strateji kullanımını desteklemelerinin öğrencilerin özgüvenlerini artırmada önemli olduğu söylenebilir. Çalışmanın bulgularına göre bazı önemli sonuçlar şu şekilde özetlenebilir; öğrenme stratejileri daha sistemli ve aşamalı olarak doğrudan sınıf içinde öğretilmelidir. Strateji kullanımı değerlendirme sürecinin bir parçası olmalıdır. Öğretmenler, öğrenme stratejilerini ders planının ve öğretimin bir parçası haline getirmelidir. Motivasyon, dersin ilk gününden itibaren ön planda tutulmalıdır. Öğrenciler değerlendirme sürecine katılmalıdır (NFLRC, 1996).

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırmada, araştırmacı bir araştırma ortamı oluşturmaktadır. Oluşturulan bu ortam içinde araştırmacı, ilgili olduğu olay, değişken ve etkenleri ayarlamak, değiştirmek, ortadan kaldırmak gibi yollarla istediği duruma getirmekte ve kontrol etmektedir. Deneysel araştırmalarda bazı yeni durumların meydana gelmesine olanak sağlanmakta ve bunların etkisi gözlenmektedir (Kaptan, 1995,73). Öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni eğitim ve psikolojide en sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Bu desende aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından, farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata payını düşürmekte ve buna bağlı olarak istatistiksel gücü artırmaktadır (Ferguson ve Takane, 1989; Kirk, 1968; Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, 202)

Bu çalışmada da öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları, öz-düzenleme stratejileri kullanma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılan bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından öz-düzenleme stratejileri temel alınarak hazırlanan etkinliklerdir. Araştırma aynı zamanda, hem nicel hem de nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nicel boyutta, öğrencilerin İngilizce başarıları, öz-

düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ve İngilizceye yönelik tutumlarına ilişkin olarak kullanılan ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler kullanılmıştır. Nitel boyutta ise, öğrencilerle uygulama sürecine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin her ikisinin bir arada kullanılması olarak tanımlanan karma yöntem (Tashakkorina ve Teddie, 2003) esas alınmıştır.

Bu çalışmada kullanılan araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir (Kaptan, 1995).

Tablo 3-1. Öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni

Gruplar	Ön-test	Deneyisel desen	Son-test
G 1	O1(Başarı testi) Oa (Strateji Ölçeği) T1 (Tutum)	Öz-Düzenleme Strateji Öğretimi	O3 (Başarı Testi) Oc(Strateji Ölçeği) T3 (Tutum)
G2	O2(Başarı testi) Ob(Strateji Ölçeği) T2 (Tutum)	Normal Öğretim	O4 (Başarı Testi) Od(Strateji Ölçeği) T4 (Tutum)

G1 Deney Grubu

G2 Kontrol Grubu

O1 – O2 Deney ve Kontrol grubu İngilizce Başarı Öntesti

Oa-Ob Deney ve Kontrol grubu Öz-Düzenleme Stratejileri Ön Ölçeği

T1-T2 Deney ve Kontrol grubu İngilizce Tutum Ön Ölçeği

O3-O4 Deney ve Kontrol grubu İngilizce Başarı Sontesti

Oc-Od Deney ve Kontrol grubu Öz-Düzenleme Stratejileri Son Ölçeği

T3-T4 Deney ve Kontrol grubu İngilizce Tutum Son Ölçeği

Gr1 Deney grubunun Öz-düzenleme stratejileri kullanımıyla ilgili görüşleri

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, 2008–2009 Öğretim yılı, bahar yarıyılında, Düzce Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesinde, Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi, Yapı Eğitimi, Tasarım ve Konstrüksiyon Eğitimi, Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi ve Elektrik Eğitimi Bölümleri arasından seçilen iki bölümün (n= 47) 1. sınıfları çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Bölümlerin seçilmesinde öğretim programının uygunluğu, dersin aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmesi, öğrencilerin bir önceki döneme ait olan 2008–2009 güz dönemi notları ölçüt alınmış, bu özellikler açısından denk olan iki bölüm seçilmiştir. Bu bölümler Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi ve Elektrik Eğitimi Bölümleridir. Bu bölümler arasında İngilizce hazırbulunuşluk düzeyleri, Öz-düzenleme strateji kullanım düzeyleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce dersi başarı puanları açısından gruplar üzerinde denklik çalışması yapılmıştır.

Aşağıda araştırmanın deney ve kontrol gruplarına yer alan öğrencilere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmektedir. Buna göre öğrencilerin gruplara göre dağılımları Tablo 3-2’de, yaşlarına göre dağılımları Tablo 3-3’de, mezun olunan lise türüne göre dağılımları Tablo 3-4’de, İngilizce kursuna katılma durum ve sürelerine göre dağılımları Tablo 3-5’de ve İngilizce başarı durumları Tablo 3-6’da verilmiştir.

Tablo 3-2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gruplara göre dağılımları

Gruplar	Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	23
Kontrol Grubu	24
Toplam	47

Araştırmanın deney grubunda 23, kontrol grubunda 24 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının belirlenmesinde öğrencilerin araştırma sürecinin tamamına katılma durumları dikkate alınmıştır.

Tablo 3-3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
18	-	-	3	12,5
19,00	7	30,4	10	41,7
20,00	8	34,8	4	16,7
21 ve üzeri	8	34,8	7	29,2
Toplam	23	100,0	24	100,0

Grupların yaş dağılımları incelendiğinde; Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %12,5 (f=3) 18 yaşında iken Deney grubunda bu yaş grubunda öğrenci bulunmamaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerinin %30,4’ü (f=7); Kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin de %41,7 (f=10)’si 19 yaşında; Deney grubunda yer

alan öğrencilerinin %34,8'i (f=8), Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %16,7'si (f=4) 20 yaşında; Deney grubunda yer alan öğrencilerin %34,8'i (f=8); Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de %29,2'si (f=7) 21 yaş ve üzerinde oldukları görülmektedir.

Tablo 3-4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı

	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Lise türü				
Endüstri meslek	23	100,0	17	70,8
Teknik lise	-	-	1	4,2
Anadolu meslek	-	-	6	25,0
Toplam	23	100,0	24	100,0

Tablo 3-4 incelendiğinde, Deney grubu öğrencilerinin tamamının (f=23), Kontrol grubu öğrencilerinin de %71'inin (f=17) Endüstri Meslek Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin %4,2'si (f=1) Teknik Lise ve %25'i (f=6) Anadolu Meslek Lisesi mezunudur.

Tablo 3-5. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce kurslarına katılma durumu ve sürelerine göre dağılımları

		Deney		Kontrol	
		f	%	f	%
Kursa Katılım	Evet	1	4,3	2	8,3
	Hayır	22	95,7	22	91,7
	Toplam	23	100,0	24	100,0
Kurs Süresi	Hiç Gitmedi	22	95,7	22	91,7
	1-3 ay	-	-	1	4,2
	4-6 ay	1	4,3	-	-
	10-12 ay	-	-	1	4,2
	Total	23	100,0	24	100,0

Tablo 3-5'de görüldüğü gibi Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamına yakını İngilizce kursuna katılmamıştır. Deney grubunda İngilizce kursuna katılan 1 öğrencinin 4–6 ay arası kursa devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise İngilizce kursuna katılan 2 öğrenciden biri, 1–3 ay, diğeri ise 10-12 ay süreyle kursa devam etmiştir.

Tablo 3-6. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerinin İngilizce dersi başarı dağılımları

	Deney		Kontrol	
NOT	f	%	f	%
0- 49 (FF)	2	8,7	3	12,5
50-54 (FD)	-	-	-	-
55-59 (DD)	3	13,0	5	20,8
60-64 (DC)	3	13,0	5	20,8
65-74 (CC)	3	13,0	3	12,5
75-79 (CB)	6	26,1	-	-
80-84 (BB)	2	8,7	1	4,2
85-89 (BA)	1	4,3	1	4,2
90-100 (AA)	2	8,7	4	16,7
DEVAMSIZ	1	4,3	2	8,3
Toplam	23	100,00	24	100,0

Tablo 3-6'daki not dağılımları, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin 2008–2009 Akademik yılı Güz dönemine aittir. Buna göre; Deney grubunda yer alan öğrencilerin %26,1'inin başarı ortalamaları 70–74 (CB) aralığında toplanmaktadır. Öğrencilerin %13'ü 55–59 (DD); %13'ü, 60–64 (DC) ve aynı şekilde %13'ü de 65–69 (CC) aralığında notlar aldığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı notları incelendiğinde ise; %20,8'i 55–59 (DD) yine %20,8'i 60–64 (DC) aralığında notlar aldığı görülmektedir. %16,7'sinin not dağılımı ise 90–100 (AA) aralığında yer almaktadır.

Grupların denkliğinin sağlanması

Grupların seçiminde sınıflar arasındaki öğretim elemanı farklılığını önlemek amacıyla, aynı öğretim elemanı tarafından yürütülen sınıfların seçimi esas alınmıştır. Yanlılık olabilir endişesiyle araştırmacının kendisinin girdiği sınıflar kapsam dışı bırakılmıştır. Her iki sınıfta da aynı haftada, aynı sürede ve aynı konunun işlenmesine özen gösterilmiştir. Öğrenci sayıları açısından birbirine denk olan sınıflar seçilmiştir. Grupların denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla İngilizce dersi başarı puanları dikkate alınmış, İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği, Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Testlerin tümünde aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki bölüm seçilmiştir. Rastgele (random) yoluyla Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü deney, Elektrik Eğitimi Bölümü kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu testlerdeki puanlara ilişkin istatistikler şöyledir.

Deney ve kontrol gruplarının bir önceki döneme ait öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarıyla ilgili istatistikler Tablo 3-7’de verilmiştir.

Tablo 3-7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce I not dağılımları

BÖLÜM	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	23	5,9565	2,402	-.267	.790
Kontrol	24	6,1667	2,943		

5.00= 60-64 (DC)

6.00= 65-74 (CC)

Tablo 3-7 incelendiğinde gruplara uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin bir önceki döneme ait İngilizce başarıları açısından farklı olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce hazırbulunuşluk düzeyleri ilgili istatistikler Tablo 3-8’de verilmiştir.

Tablo 3-8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce hazırbulunuşluk testine ilişkin puanları

BÖLÜM	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	23	31,347	6,485	-1,122	.268
Kontrol	24	34,125	10,023		

Tablo 3-8 incelendiğinde gruplara uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin İngilizce hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme strateji kullanım düzeyleri ilgili istatistikler Tablo 3-9’da verilmiştir.

Tablo 3-9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği puan durumları

BÖLÜM	N	$\bar{X}$	S	t	P
Deney	23	411,1304	36,689	.412	.682
Kontrol	24	407,0000	31,957		

Tablo 3-9 incelendiğinde, gruplara uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme strateji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin öz-düzenleme strateji kullanım düzeylerinin farklı olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutumları ilgili istatistikler Tablo 3-10’da verilmiştir.

Tablo 3-10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce tutum puanları

BÖLÜM	N	$\bar{X}$	S	t	P
Deney	23	131,260	15,748	.858	.395
Kontrol	24	126,375	22,523		

Tablo 3-10 incelendiğinde, gruplara uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı olmadığını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada 4 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar, “İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, İngilizce Tutum Ölçeği”dir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

İngilizce hazırbulunuşluk testi

Araştırmada öğrencilerin İngilizce I dersine ilişkin ön bilgilerini ölçmek ve grupların denkliliğini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından, “*İngilizce Hazırbulunuşluk Testi*” kullanılmıştır. Bu test, bir önceki dönem olan İngilizce I Güz dönemi programının hedeflerini ölçen 63 madde maddeden oluşmaktadır. olarak hazırlanmıştır. Teste ilişkin hazırlanmış olan belirtke tablosu Ek 1’de verilmiştir.

Testin içeriği, İngilizce I dersi hedeflerine uygun olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

- Başlangıç düzeyindeki kelimeler (Kelimeler General Service List (GSL) ‘den seçilmiştir) (8 soru)
- Şahıs zamirleri (Subject Pronouns) (3 soru)
- Belgisiz tanımlayıcılar (article) (5 soru)
- Soru-cevap kalıpları (to be/ bilgi soruları) (10 soru to be, 10 soru bilgi sorusu)
- Tasvir (Sıfatlar) (5 soru)
- Emir cümleleri (5 soru)
- Tekil/çoğul yapılar (9 soru)

Yukarıda belirtilen konular doğrultusunda, hedefler ve düzeyleri dikkate alınarak çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Testin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla 3 konu alanı, 2 program geliştirme, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Bu uygulama, İngilizce I dersini almış olan Teknik Eğitim Fakültesi 2. sınıfta öğrenim gören 173 öğrenciye bir ders süresince gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, sınıflar arası olumsuz etkileşimi önlemek amacıyla aynı zamanda ve tek bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Madde ve test analizlerinde, ITEMAN (Item and Test Analysis Program, for Windows Version 3) programı kullanılmıştır. Maddelerin seçiminde, Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırıcılık Gücü hesaplanmıştır. Pilot uygulamanın amacı, öğrencilerin İngilizce I dersine yönelik genel başarı düzeyini belirlemek olduğundan madde güçlük indeksi ortalaması. 50 olan maddeler öncelikli olarak seçilmiştir. Madde Ayırıcılık Gücü olarak da. 30 ve yukarıdaki değerlere sahip olan

maddeler seçilmiştir. Test maddelerine ait istatistikler Ek 2’de verilmiştir.

Test istatistikleri sonucunda 63 maddelik testin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 38,2, standart sapması (S) 11.5, Güvenirliği KR 20= .91, test gücüğü P=.60 olarak hesaplanmıştır. 63 madde olarak hazırlanan İngilizce Hazırbulunuşluk Testinin, madde istatistiklerinde, madde güçlük indeksi (pj), madde standart sapması (S), madde ayıricılık gücü (rjx) hesaplanmış ve madde ayıricılık gücü .30’dan büyük olan maddeler seçilerek, 8 madde çıkarılarak 55 maddelik çoktan seçmeli halini almıştır.

Nihai test maddelerinin analizleri ITEMAN programıyla yeniden yapılmış ve bu test uygulandığı takdirde alabileceği olası sonuçlar belirlenmiştir. Nihai Test ortalaması 33, Standard Sapma= 10,8 , KR 20=.92 şeklinde bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğü .60 şeklindedir. İngilizce Hazırbulunuşluk Testi’nin nihai formu Ek 3’te sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, 55 maddelik Nihai testin geçerlilik ve güvenilirliğinin uygun ve araştırmada kullanılabilir olduğu görülmektedir.

İngilizce başarı testi

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce II dersindeki akademik başarılarını ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından 61 maddelik “*İngilizce Başarı Testi*” hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İngilizce II dersine yönelik olarak oluşturulan öğretim hedefleri dikkate alınmıştır. Teste ilişkin hazırlanmış olan belirtke tablosu Ek 4’te verilmiştir.

Testin içeriği, İngilizce II dersi hedeflerine uygun olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır.

- Başlangıç düzeyindeki kelimeler (Kelimeler General Service List (GSL) ‘den seçilmiştir) (11 soru)
- Sayılan ve sayılamayan isimler (2 soru)
- Tanımlayıcı sıfatlar (7 soru)
- Sıfatların sıralaması (4 soru)
- İyelik sıfatları (7 soru)

- İyelik zamirleri (4 soru)
- Diyalog tamamlama (Soru-cevap) (7 soru)
- Diyalog içinde soru sorabilme (4 soru)
- Metin ile ilgili okuduğunu anlama (9 soru)

Yukarıda belirtilen konular doğrultusunda, hedefler ve düzeyleri dikkate alınarak 61 adet çoktan seçmeli madde hazırlanmıştır. Testin kapsam ve yapı geçerliliklerini belirlemek amacıyla 3 konu alanı, 2 program geliştirme, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

İngilizce Başarı Testi, 61 soruluk çoktan seçmeli maddeden oluşturulmuştur. Testin pilot uygulaması, bir önceki akademik yılda İngilizce II dersini almış olan Teknik Eğitim Fakültesi 2. sınıfta öğrenim gören 153 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, sınıflar arası olumsuz etkileşimi önlemek amacıyla aynı zamanda ve tek bir oturumda gerçekleştirilmiştir.

Madde ve test analizlerinde, ITEMAN (Item and Test Analysis Program, for Windows Version 3) programı kullanılmıştır. Maddelerin seçimi, Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayıricılık Gücü İndeksi dikkate alınarak yapılmıştır. İngilizce Başarı Testinin pilot uygulamasının amacı, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek olduğundan madde güçlük indeksi ortalama. 50 olanlar başta olmak üzere seçilmiştir. Madde Ayıricılık Gücü olarak da. 30 ve yukarıdaki değerlere sahip olan maddeler seçilmiştir.

Test istatistikleri sonucunda testin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 34, Standard Sapma (S) 13.8, Testin varyansı (s) 192.084, Güvenirliği KR.20= .94, Test Güçlüğü (P)= .55, Madde Ayıricılık Gücü. 48 olarak hesaplanmıştır. 61 madde olarak hazırlanan İngilizce Başarı Testinin, madde istatistiklerinde, madde güçlük indeksi (pj), madde varyansı (s), madde standart sapması (S), madde ayıricılık gücü (rjx) hesaplanmış ve madde ayıricılık gücü .30'dan büyük olan maddeler seçilerek, 6 madde çıkarılarak 55 maddelik çoktan seçmeli halini almıştır.

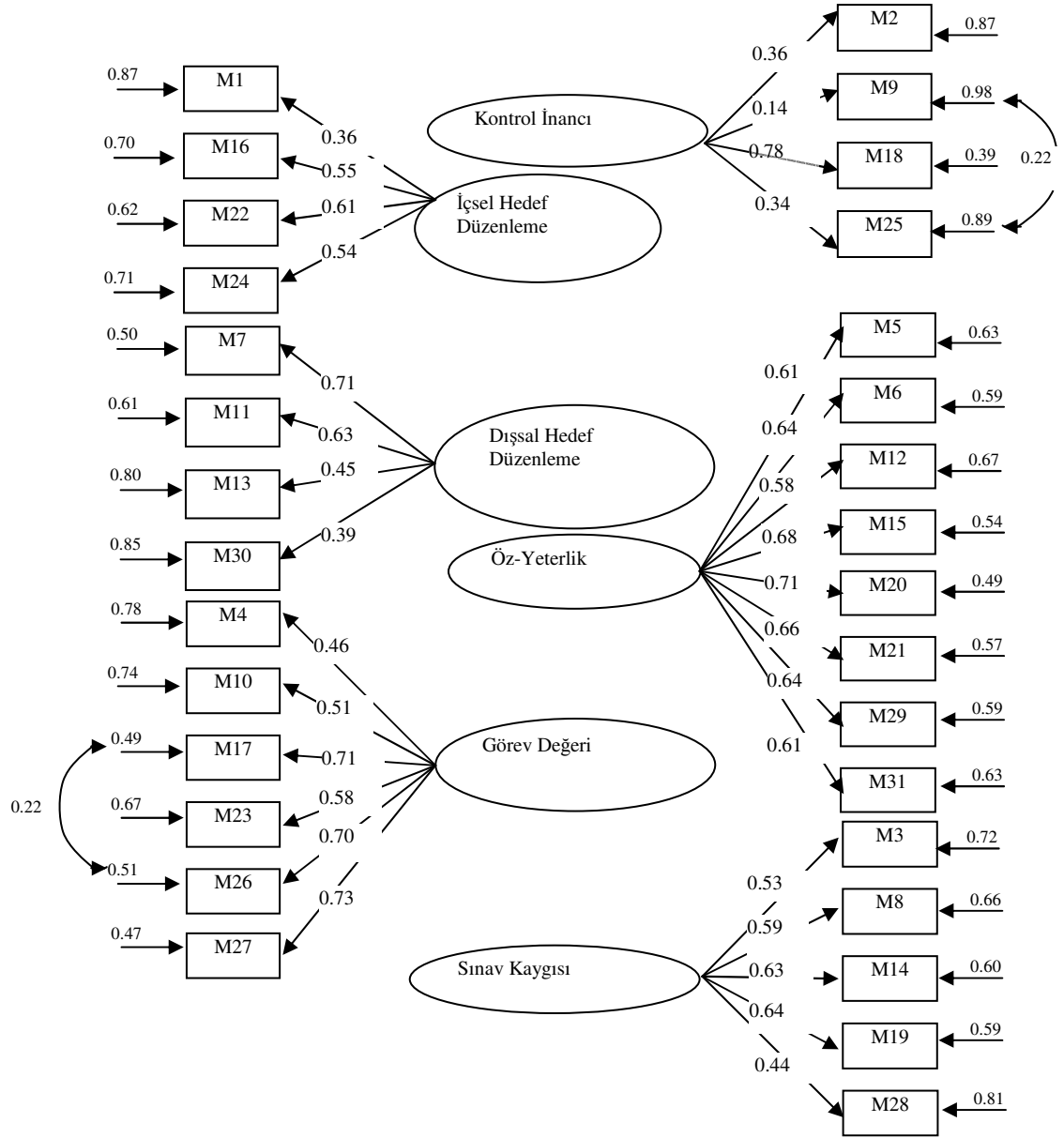
Nihai test maddelerinin analizleri ITEMAN programıyla yeniden yapılmış ve bu test uygulandığı takdirde alabileceği olası sonuçlar belirlenmiştir. Nihai Test ortalaması 31, Standard Sapma= 13,4, Testin Varyansı; 182.053, Güvenirlik KR 20=.92, Madde Güçlük: .57 ve Ortalama Ayırıcılık Gücü. 52 şeklinde hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü. 60 şeklindedir. Başarı testi madde istatistikleri Ek 5’te verilmiştir. İngilizce Başarı Testi nihai formu Ek 6’da sunulmuştur.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği

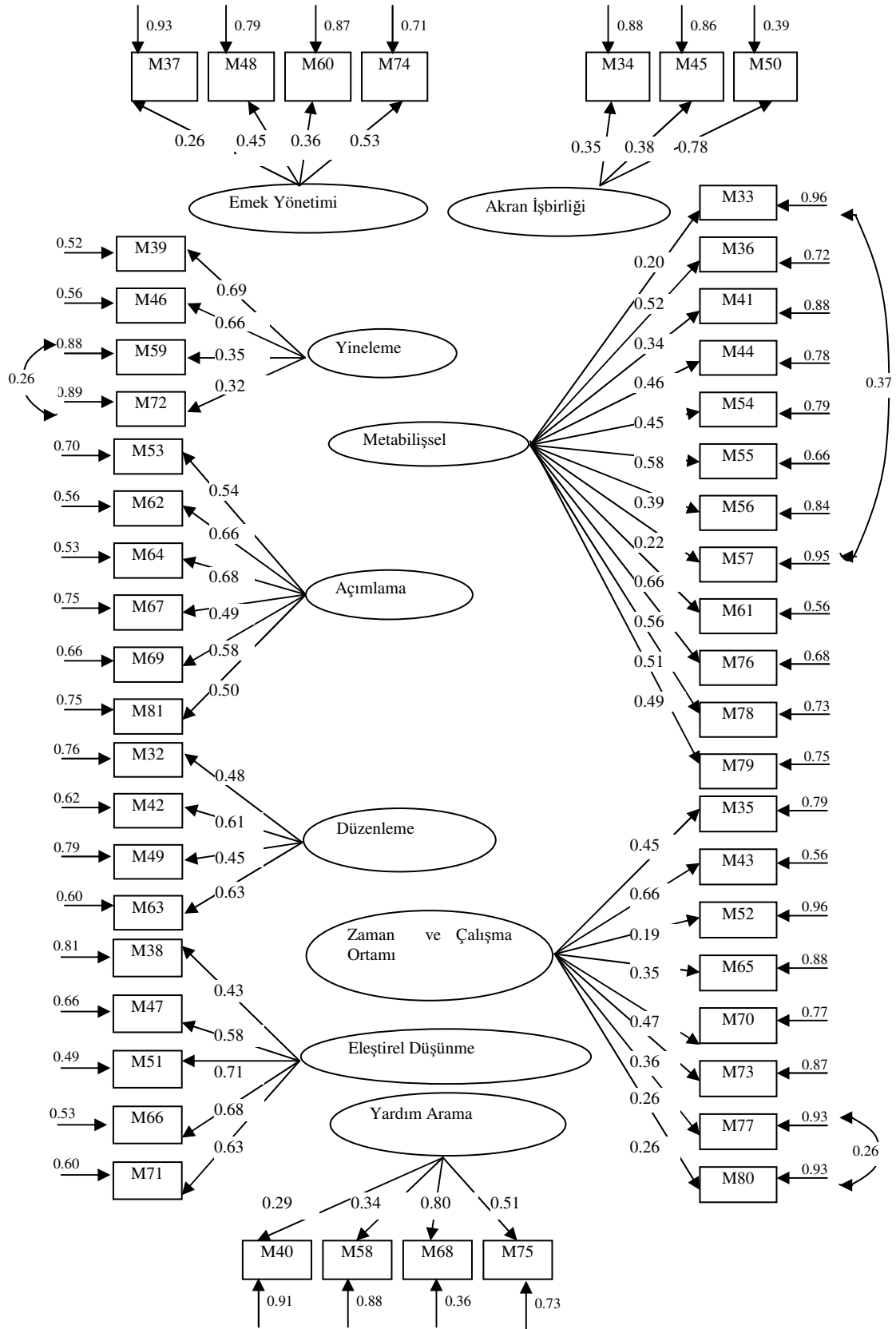
Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanabilme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Pintrich Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Demirel ve Özkahveci, (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan “*Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği* (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) ölçeği kullanılmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyen birçok araştırmada kullanılmıştır (Neber & Schommer-Aikins, 2002; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al., 1993; VanderStoep et al., 1996; Wolters & Pintrich, 1998, Akt. Yumuşak ve arkadaşları, 2007).

Ölçek, “Güdülenme Ölçeği (GÖ)” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Büyüköztürk, Akgün, Demirel ve Özkahveci, (2004) tarafından ikinci, üçüncü ve son sınıfta okuyan 852 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak iki ana bölüm için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması için uzman görüşü alınmasının ardından doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri uygulanmış, güvenirlik için ise Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayısı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların anlamlılıkları incelenmiştir.

Aşağıda ölçeğin faktör yapısına ilişkin bilgiler verilmiştir.



Şekil 3-1. Güdülenme Ölçeğinin Faktör Yapısı



Şekil 3-2. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları, hem GÖ hem de ÖSÖ'nün kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduklarını göstermektedir. Güvenirlik sonuçları incelendiğinde GÖ için Cronbach alfa değerleri 0.86 ile 0.59 arasında, ÖSÖ için 0.75 ile 0.41 arasında değişmektedir. Üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ölçekteki tüm maddelerin ve alt ölçeklerin ayırt edici olduklarını göstermektedir.

Ölçeğin uygulama süresi 20–30 dakika arasında değişmektedir. Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini “benim için kesinlikle yanlış” (1) ile “benim için kesinlikle doğru” (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. İki ayrı boyutta toplam 15 alt ölçekten oluşan GÖSÖ, modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Ölçeğin herhangi bir faktöründen alınan yüksek puan, öğrencinin sözü edilen faktörle ilgili özelliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Ek 7’de verilmiştir.

Tablo 3-11. Güdülenme ve öğrenme stratejileri alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Güdülenme	31	
İçsel Hedef Düzenleme	4	0.59
Dışsal Hedef Düzenleme	4	0.63
Görev Değeri	6	0.80
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	4	0.52
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz-Yeterlik	8	0.86
Sınav Kaygısı	5	0.69
Öğrenme Stratejileri	50	
Yineleme	4	0.62
Düzenleme	6	0.61
Açıklama	4	0.74
Eleştirel Düşünme	12	0.74
Yardım Arama	5	0.49
Akran İşbirliği	4	0.46
Metabilişsel	4	0.75
Çaba Yönetimi	3	0.41
Zaman ve Çalışma Ortamı	8	0.61
Toplam	81	

İngilizce tutum ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Selçuk (1997) tarafından geliştirilen “*İngilizce Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek Ek 8’de sunulmuştur.

Ölçeğin hazırlanması aşamasında öğrencilerden elde edilen ifadeler, uzmanlar yardımıyla derlenmiş ve ölçekte İngilizce ile ilgili olabilecek bilişsel, duyuşsal ve eyleme yönelik öğelere yer verilmiştir. Maddeler 11 uzmanın görüşüne sunulmuş her ifadenin frekansı ve yüzdesi alınarak, en yüksek frekansa ve yüzdeye sahip olan 48 madde pilot uygulama yapılmak üzere toplam 350 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha formülü ile hesaplanmıştır. Bu değer ilk uygulama için .92, son uygulama için .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğe son hali verilerek 16 olumlu, 16 olumsuz toplam 32 maddeden oluşmaktadır. İngilizce Tutum Ölçeği Likert tipi beşli derecelendirmeli olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında İngilizce Tutum Ölçeğinin güvenirlik çalışması yinelenmiş, Cronbach Alpha değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçek (1) Gerekliliğine inanma, (2) İngilizce dersine ilişkin duygular ve (3) Ders dışında ilgilenme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ilişkin başlıklar aşağıda sunulmaktadır:

1. Gerekliliğine inanma
 - a. Öğrenme yaşantısında gereklilik
 - b. Mesleki yaşantıda gereklilik
 - c. Toplumda gereklilik
2. İngilizce dersine ilişkin duygular
 - a. Sevme-hoşlanma-zevk alma
 - b. İlgisizlik-rahatsızlık-nefret-korku
3. Ders dışında ilgilenme
 - a. Okuma
 - b. Yazma
 - c. Konuşma-dinleme
 - d. Çalışma

Öz düzenleme stratejileri kullanımı ve İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşme formu

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Öz Düzenleme Stratejileri Kullanmalarına ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. (Ek 9). Görüşme formu 8 maddeden oluşmaktadır. Görüşme formu, kapsam ve yapı geçerliği için 2 alan uzmanının ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Aynı zamanda 5 öğrenci ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu deney grubunda yer alan 23 öğrenciye uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2008–2009 Bahar Döneminde, İngilizce II dersinde, haftada 4’er saat olmak üzere, 8 haftada toplam 32 saat süresince yürütülmüştür. Araştırmada yanlılığı önlemek amacıyla her iki grubun İngilizce derslerini, araştırmacı dışında bir öğretim elemanı yürütmüştür. Araştırmacı hem süreci izlemek hem de etkinlikleri koordine etmek amacıyla derslere katılmıştır.

Bu çalışmada, Pintrich’in Öz-düzenleme modeli temele alınmıştır (Pintrich; 1999). Bu model kapsamında öz-düzenleme etkinliklerinden “*Bilişsel, Biliş Bilgisi ve Öz-Düzenleme ve Kaynak Yönetimi Stratejileri*” bulunmaktadır.

Verilerin toplanma süreci, araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin olarak yapılan işlemler uygulama öncesi ve uygulama sürecinde olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur. Son olarak da uygulama süresince gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Uygulama öncesi

Uygulama öncesinde yapılan işlemler basamaklar halinde aşağıda verilmiştir.

1. İlk aşamada uygulamanın planlandığı üniversite yönetiminden izin alınmıştır.
2. Uygulamanın yapılacağı sınıfların dersine giren öğretim elemanı ile görüşülerek hangi hedefler ve içeriğin seçileceğine karar verilmiştir.
3. Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerini geliştirmeye yönelik haftalık etkinlikler hazırlanmıştır.
4. Etkinliklerin, İngilizce öğrenim hedeflerine, öğrenci seviyelerine ve öz-düzenleme stratejilerine uygunluğu açısından bir Eğitim Bilimleri Uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca etkinliklerin Deney grubunun öğrenim düzeyine ve belirlenen hedeflere uygunluğu açısından dersin öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda, etkinlikler yeniden gözden geçirilerek son şekli verilmiştir.
5. Öğretim elemanına, etkinliklerin uygulanışı ve materyallerin kullanımı ile ilgili gerekli eğitim verilmiştir.
6. Etkinliklerden önce ders planları, ders araç ve gereçleri ve öğretim materyalleri hazır hale getirilmiştir.

Uygulama süreci

Etkinliklerin uygulanma sürecinde şu özellikler dikkate alınmıştır.

1. Deney ve Kontrol grubunda aynı hedef ve içeriğe ilişkin uygulamalar ve küçük sınavlar paralel haftalarda gerçekleştirilmiştir.
2. Deney grubunda, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarına, İngilizce başarı testi, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve İngilizce Tutum Ölçeği uygulama öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Uygulama sonunda Deney grubu öğrencileriyle, sürece yönelik olarak görüşmeler yapılmıştır.
4. Deney ve kontrol gruplarına her hafta konulara ilişkin gelişimlerini izlemek amacıyla küçük testler verilmiştir. Deney grubu öğrencilerine sınav sonrası

sürece ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere sınav bittikten sonra doğru cevaplar verilerek kendilerini değerlendirip notlandırmaları sağlanmıştır. Her test sonunda öğrencilerden yapmış oldukları tekrarlar, sınav başarıları arasında ilişki kurmaları beklenmiştir. Öğrencilerin sınavda zaman ayarlaması yapmaları, anlaşılmayan noktaların tekrar edilmesine ilişkin bilinç kazanmaları, yapılan hataların gerekçelerini bulmaya çalışmaları, sınavlara yönelik olarak zaman ayarlama, soruları tahmin etme, hızlı okuma, problem analizi yapma, önceki bilgileri etkin hale getirme gibi öğrencilerin biliş bilgisi stratejileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere, her test sonrasında işlenen konularla ilgili tekrar yapmaları düzenli bir şekilde hatırlatılmıştır. Sık yapılan küçük testler, öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili olmuştur.

5. İlk uygulamadan itibaren öğrencilere ait her türlü performansın bir ürün dosyası olarak toplanması planlanmıştır ve her öğrenci için araştırmacı tarafından bir ürün dosyası hazırlanmıştır. Bu dosyada, öğrencilerin kendilerini izlemelerine olanak sağlayacak çalışma günlükleri ve yaptıkları ödevler bulunmaktadır. Bu durum, öğrencinin kendi gelişim sürecini izleyip değerlendirmesi için olanak sağlamış ve öğrencilerin zaman ve çaba ile ilgili düzenlemeler yapmalarına fırsat vermiştir. Öğrenci ürün dosyasında, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, yoğunlukları ve sıklıklarıyla ilgili değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencinin kendi zaman ve çaba yönetimini yönlendirme konusunda daha aktif kılınması hedeflenmiştir.
6. Deney grubu öğrencilerine her hafta verilen ödevler araştırmacı tarafından dosyalanmıştır. Öğrencilere yaptıkları yanlışlarla ilgili geri bildirim sağlanmış ve takip eden haftalarda yanlışların azalmış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler eksik olan ödevlerin tamamlanmasıyla ilgili cesaretlendirilmişlerdir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanmış ayrıca İngilizceye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki amaçlanmıştır. Öğrencilere, ödevlerin tam olduğu dosyalardan puan alacaklarının söylenmesi, öğrencinin eksik olan ödevini takip etmesi ve dosyasını tamamlamasıyla sonuçlanmıştır. Ayrıca, ödevler öz-

yeterliğin artırılması amacıyla seviyeye uygun zorluk düzeyinde hazırlanmış, öğrencilere hem akran hem de öğretim elemanının yardımını alabilecekleri de sürekli hatırlatılmıştır. Ödev kontrollerinin belirli aralıklarla akranlar aracılığıyla da yapılması sağlanmıştır.

7. Öğrencilere uygulama başında hedef belirleme etkinliği çerçevesinde verilen sıfat listelerinin düzenli olarak tekrar edilmesi gerektiğiyle ilgili hatırlatmalar her hafta yapılmıştır. Sıfat listeleriyle ilgili hedef belirlemede, öğrenciler kısa süreli bir hedefe teşvik edilmiştir. Bu durumun, ileride uzun süreli bir hedef belirleme ve bu hedefi gerçekleştirmeye ilişkin bir alt yapı oluşturması planlanmıştır.
8. Etkinlikler süresince öğretim elemanı, dersin belirli aşamalarında öğrencilerin dikkatlerini toplama ve öğrenmelerinin farkındalığını sağlamaya özen göstermiştir.
9. Etkinlikler süresince, öğretim elemanı öğrencilerin ilgisini çekecek içerik ve materyaller kullanarak, dersin gerekliliğine ikna ederek, olumlu dönütler vererek, başarı inancını artırarak içsel motivasyonlarını, ödevleri tam olan öğrencilerin fazla puan alma şanslarının olduğu ifade ederek, sınıf içi oyun ve yarışmalarla ilgili verilen ödüller yoluyla da dışsal motivasyonlarını artırmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirmiştir.
10. Etkinlikler boyunca öğrenciler sıklıkla grup çalışmalarına yönlendirilmiştir. Öğrencilerin her bir grup çalışmasında aynı grupta bulunmamalarına özen gösterilmiştir. Bu sayede, hem öğrenciler arasındaki iletişimin artırılması hem de yardım alma stratejisinin ders sonrası da kullanılması amaçlanmıştır.

Sonuç olarak her hafta düzenli olarak, tekrar stratejisi, eklemleme stratejisi, örgütleme stratejisi, içsel ve dışsal motivasyon stratejileri, biliş bilgisi stratejileri, öz-değerlendirme, akran yardımı, zaman, çalışma yönetimi, akran değerlendirme stratejilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin her hafta düzenli olarak gerçekleştirilen uygulamaların yanı sıra, her hafta için yapılan uygulamalar da ayrıca aşağıda sunulmuştur.

Deney sürecinde İngilizce derslerindeki öğretim sürecinde uygulanan etkinlikler ve bunların öz düzenleme stratejileri ile ilişkisi haftalık olarak aşağıda sunulmuştur.

1. Uygulama

Uygulamanın 1. haftasında “Tanımlayıcı Sıfatlar” konusu işlenmiştir. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 10’da verilmiştir.

Derse giriş etkinliğinde öğrencilerin ön öğrenmelerini belirlemeye yönelik ve önceki konularla bağlantı kurulması amacıyla bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin iki zıt karakteri daha önceden bildikleri sıfatlarla tasvir etmeleri istenmiş ve sıfatları sesli olarak tekrarlamaları sağlanmıştır. Bu uygulamaya öğrencilerin gönüllü olarak katıldıkları ve istekli oldukları gözlenmiştir. Bu etkinlikte eklemlene stratejisine yönelik uygulama yapılmıştır.

Daha sonra gruplar halinde, tanımlayıcı sıfatların geçtiği metinler üzerinde bilişsel bir strateji olan altını çizme etkinliği yapmışlardır. Burada öğrencilerin kelime türlerini de ayırt etmeleri istenerek kategorilendirme çalışması yapılmıştır. Aynı zamanda, grup çalışmasında öğrencilerin birbirlerine anlatma, akran öğrenme ve yardım alma stratejilerini etkin şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Etkinlik sonucunda gruplardan akran değerlendirmesi yapmaları istenmiştir.

İkinci etkinlikte öz-düzenleme stratejileri arasında önemli bir işlevi olan hedef belirleme çalışması yapılmıştır. Bu sayede öğrenciler ellerindeki sıfat listelerini kullanarak, anlamını bildikleri ve sekiz hafta boyunca öğrenmeyi planladıkları sıfat sayılarını belirleyerek kayıt altına almışlardır. Ayrıca biliş bilgisi stratejisini de kullanarak, kendi öğrenmeleriyle ilgili eksik olduğu noktaları belirlemişlerdir. Uygulamanın başındaki sıfatların bilinme oranı ortalama % 44 oranındadır.

Öğrencilerden her hafta düzenli olarak sıfatlar listesini tekrar etmeleri ve verilen ödevler yoluyla uygulama yapmaları istenmiştir. Her ders, bir önceki ödevlerin kontrolü ve geribildirim yapılacağı öğrencilere ilk haftadan belirtilmiştir.

Öğrencilere ait her türlü performansın bir ürün dosyası olarak toplanması planlanmıştır ve her öğrenci için araştırmacı tarafından bir ürün dosyası hazırlanmıştır. Bu dosyada, öğrencilerin kendilerini izlemelerine olanak sağlayacak çalışma günlükleri bulunmaktadır. Bu durum, öğrencinin kendi gelişim sürecini izleyip değerlendirmesi için olanak sağlayacaktır. Öğrencilere ait ürün dosyalarının en başında bulunan çalışma günlüğü, öğrencilerin tekrara ve diğer stratejilere ne kadar vakit ayırdığını ortaya koymaktadır. Bu şekilde öğrencinin kendi zaman ve çaba yönetimini yönlendirme konusunda daha aktif kılınması hedeflenmiştir. Ayrıca ödevleri tam olan öğrencilerin fazla puan alma şanslarının olduğu ifade edilmiştir. Bu uygulamadaki amaç öğrencide dışsal motivasyonu artırmaktır.

Sonuç olarak 1. uygulama sürecinde öğrencilerin kullandığı stratejiler; önceki konuyla bağlantı kurma, kategorilerine ayırma ile ekleme, yüksek sesle söylemek ile tekrar, altını çizme, akran öğrenme, akrandan yardım alma, akran değerlendirme, hedef belirleme, eksik olduğu noktaların tespitiyle biliş bilgisi, dışsal ve içsel motivasyon artırma, ilgi duyma ve çalışmaya değer bulma, çaba yönetimi ve güdülenmeye yönelik stratejiler uygulanmıştır.

2. Uygulama

İkinci uygulamada tanımlayıcı sıfatlar ve kategorileri konusuna devam edilmektedir. Özellikle farklı sıfat kategorileri üzerinde durulmuştur. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 11’de verilmiştir.

Ders başında yapılan dikkat çekme bölümünde oyun etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler hem eğlenmiş hem de bir önceki derste gördükleri kelimeleri hatırlamaya çalışmışlardır. Bu şekilde öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması ve güdülenmeleri sağlanmıştır.

Giriş etkinliğinin ardından, öğretim elemanı öğrencilerden beğendikleri karakterleri tasvir etmelerini istemiştir. Bu, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıcı bir durum sağlamıştır. Çünkü her öğrenci kendi beğendiği kişiden bahsedip onu tasvir

etmek ve bunu arkadaşlarıyla paylaşmak istemiştir. Öğrenciler sıfatları ardarda kullanma konusunda cesaretlendirilmiştir. Farklı kategorideki sıfatları ardarda kullanmalarının anlam zenginliği için önemli olduğu ifade edilmiş, bu şekilde konunun amacı pekiştirilerek, öğrencilerde hem görev değeri hem de içsel motivasyon sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu etkinliklerden sonra, öğrenciler gruplara ayrılmışlardır ve sıfatları doğru kategorilere ayırma etkinliği uygulanarak örgütleme stratejisi kullanılmıştır. Eşleştirmeyi bitiren grubun kategorileri öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiş ve sıfatları büyük ölçüde doğru olarak eşleştiren her gruba ufak ödüller verilmiştir.

Kategorilere ayrılan sıfatların oluşturduğu hazırbulunuşlukla, öğretim elemanı, sıfatların ard arda kullanımındaki sıralamadan bahsetmiştir. Burada önce kategorileri daha ayrıntılı ve örnekleriyle sunduktan sonra, öğrencilerin sıralamayı kolaylıkla hatırlayabilecekleri ve bu şekilde de herhangi bir anlamı olmamasına rağmen kategorilerin baş harfleriyle akılda kalan bir kısaltma olan “OSASCOMP” (O)pinion, (S)ize, (A)ge, (S)hape, (C)olour, (O)rigın, (M)aterial, (P)urpose önerilmiştir. Bu akronim, öğrenciler tarafından oldukça ilgiyle karşılanmış ve hatırlamalarını kolaylaştıracağı şeklinde yorumlanmıştır. Bu baş harflerle düzenleme stratejisine bir örnek teşkil etmiştir.

Sistemli bir şekilde kategoride yer alan sıfatların pekiştirilmesini sağlamak, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek ve dikkatlerini yeniden çekmek için, ülkelerle ilgili bir tahmin oyunu oynanmıştır. Bu hem öğrencilerin genel kültürünü artırıcı hem de ilgi çekici bir etkinlik olması sebebiyle güdülenmeyi desteklemiştir. Öğrencilerin tahmin stratejisini de kullanmaları sağlanmıştır. Doğru olarak tahmin edilen sıfatlar, özellikle İngilizce için önemli olan sesli tekrar etkinliği ile pekiştirilmiştir.

Öğrenciler arkadaşlarının ödevlerini kontrol etmişler ve yapılan hatalara ilişkin olarak; gerekli tekrarın yapılmaması, ders sırasında not almamak, yeterince ilgi gösterilmemesi gibi gerekçeler sunmuşlardır.

Sonuç olarak, 2. uygulama sürecinde, sistematik tekrar, grup çalışması sırasında öğrencilerin konuyu birbirlerine anlatması ve sıfatları kategorilere ayırma şeklinde örgütlenme, ödülle dışsal motivasyon, görselleştirme ve eşleştirme ile eklemlemeli tekrar stratejisi, biliş bilgisi stratejisi olarak sınavda zaman ayarlaması, anlaşılmayan noktaların tekrarı, yapılan hataların gerekçelerini bulmak, kaynak yönetimi stratejileri olarak, çalışma günlüklerinde öğrencilerin zaman ve çaba ile ilgili düzenlemeleri ve grup çalışmasındaki akran ve öğretim elemanı yardımlaşması kullanılmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun ödev ve izleme testlerinin verilmesi öz-yeterlik inançları için önemlidir. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çeken ve çalışma değeri oluşturan etkinlikler seçilmiş, ödüllerle dışsal motivasyon sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Uygulama

Bu haftanın konusu da tanımlayıcı sıfatlar ve kategorileridir. Giriş etkinliğinde sıfatlarla ilgili kelime oyunu oynanmıştır. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 12’de verilmiştir.

Kelimeyi doğru olarak tahmin eden öğrenciye ödül verilmiştir. Bu durum onların güdülenmesi için olumlu olmuştur. Ayrıca tahmin ve tekrar stratejileri da kullanmışlar ve iki hafta önceki konuyu da pekiştirmişlerdir.

Giriş etkinliğinin ardından, grup çalışması yapılarak, farklı diyaloglardan oluşan metinlerin içinde geçen sıfatların altları çizilmiştir. Araştırmacı bu sırada öğrencilerin ortak yaptıkları hataları not etmiş ve bunları öğretim elemanı ile paylaşmıştır. Bir sonraki haftanın etkinliklerinde bu yanlışların düzeltilmesiyle ilgili bölümler eklenmiştir. Ders sonrası öğrencilerle yapılan görüşmede, sıfat kategorilerinde yapılan hataların kaynakları ile ilgili olarak yetersiz tekrar yapılması ve gereken çabayı göstermemek şeklinde ifadeler alınmıştır.

Başka bir etkinlik oyun biçiminde düzenlenmiştir. Öğrenciler gruplara bölünerek, her bir gruba farklı nesnelerin fotoğrafları verilmiştir. Öğrencilerden sıfat listesinden de yararlanarak içinde çok sayıda sıfat içeren cümleler yazmaları istenmiştir.

Bu yolla telafi stratejisi kullanılmıştır. Etkinlik sonunda tasvirler tahtaya yazılmış ve yanlışların akranlar aracılığıyla düzeltilmesi sağlanmıştır.

Bu etkinliğin ardından bir önceki haftanın konularını içeren küçük bir sınav yapılmıştır. Sınav bitiminde öğrenciler öz-değerlendirme yapmışlardır.

Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konmuştur. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilmiş, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilmiştir.

Bu hafta yapılan etkinliklerde kullanılan stratejiler özetlendiğine; altını çizme etkinliği ile tekrar, grup etkinliğinde eksik sıfat bilgisini listelere bakarak telafi etme, izleme testindeki zaman ayarlaması, öz-değerlendirme, ünlü kişilerle ilgili tasvirde dikkati canlı tutma ile biliş bilgisi stratejileri, grup çalışmasındaki akran ve öğretim elemanı yardımlaşması, ürün dosyalarının tamamlanmasındaki zaman ve çaba yönetimi ile kaynak yönetimi stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Ayrıca ilgi çekici etkinliklerin kullanılması, verilen ödüller, ödevleri tamamlayanlara puan verilmesi ile motivasyonel inançları desteklenmeye çalışılmıştır. Sıfat kategorilerinde yapılan hataların kaynakları ile ilgili olarak yetersiz tekrar ve çabayı göstermek ve öğrencilere ödevlerinde yaptıkları hatalar ile ilgili geri bildirim vermek sayesinde öz-yeterlik inançları da yükseltilmeye çalışılmıştır.

4. Uygulama

Bu haftanın konusu İyelik sıfatlarıdır. Öğrencilerin şahıs zamirlerini uygun iyelik sıfatı ile kullanması hedeflenmektedir. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 13'te verilmiştir.

Dersin giriş etkinliği olarak özellikle bir sıfatı temsil eden resimler gösterilerek, öğrencilerden bu sıfatların zıt anlamlarını ifade etmeleri istenmiştir. Sıfatlar özellikle bir önceki dersin ve izleme testlerinin içeriğine uygun hazırlandığı için, bu etkinlik dikkat

çekme amacıyla kullanıldığı gibi tekrar stratejisi kullanımını da içermektedir. Yapılan tekrarlar sayesinde daha çok sıfatın hatırlanması öğrencilerin güdülenmesini sağlamıştır. Ayrıca gösterilen resimler öğrencilerin ilgilerini çekmiş ve zaman zaman esprilerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum özellikle öğrencilerin geneline hakim olan güdülenme eksikliğini gidermeye de olanak sağlamıştır.

Konu ile ilgili sunumlar ve alıştırmalar yapıldıktan sonra, öğrenciler gruplara ayrılmış ve öğrencilerden sıfatları kullanarak kısa bir oyun yazmaları ve bunu arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. Öğrencilere, drama etkinliğinde kullanılmak üzere çeşitli materyaller sunulmuş ve tercihlerine uygun olarak seçmeleri sağlanmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin hem eğleneceği hem de öğrendikleri kalıpları tekrar edeceği bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler zaman zaman dosyalarında bulunan sıfat listelerinden de faydalanmışlardır. Bu etkinlik sırasında öğretim elemanı ve araştırmacı yardım almak isteyen öğrencilere rehberlik etmişlerdir. Görselliğin, yaratıcılığın, akranla öğrenmenin, tekrarın, zaman yönetiminin, yardım almanın kullanıldığı bu etkinlik, öğrenciler açısından oldukça olumlu sonuçlanmıştır. Etkinlikler sırasında öğrencilerin kendilerini eksik hissettikleri alanda notlarına başvurarak izleme yapmaları sağlanmıştır.

Her hafta olduğu gibi bu hafta da küçük sınav aracılığıyla öz-değerlendirme, öğrenci ürün dosyası kontrolüyle de akran değerlendirme yapılmıştır. Bu sınavların ve ödev kontrollerinin sağladığı önemli faydalardan biri de öğrencilerde öğrenmelerindeki öz-yeterlik algısının gelişmesidir. Etkinliklerin ortasına gelindiği bu haftada, tekrar, ekleme, örgütleme, biliş bilgisi gibi stratejilerin kullanılmasıyla öğrencilerin notları yükselme eğilimi göstermiştir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin motivasyonlarında ve öz-yeterlik algılarında artma ve sınav kaygı düzeyinde azalma daha belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir.

Bu hafta yapılan etkinliklerde kullanılan stratejiler şöyle özetlenebilir; sistematik tekrar, öğrencilerin grup çalışmasında konuyu birbirlerine anlatmaya çalışması, dramadaki soru sorma ve cevap verme etkinliği, etkinliklerde öğrencilerin kendilerini eksik hissettikleri alanda notlarına başvurarak izleme yapmaları, küçük sınavdaki zaman

ayarlaması ve öz-değerlendirme yapmaları ile biliş bilgisi stratejileri kullanılmıştır. Ayrıca grup çalışmasındaki akran ve öğretim elemanı yardımlaşması, dosyalarını tamamlarken çaba ve zaman yönetimi ile kaynak yönetim stratejileri etkinleştirilmeye çalışılmıştır. İlgi çekici ve eğlenceli etkinlikler, ödüller yoluyla öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları her ders olduğu gibi bu ders de yükseltilmeye çalışılmıştır.

5. Uygulama

Bu haftanın konusu iyelik zamirleridir. Dersin giriş etkinliği olarak, sıfat listelerinde olan ve her derste düzenli olarak kullanılan kelimelerden oluşan bir bulmaca etkinliği yapılmıştır. Etkinlik, kelimelerin verilerek hazır bulmaca formatını oluşturan bir internet sitesinde hazırlanmıştır. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 14'te verilmiştir. Bu etkinlikte tahmin, görsel imaj kullanma, tekrar stratejileri etkili şekilde kullanılmıştır.

Giriş etkinliğinin ardından, içinde ünlü kişilerin, öğretim elemanının ve araştırmacının da bulunduğu fotoğraflar öğrencilere gösterilmiş ve öğrencilerden konuyla ilgili iyelik sorularının cevapları istenmiştir. Kullanılan fotoğraflardaki karakterlerin çoğu, öğrencilerin ilgi alanına giren veya dikkatlerini çeken kişilerdir. Dolayısıyla öğrenciler bu etkinlikte oldukça fazla istekli davranmışlar ve tanımlamaları ve aitlik durumlarını özellikle belirtmek istemişlerdir.

Öğrencilerden 5. uygulamaya kadar olan konuları içeren bir öz-değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Bu aynı zamanda öğrencilerin derse karşı öz-yeterliklerini ölçmeye yarayan da bir etkinlik olmuştur. İlk beş haftanın ders hedeflerini içeren ifadeler araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğrencilerin kendilerine puan verdikleri bir formda toplanmıştır. Bu forma ilişkin sonuçlar aşağıda uygulamanın değerlendirilmesi bölümünde sunulmuştur.

Bu etkinliğin ardından Tombala oyunu oynanmıştır. Normalde kartlarda olması gereken rakamlar yerine, araştırmacı ve bir bilgisayar uzmanı tarafından hazırlanan 89 kelimeden oluşan ve konuların kapsamına uygun yeni kartlar kullanılmıştır. Bu

etkinlikle, öğrencilerin eski bilgilerini tekrar etmeleri için uygun bir ortam oluşmuştur. Oyunu başarıyla tamamlayan öğrencilere çeşitli ödüller verilmiştir. Bu oyunla beraber hem stres faktörü kaldırılmış hem de öğrenciler eğlenmiş ve yarışmanın verdiği rekabetçi duyguların etkisiyle oldukça fazla güdülenmişlerdir.

Her hafta olduğu gibi bu hafta da küçük sınav yapılmış ve öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilmiştir.

Bu hafta yapılan etkinliklerde kullanılan stratejiler özetlendiğine; bir önceki haftanın konularının tekrarı, kategorilere ayırma ile örgütleme, ünlü kişilerle ilgili tasvirde dikkati canlı tutma ile biliş bilgisi stratejileri ve ilgi duydukları etkinliği değerli bulmaları sonucunda görev değeri, ürün dosyalarının tamamlanmasındaki zaman ve çaba yönetimi ile kaynak yönetimi stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Özellikle herkes tarafından bilinen tombala oyunu oynanması ve ödüller verilmesi, ödevleri tamamlayanlara puan verilmesi ile motivasyonel inançları desteklenmeye çalışılmıştır. Belirli bir form doldurulması yoluyla öz-yeterlik ve öz-değerlendirme ifadelerinin alınması; öğrencilerin hatalarını telafi yoluna giderek öğrenmelerini izlemelerini ve çalışma çevreleri, zaman ve çaba düzenlemelerinin yapılmasına yöneltmiştir.

6. Uygulama

Bu haftanın konusu işaret sıfatlarıdır. Yakın, uzak, tekil ve çoğul olma durumuna göre değişen işaret sıfatlarının öğrenciler tarafından ayırt edilebilmesi ve cümlede doğru şekilde kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 15'te verilmiştir.

Dersin giriş bölümünde öğrencilere öğretim elemanı tarafından bazı kişiler ve onlara ait eşyaları gösterilmiştir, öğrencilerden bunlarla ilgili cümleler kurmaları istenmiştir.

Giriş etkinliğinin ardından on dakika süren bir oyun oynatılmıştır. Kimim Ben? Ya da Neyim Ben? Olarak adlandırılabilen oyunda, bir öğrencinin dışarıya çıktıktan

sonra seçilen nesne veya kişinin kim olduğu bazı sorular yardımıyla bulunmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik sayesinde tahmin stratejisi kullanılmış ve güdülenme sağlanmıştır.

Daha sonra öğrenciler gruplara bölünmüş ve her bir gruba şimdiye kadar işlenen konular dağıtılmıştır. Gruplardan sorumlu oldukları konuya ilişkin soru ve cevaplarını hazırlamaları istenmiştir. Renkli kartonlar üzerine hazırlanan sorular tahtaya asılarak grup liderleri tarafından diğer öğrencilere yönlendirilmiştir. Bu şekilde bu haftaya kadar olan tüm konuların tekrarı yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler grup çalışmasında yardım alma stratejilerini kullanmışlardır. Öğrenciler cevapladıkları doğru soru başına kendilerine puan vermişlerdir. Yani hem öz-değerlendirme yapma şansı bulmuş hem de öğrenmelerini izleme fırsatı yakalamışlardır. Grup çalışmasında konularla ilgili öğrencilerin soru sorması ve bu sorulara kendilerinin cevapları bulması ile eklemlleme stratejisi etkin olarak kullanılmıştır. Grup çalışmasında eksikliklerini notlarına bakarak telafi eden öğrenciler, akran ve öğretim elemanı yardımlaşmasını etkili şekilde kullanmışlardır.

Her hafta olduğu gibi dosya kontrolleri yapılmış ve gerekli geri bildirim sağlanmıştır. Bir önceki haftanın konularını içeren küçük sınav yapılmıştır.

Bu hafta, bundan önce yapılan tüm etkinliklerin tekrarı yapılmıştır. Grup çalışmasında konularla ilgili öğrencilerin soru sorması ve bu sorulara kendilerinin cevapları bulması ile eklemlleme stratejisi etkin olarak kullanılmıştır. Grup çalışmasında eksikliklerini notlarına bakarak telafi eden öğrenciler, küçük sınavdaki zaman ayarlaması, öz-değerlendirme yapmaları ile biliş bilgisi stratejilerini kullanmışlardır. Grup çalışmasında akran ve öğretim elemanı yardımlaşması, ürün dosyalarının tamamlanmasındaki zaman ve çaba yönetimi ile kaynak yönetimi stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Ayrıca grup çalışmasının tahtada sunulması, ödevlere geri bildirim yapılması, öz-yeterlik inançlarını artırmaya yöneliktir.

7. Uygulama

Bu haftanın konusu işaret sıfatları ve kelimelerdir. Özellikle farklı kelime türlerinin (sıfat, fiil, isim vb.) tanınması ve farklı bilgi sorularına cevap verilmesi hedeflenmektedir. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 16'da verilmiştir.

Dersin giriş bölümünde, tekrar stratejisine uygun bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlik öncesinde, öğrencilerden işlenen konuları gözden geçirmeleri söylenmiştir. Öğrenciler gruplara ayrılarak, gruplara verilen görevlerde çalışmaları istenmiştir. Öğrenciler, grup çalışması sırasında eksiklerini tespit etmişler ve yardım alma stratejisini etkin bir şekilde kullanmışlardır.

Bir önceki haftaya ilişkin küçük sınav her derste olduğu gibi yapılmıştır. Bu ders uygulamanın başında öğrencilere öntest olarak uygulanmış olan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Bir sonraki hafta da son test olan başarı testi uygulanacaktır. Öğrencilerin üst üste uzun sınavlara girme olasılığını kaldırmak için bu yöntemle başvurulmuştur.

Bu hafta yapılan etkinliklerde kullanılan stratejiler özetlendiğine; öğrencilerin bu haftaya kadar gördükleri konuları tekrarı, küçük sınavdaki zaman ayarlaması, öz-değerlendirme ile biliş bilgisi stratejileri, grup çalışmasındaki akran ve öğretim elemanı yardımlaşması, ürün dosyalarının tamamlanmasındaki zaman ve çaba yönetimi ile kaynak yönetimi stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Yapılan tekrarın ve çalışmak için gösterdikleri çaba sonucunda, öğrencilerin küçük sınavlardan daha yüksek puanlar aldıkları ifade edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını oldukça olumlu etkilemiştir. Ayrıca sürekli sınavlara giren öğrenciler, sınavlara yönelik olarak, zaman ayarlama, soruları tahmin etme, hızlı okuma, problem analizi yapma, önceki bilgileri etkin hale getirme gibi bazı biliş bilgisi stratejileri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamaların öncelikle hedefinin öğrencilerin bilişsel stratejileri planlamasına yardım etmek ve öğrencilerde bazı öz-düzenleme stratejilerinin kullanılmasını artırmak olduğu düşünülürse, bu tür stratejileri sekiz hafta gibi kısa bir sürede kullanmayı

planlamalarının bile olumlu bir sonuç olarak algılanması düşünülebilir.

8. Uygulama

Kelime kategorileri ve bilgi sorularını içeren son haftada öğrencilere bilgi ve evet/hayır sorularını içeren bir tablo verilmiştir. Bu haftaya ilişkin ders planı ve kullanılan materyaller Ek 17’de verilmiştir.

Öğrencilerden verilen çalışma kâğıdı üzerinde, bildikleri soru kalıplarını işaretlemeleri istenmiştir. Ardından iki metin verilmiştir. İlki bir önceki sınavdan alınan metindir. Bir önceki sınavda güçlük çektikleri yerler özellikle seçilmiştir. İlk metni ve sorularını cevaplayan öğrencilerin cevapları kontrol edilerek yanlışları üzerinde durulmuştur ve ikinci metin için de aynı işlemler yapılmıştır. Burada öğrenciler akran değerlendirmeyi kullanarak, yanlış ve eksik bilgilerini tamamlama yoluna gitmişlerdir. Hedefe yönelmeyle ilgili olarak da öğrencilerin kendilerine belirledikleri sıfat öğrenme hedefine ne ölçüde ulaştıkları sorulmuş ve 1. Haftada öğrencilerin sıfatları öğrenmekle ilgili ortaya koydukları hedeflere ulaşma düzeyleri belirlenmiştir. İlk haftada % 44 olan sıfat bilme düzeyi, son haftada % 81 olarak tespit edilmiştir.

Uygulamanın son haftası olan bu ders saatinde, öğrencilere şimdiye kadar yapılan etkinliklerle ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Son olarak öğrencilere 60 dakika süren son test uygulanmış ve dosyaların son teslimi ve geri bildirimi yapılarak uygulama sona ermiştir. Bunun ardından öğrencilere İngilizce tutum ölçeği uygulanmıştır.

Son haftanın etkinliklerinde kullanılan stratejiler tekrar, hızlı okuma, eksikliklerin telafi edilmesi ile biliş bilgisi stratejisi kullanılmıştır. Hedefe yönelmeyle ilgili olarak da öğrencilerin kendilerine belirledikleri sıfat öğrenme hedefine ne ölçüde ulaştıkları sorulmuş ve büyük oranda hedefe ulaşıldığı görülmüştür. Bu ayrıca sınavlarda yükselen notlarla da belirlenmiştir. Öğrencilerin ürün dosyaları incelendiğinde; tekrara ayrılan zamanın arttığı bunun sebebi olarak da öğrencilerin

İngilizce dersiyle ilgili öz-yeterlik inançlarının yükselmesi olarak yorumlanabilir.

Kontrol grubu

Kontrol grubunun belirlenen konuya ilişkin dersleri, deney grubuna paralel olarak aynı haftalarda ve aynı sürede (8 hafta) gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun dersleri aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmüş ancak araştırmacı, dersin planlanması ve düzenlenmesi ile ilgili herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Öğretim elemanı kendi planlaması doğrultusunda derslerini yürütmüştür. Deney grubunda yapılan küçük sınavlar, aynı şekilde kontrol grubunda da yapılmıştır. Bu sayede kontrol grubu öğrencilerinin de İngilizce başarı gelişimleri araştırmacı tarafından izlenmiştir.

Uygulamanın değerlendirilmesi

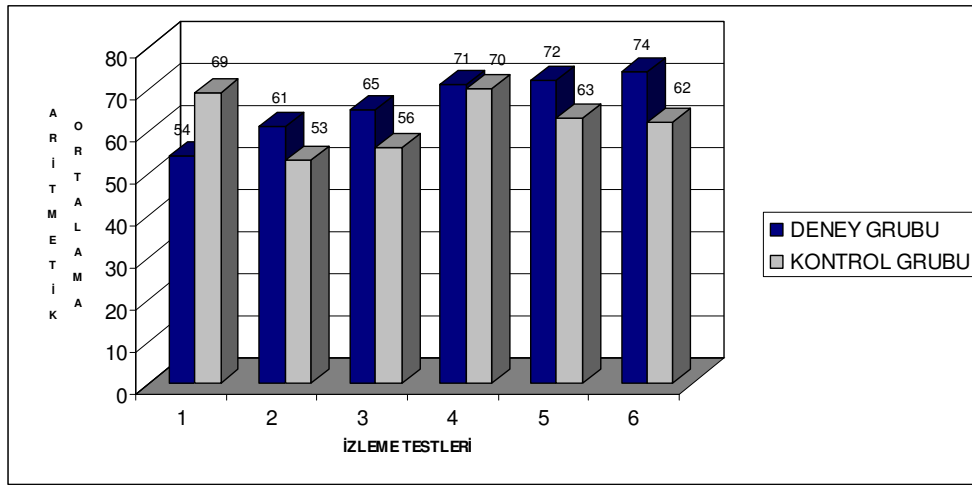
Araştırmanın uygulama sürecinde ve süreç sonunda değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme çalışmaları 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. haftalarda izlemeye yönelik; 5. haftada öz-değerlendirme ve öz-yeterliğe dayalı gerçekleştirilmiştir. 7. haftada Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, 8. haftada İngilizce Başarı Testi ve Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Haftalara göre gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

İzlemeye dayalı değerlendirme

Uygulamanın devam ettiği sekiz hafta boyunca öğrencilere toplam altı adet izleme amaçlı değerlendirme çalışması yapılmıştır (Bkz. EK...). Her bir uygulamanın değerlendirme çalışması, bir sonraki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Aynı değerlendirme eş zamanlı olarak, kontrol grubundaki öğrencilere de uygulanmıştır. İzlemeye dayalı değerlendirme aracı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, yanlış düzeltme, doğru sıralamayı yapma biçiminde sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca değerlendirme kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilere, öz-düzenlemeye yönelik stratejileri kullanımlarıyla ilgili bazı açık uçlu sorular da yöneltilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili görüşleri her hafta düzenli olarak alınmış ve ilerleyen

haftalarda ders planlarında öğrenci ihtiyaçlarına göre değişikliklere gidilmiştir. Öğrencilerden süreç boyunca alınan görüşler, araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubuna ait izlemeye dayalı değerlendirme sonuçlarının ortalamaları Grafik 3-1’de görülmektedir.

Grafik 3-1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait İzleme Dayalı Değerlendirme Sonuçlarının Ortalamaları



Grafik. 3-1’de görüldüğü gibi, Kontrol grubuna ait sonuçlar kararlı bir yükselme eğilimi göstermezken, Deney grubundaki öğrencilere ait sonuçlarda düzenli olarak bir artışın olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilere izlemeye dayalı değerlendirme kapsamında sorulan açık uçlu sorulara yönelik öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo. 11’de sunulmuştur.

Tablo 3-12. Deney grubu öğrencilerinin izlemeye dayalı değerlendirme sonuçlarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	İfadeler	f
Yanlış cevap gerekçeleri	Kelime anlamı bilmeme	9
	Tekrar yapmama	8
	Kural hatırlayamama	6
	Kural bilmeme	5
	Kelime anlamını hatırlayamama	5
	Dikkatsizlik	5
	Soruyu iyi okumama	4
	Cümleyi anlamama	4
Genel başarı gerekçesi	Tekrar	9
	Çalışmak	4
	Önceki bilgiler	3
	Dersi dinlemek ve katılmak	2
	Konuları kavrama	2
	Dikkat	1
	Öğretim elemanın olumlu tutumu	1
	Dersin anlatılma şekli	1
Genel başarısızlık gerekçesi	Tekrar yapmama	9
	Çalışmamak	8
	Diğer derslerin yoğunluğu	3
	Yeterince alt yapıya sahip olmamak	2
	Dikkat eksikliği	1
Sınava tekrar girip başarılı olma durumu	Başarılı olma	19
	(Tekrar, hataların bilinmesi, çalışma sayesinde)	
	Kısmen başarılı olma	4
Genel yorum	Öğretici ve faydalı	9
	Anlatılan konuya paralel	5
	Eksikleri görüp hazırlanma şansı	4
	Vize için hazırlık	2
	Bilenle bilmeyeni ayırt eden	2
	Dikkat sınavı	1
	Çalışmaya teşvik edici	1

Tablo 3-12’de görüldüğü gibi öğrencilerin izleme değerlendirmelerine ilişkin yanlış cevap gerekçeleri kelime anlamını bilmemek, tekrar yapmamak, kural hatırlayamamak, kural bilmemek, kelime anlamını hatırlayamamak, dikkatsizlik, soruyu iyi okumamak ve cümleyi anlamamak şeklindedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü sınava ikinci defa girdiklerinde, tekrar, hataların bilinmesi ve çalışma sayesinde daha başarılı olacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerinin eksik olduğu noktaları bilmeleri, bundan sonraki başarıları, eksikliklerinin tamamlanması ve biliş bilgisi açısından da önemlidir. Öğrencilerin izleme amaçlı gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına ilişkin genel yorumları incelendiğinde; çalışmaların öğretici ve faydalı, anlatılan konuya paralel, eksikliklerin görülüp hazırlanma fırsatı sağlayan, bilenle

bilmeyeni ayırt eden, dikkat sınavıcı, çalışmaya teşvik edici şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durum değerlendirme çalışmalarının, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından doğru algılandığı ve araştırmanın uygulama sürecine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki öğrencilere izlemeye dayalı değerlendirme kapsamında zorlandıkları konulara ve sorulan soruların zorluk derecesine ilişkin görüşleri Tablo. 3-13’de sunulmuştur.

Tablo 3-13. Deney grubu öğrencilerinin izlemeye dayalı değerlendirme sorularında zorlandıkları konulara ve soruların zorluk derecesine ilişkin görüşleri

Kategoriler	İfadeler	f
Sınavların zorluk dereceleri	Orta derecede	11
	Kolay	5
	Zor	5
	Düzeğe uygun	2
Bu tür sınavlarda zorlanılan noktalar	Kelimelerin anlamlarını bilmeme	14
	Çalışmama	2
	Cümle kuramama	2
	Cümle yapısını bilmeme	1
	Unutma	1
	Dilbilgisi kurallarını bilmeme	1
	Soruları anlamama	1

Tablo 3-13’e göre, öğrencilerin çoğunluğu, izleme amaçlı yapılan değerlendirme sorularını orta zorlukta bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, soruların kolay ve zor olduğuna ilişkin her iki uçta görüş belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin bu tür sınavlarda en çok zorlandıkları konu; kelimelerin anlamlarını bilmemeleridir. Daha sonraki sırada, çalışmama, doğru cümle kuramama, dilbilgisi kurallarını ve cümle yapısını bilmeme, bildiklerini unutma ve soruları anlamama gibi nedenler ifade edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere izlemeye dayalı değerlendirme kapsamında sorulan soruların, onların sınav kaygı düzeylerini etkileme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo.3-14’de sunulmuştur.

Tablo 3-14. Deney grubu öğrencilerinin izlemeye dayalı değerlendirme sorularının sınav kaygı düzeylerini etkilemesine ilişkin görüşleri

Kategoriler	İfadeler	f
Kaygı nedeni	Bilinen konuları hatırlayamama	7
	Soruları bilememek	5
	Kötü not almak	5
	Yanlış yapmak	4
	Kelimeleri bilememek	3
	Kaygı yok	3
	Soruyu anlamamak	3
	Stres	1
	Sınavın zor olması	1
	Öğretim elemanın tutumu	1
Bu tür sınavların sınav kaygısına etkisi	Gerçek sınav için hazırlık	15
	Gerekçeler	
	(Daha cesaretli ve bilgili hissetme	
	Yanlışların görülmesi	
	Kendini geliştirme	
	Stres azaltıcı	
	Deneyim kazandırma)	
	Gerçek sınavda heyecan yaşıyor	8

Öğrencilerin izleme amacıyla yapılan değerlendirme sorularının sınav kaygılarını etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; bilinen konuları hatırlayamama, soruları bilememe, kötü not alma, yanlış yapma ve kelimeleri bilememe konularında kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İzleme değerlendirmelerinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin gerçek sınavdaki kaygılarını azaltmak ve başarılarına katkı sağlamaktır. Öz-düzenleme becerilerini etkin kullanmak için de yüksek sınav kaygısını azaltmak önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin sınav kaygılarının nereden kaynaklandığını bilmek, etkinlikleri düzenlemek açısından önem kazanmaktadır.

Öz-değerlendirme ve öz-yeterlik amaçlı değerlendirme

Uygulamanın 5. haftasında öğrencilerden, o haftaya kadar işlenilen konuları içeren ve araştırmacı tarafından oluşturulan bir öz-değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Bu aynı zamanda öğrencilerin derse karşı öz-yeterliklerini ölçmeye yarayan bir etkinlik olmuştur.

5. Hafta kullanılan ve öğrencilerin öz-yeterlik ve öz-değerlendirme stratejilerini belirlemek için kullanılan forma göre oluşturulmuş olan dersin hedeflerine ulaşma

düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 3-15’de verilmiştir.

Tablo 3-15. Dersin hedeflerine ulaşma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri

	HEDEFLERLE İLGİLİ İFADELER	5	4	3	2	1
1	Sıfatların ne amaçla kullanıldığını bilme	4	9	7	2	1
2	Metinlerde kullanılan sıfatları tanıma	3	14	6	-	-
3	Sıfatların zıt anlamlarını bilme	4	8	9	1	1
4	İngilizce sıfatların Türkçe anlamlarını bilme	2	9	11	-	1
5	Sıfatların hangi kategoride olduğunu ayırt etme	3	8	8	3	1
6	Sıfatları herhangi bir şeyi betimlerken kullanma	4	13	3	2	1
7	Ardarda sıfatları düzgün sırada kullanma	2	7	7	5	2
8	İyelik sıfatlarını tanıma	7	5	7	4	-
9	İyelik sıfatlarını kullanma	5	8	6	4	-
10	İsimlerin iyelik takısı almış hallerini ayırma	7	9	3	1	3
11	Tekil ve çoğul isimlerin iyelik eki almış hallerini tanıma.	9	9	4	-	1
12	İyelik takısı (‘s) ile ilgili yazım kurallarını bilme	9	8	5	1	-
13	İyelik zamirlerini tanıma	7	7	3	3	3
14	İyelik zamirleri ile iyelik sıfatları arasındaki farkları bilme	8	9	2	2	2

Tablo 3-15’de görüldüğü gibi; öğrenciler sıfatların kullanım amacını bilme, metinlerdeki sıfatları tanıma, zıt anlamları bilme, sıfatları betimleme yaparken kullanma konularında kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Sıfatların Türkçe anlamlarını bilmede daha çok orta düzeyde yeterli görmektedirler. Öğrencilerin kendilerini daha az yeterli gördükleri konu sıfatların sıralamasıdır. İyelik sıfatlarını tanıma, kullanımı, tekil çoğul iyelik isimlerinin kullanımı, iyelik takısı kullanımı, iyelik zamirlerinin ayırt edilmesi konularında da kendilerini yeterli görmektedirler. Bu durum uygulama süresince gerçekleştirilen izleme çalışmalarında da yükselen notlarla kendini göstermektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersinin işlenişine ilişkin görüşleri Tablo 3-16’da verilmiştir.

Tablo 3-16. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersinin işlenişine ilişkin görüşleri

	UYGULAMAYLA İLGİLİ İFADELER	5	4	3	2	1
1	Bazı konuları yeteri kadar tekrar etmemek	5	7	5	4	2
2	Derse karşı olan olumsuz görüşler veya tutum nedeniyle konuları anlamakta zorlanma	1	3	3	8	8
3	Temel bilgilerin yetersiz olması nedeniyle, yeni konuları yapılandırmakta güçlük çekme	5	5	3	7	3
4	Diğer derslerin yoğun olması sebebiyle İngilizceye vakit ayıramama	6	5	5	2	5
5	Konuların tekrarını yeterince yapılırsa başarılı olma durumu	17	2	2	1	-
6	Ders dışı aktivitelere daha fazla zaman ayrılırsa başarılı olma durumu	7	5	7	1	3
7	Arkadaşlardan veya hocalardan yardım alındığında başarıma durumu	9	12	1	1	-
8	Derste yapılan etkinliklerden keyif alma	11	8	4	-	-
9	Derste yapılan etkinliklerin faydalı olacağına inanma	15	6	2	-	-
10	Derste yapılan etkinlikler bilgilerin daha kalıcı olmasında etkilidir.	13	9	1	-	-
11	İngilizce sınavlarında sınav heyecanıyla bildiği konuları yapamama	4	7	5	2	5
12	Sınavda düşük not alma durumunun en büyük kaygı olması.	5	5	6	2	5
13	İngilizce sınavlarının seviyeye göre zor olduğunu düşünme	-	4	7	6	6
14	Küçük sınavların sık sık yapılmasının ara sınav veya final sınavlarındaki heyecanı azaltma durumu.	9	5	4	1	4

Öğrencilerin yetersizlikleriyle ilgili gerekçeler incelendiğinde, yeteri kadar tekrar etmemek, daha önceki bilgilerinin yetersiz olması, diğer derslerin yoğunluğu gibi ifadeleri çoğunlukta verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümü başarısızlıklarını derse karşı olumsuz tutuma bağlamamaktadır. Ders dışı aktivitelere daha fazla zaman ayırırlarsa, tekrar yaparlarsa, arkadaşlarından veya öğretim elemanlarından yardım alırlarsa başarılı olacağını düşünen öğrenci sayısı oldukça fazladır. Öğrencilerin tamamına yakını derste yapılan etkinliklerin faydalı olacağını ve bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayacağını düşünmektedirler. Öğrencilerin büyük bir bölümü sınavda düşük not almanın kaygı sebebi olduğunu, İngilizce sınavlarının seviyelerine göre zor olduğunu ve küçük sınavların (quiz) ara sınav ve dönem sonu sınavlardaki heyecanlarını azalttığını düşünmektedir.

Bu etkinlik çerçevesinde kullanılan form sayesinde öğrenciler hem öz-değerlendirme yapmışlar hem de uygulamalarla ilgili öz-yeterliklerini gözden geçirmişlerdir. Aynı zamanda hangi konuları bilip bilmediklerini tekrar gözden

geçirmişler dolayısıyla biliş bilgisi stratejilerini de kullanmışlardır. Öğrencilerin hatalarını telafi yoluna giderek öğrenmelerini izlemeleri ve çalışma çevreleri, zaman ve çaba düzenlemelerini yapmaları sağlanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine, onların öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği, uygulamanın 7. haftasında tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmanın ilk üç alt problemine yönelik nicel veri analizlerinden Kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Kovaryans analizinin amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2010, 111). Kovaryans analizine genellikle ön test-son test kontrol gruplu desenlerde, deney ve kontrol grubunun son test ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için başvurulmaktadır. Burada ön test ölçümleri ortak değişken olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1998). Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol altına alınarak uygulanan işlemin etkililiği son test sonuçlarına dayalı olarak hesaplanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Dördüncü alt probleme yönelik nitel verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır (Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 269). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006, 227).

İçerik analizine ilişkin olarak bu çalışma sırasında yapılan işlem basamakları aşağıdaki gibidir:

- Her bir öğrenciye kod numarası verilmiş, nitel verilerin analizinde katılımcı isimleri yerine bu kod numaraları kullanılmıştır. Böylece verilerin takibi sağlanmıştır.
- Öğrencilerin verdikleri cevaplar soru bazında bir araya getirilip veri seti oluşturulmuştur.
- Veri seti üzerinde öncelikle öğrencilerin uygulamalarla ilgili görüşleri kategorilere ayrılıp gerekli görülenlerin frekansları belirlenmiştir. Bulgular kategori ve frekans olarak tablolaştırılmıştır. Tabloların açıklanması sırasında öğrencilerin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yoluyla yorumlara destek için kullanılmıştır.
- GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) ve öz-düzenleme stratejilerine ilişkin temel bileşenleri dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur.
- Öğrenci ifadeleri, önceden belirlenmiş olan temalara yerleştirilmiştir. Daha sonra her bir temaya ilişkin öğrenci ifadeleri analiz edilerek, ilgili temadaki tüm fikirleri temsil edecek ortak bir anafikir ifadesi bulunarak alt kategoriler oluşturulmuştur.
- Verilerin güvenirliği için araştırmacı ve bir eğitim bilimleri uzmanı her bir tema bazında birbirinden bağımsız alt kategoriler oluşturmuş ve daha sonra bir araya gelerek benzerlikleri ve farklılıkları tartışarak ortak alt kategorileri yeniden düzenlemişlerdir.
- Alt kategorilere ilişkin fikirlerin frekansları hesaplanmıştır. Bu frekanslar kategorilerin içinde yer alan fikirlerin kaç öğrenci tarafından ifade edildiğini göstermektedir.
- Her bir öğrenci her alt kategori için genellikle birden fazla fikir belirtmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilen nicel ve nitel veriler yorumlanarak Bölüm IV’ de verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, bulgular araştırmanın alt problemlerine göre tablo haline getirilerek açıklanmış ve ilgili araştırmalarla desteklenerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt problem; “Deney ve Kontrol grubunun İngilizce başarı öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının İngilizce başarı ön-testinden aldıkları puanlara göre düzeltilmiş sontest puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce sontest puanlarının düzeltilmiş ortalamaları

<i>Öntest</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	23	33,870	6,174	37,297
Kontrol	24	36,541	9,762	33,257
Toplam	47	35,234	8,228	

Tablo 4-1’de görüldüğü gibi; grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları ortalaması Deney grubunda 37,30 olup, Kontrol grubunda ise bu değer; 33,2 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanları incelendiğinde deney grubunun başarı ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4-2. İngilizce başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ön test	1516,39	1	1516,39	44,06	,000
Grup	142,07	1	142,07	4,13	,048
Hata	1514,176	44	34,413		
Toplam	3114,426	46			

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş başarı sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır, $F(1, 44) = 4,13$, $p < .05$ Bu duruma göre, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini arttırmaktadır.

Tok (2008)’un araştırmasında, öğrenme stratejilerinden, bil-iste-öğren ve not tutma stratejileri, ilköğretim 5. sınıf, Fen ve Teknoloji dersinde geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırılmış ve bunların akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Kullanılan stratejilerin akademik başarıyı artırmada etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Camahalan (2006) araştırmasında, matematik dersiyle bütünleştirilen öz-düzenleme stratejilerini uygulayarak öğrencilerin matematik başarılarını artırmayı hedeflemiştir. Sonuç olarak öz-düzenleme stratejileri açık bir şekilde aktarıldığında ve derste öğrencilere kendi inisiyatiflerini kullanma konusunda esnek şartlar sağlandığında, akademik başarıları olumlu şekilde etkilendiği görülmüştür.

Schloemer ve Brenan, (2006) çalışmalarında, üniversite öğrencilerine üç yıl süren öz-düzenlemeyle bütünleştirilmiş muhasebe öğretiminin akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Verilen öğretim sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları artmıştır.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak öz-düzenleme stratejileriyle bütünleştirilmiş derslerin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci Alt Problem; “Deney ve Kontrol grubunun uygulama öncesi öz düzenleme strateji ölçeğinden alınan puanları kontrol altına alındığında, uygulama sonrasında elde edilen ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Olarak ifade edilmiştir.

Öz-düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeğinden elde edilen uygulama öncesi ölçek puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.de verilmiştir.

Tablo 4-3. Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme stratejileri puanlarının düzeltilmiş ortalamaları

<i>Öntest</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	23	417,91	50,32	416,63
Kontrol	24	414,96	37,18	416,19

Tablo 4-3’de görüldüğü gibi; grupların Güdülenme ve Öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları ortalaması Deney grubunda 416,63 olup, Kontrol grubunda ise bu değer; 416,19 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde, Deney ve Kontrol gruplarının birbirlerine yakın puanları olduğu görülmektedir.

Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4-4. Güdülenme ve öğrenme stratejileri lçeğinin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
z-düzenleme	19612,21	1	19612,21	12,71	,001
Grup	2,313	1	2,31	,001	,969
Hata	67896,57	44	1543,10		
Toplam	87611,31	46			

Tablo 4-4'teki ANCOVA sonuçlarına göre Deney ve Kontrol grubu ğrencilerinin Güdülenme ve öğrenme stratejileri lçeği n-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $F(1, 44)=.001$, $p>.05$.

Bu araştırmaya benzer olarak Lewis (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, ğretmen adaylarının aldıkları eğitim teknolojisi dersi, öz-düzenlemeyle öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilerek, öz-düzenlemeyle öğrenme düzeyleri ve akademik başarılarını etkileme durumu incelenmiştir. Bununla ilgili Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği (MSLQ) kullanılmıştır. Zaman ve çalışma yönetimi boyutu haricinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Üniversite ğrencilerine strateji öğretimini uygulamak, yaşça küçük öğrencilere göre daha kolaydır çünkü bu öğrencilerin bilişsel, biliş bilgisi ve öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri daha yüksektir. Fakat mevcut strateji kullanımlarını değiştirmelerini sağlamak da yaşça küçük öğrencilere göre daha zordur (Hofer, L.Yu ve Pintrich, 1998,64)

Ölçeğin alt boyutları olan güdülenme ve öğrenme stratejilerinin her birine ilişkin anlamlı fark olup olmadığıyla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

z-düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılan Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeğinin güdülenme alt boyutundan elde edilen uygulama öncesi ölçek puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4-5'de verilmiştir.

Tablo 4-5. Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme stratejileri puanlarının düzeltilmiş ortalamaları

<i>Öntest</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	23	5,55	,42	5,53
Kontrol	24	5,32	,51	5,34

Tablo 4-5’de görüldüğü gibi; grupların Güdülenme alt boyutundan aldıkları öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları ortalaması Deney grubunda 5,53 olup, Kontrol grubunda ise bu değer; 5,34 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde, Deney ve Kontrol gruplarının birbirlerine yakın puanları olduğu görülmektedir.

Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4-6’da verilmiştir.

Tablo 4-6. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin güdülenme alt boyutuna ilişkin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motivasyon	1,416	1	1,416	7,403	,009
Grup	,420	1	,420	2,195	,146
Hata	8,414	44	,191		
Toplam	10,474	46			

Tablo 4-6’daki ANCOVA sonuçlarına göre Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Güdülenme alt boyutu ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. $F(1, 44)=2,195$, $p>.05$.

Öz-düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeğinin öğrenme stratejileri alt boyutundan elde edilen uygulama öncesi ölçek puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4-7’de verilmiştir.

Tablo 4-7. Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme stratejileri puanlarının düzeltilmiş ortalamaları

<i>Öntest</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	23	4,81	,83	4,80
Kontrol	24	4,91	,61	4,92

Tablo 4-7’de görüldüğü gibi; grupların Güdülenme alt boyutundan aldıkları öntest puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları ortalaması Deney grubunda 4,80 olup, Kontrol grubunda ise bu değer; 4,92 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde, Deney ve Kontrol gruplarının birbirlerine yakın puanları olduğu görülmektedir.

Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4-8’de verilmiştir.

Tablo 4-8. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin öğrenme stratejileri alt boyutuna ilişkin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme stratejileri	5,96	1	3,032	14,698	,000
Grup	,162	1	1,086	3,99	,531
Hata	17,83	44	,405		
Toplam	23,87	46			

Tablo 4-8’deki ANCOVA sonuçlarına göre Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri alt boyutu ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. $F(1, 44)=3,99, p>.05$.

Sonuç olarak Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin hem bütün, hem de alt boyutlarına ilişkin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni, strateji değişimine yönelik yapılan uygulama süresinin yeterli olmaması olarak açıklanabilir.

Nist ve Simpson (2000) tarafından strateji öğretime geniş bir zaman ayrılması,

böyle bir öğretimin sadece yoğun olmaması aynı zamanda önemli bir zamanı kapsamı gerektiği ifade edilmiştir (Akt. Tok, 2008).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve Kontrol grubunun uygulama öncesi İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanları kontrol altına alındığında, uygulama sonrasında elde edilen ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen uygulama öncesi ölçek puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası ölçek puanlarına ilişkin bulgular Tablo 9.de verilmiştir.

Tablo 4-9. Deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının düzeltilmiş ortalamaları

<i>Öntest</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
Deney	23	142,52	24,12	141,34
Kontrol	24	134,63	10,88	135,76

Tablo 4-9’da görüldüğü gibi; grupların İngilizce tutum ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanları ortalaması Deney grubunda 141,34 olup, Kontrol grubunda ise bu değer; 135,76 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde, Deney grubu puanlarının Kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4-10’da verilmiştir.

Tablo 4-10. Tutum ölçeğinin uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası puanlarının gruba göre ANCOVA değerleri

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tutum	3825,06	1	3825,06	14,39	.001
Grup	360,77	1	360.77	1.36	.250
Hata	11692,30	44	265.73		
Toplam	162249.75	47			

ANCOVA sonuçlarına göre Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce tutum ölçeği uygulama öncesi puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. $F(1, 44) = 1,36$ $p > .05$.

Tok (2008)'un araştırmasında, öğrenme stratejilerinden, bil-iste-öğren ve not tutma stratejileri, ilköğretim 5. sınıf, Fen ve Teknoloji dersinde geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırılmış ve bunların tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, yarı deneysel desen kullanılarak 5 hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Kullanılan stratejilerin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin tutumlarına etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıbaş (2009)'un öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarı etkinliklerinin, başarı ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrenciler, değişkenleri tanımlayabilme ve işlemsel açıklamalar getirebilme boyutlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır ancak öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu araştırmada da, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde etkilemiş, fakat tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu bulgu Sarıbaş (2009)'un araştırma sonucuyla da benzerlik göstermektedir.

Pintrich (1995;11) öğrencilere, öz-düzenleme stratejilerini sürekli olarak uygulanması gerektiğini, öz-düzenleme becerisine sahip olmak için bir gün, bir hafta veya bir dönemin bile yeterli olmadığını, bu stratejilerin geliştirilmesi için zaman ve fırsat oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda, sadece bir derste bu stratejilerin kullanılmasının yeterli olmadığını, tüm öğretim elemanlarının öğrencilere

yanlış yaptıkları noktalarla ilgili dönüt vermesi ve öz-düzenlemeyle öğrenmeyle ilgili rehberlik etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırmada, öğretim sürecinde kullanılan öz-düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde ve tutumlarında anlamlı düzeyde bir etkiye yol açmamasının nedenlerinden birisi, uygulama süresinin bireye beceri ve tutum kazandırmada yeterli olmaması olabilir. Ayrıca, araştırmacının öz-düzenleme stratejilerini doğrudan öğrencilere kazandırmak amacı taşımaması ve yalnızca öğretim süreci uygulamalarıyla bütünleştirmesi diğer bir neden olarak gösterilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde “İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejilerinin kullanıldığı Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirmeye yönelik öğretimle ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen nitel veriler analiz edilerek, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuş, her bir alt kategoriye ilişkin frekans değerleri verilmiştir. Bulgulara ilişkin başlıkların düzenlenmesinde, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) ve öz-düzenleme stratejilerine ilişkin temel bileşenler dikkate alınmıştır.

Bu doğrultuda bulgular; İngilizce Öğrenme Stratejileri, Biliş bilgisi (metacognition), Hedef Belirleme, Zaman-Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri, Akran İşbirliği ve Yardım Alma, Motivasyon ve Temel Beceriler olmak üzere beş başlık altında sunulmuştur.

4.4.1. Öğrenme stratejileri

Tekrar stratejisi

Tablo 4-11’de konu tekrarı yapmanın İngilizce öğrenmeye etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri verilmiştir.

Tablo.4-11. Tekrar stratejisinin İngilizce öğrenmeye etkisi

Öğrenme stratejisi	Alt kategori	Etkisi	f
Tekrar	Öğrenme	Etkili oluşu	10
		Kalıcılık	8
		Anlamayı sağlama	3
		Konunun pekiştirilmesi	2
	Araç	Yardımcı bir araç	1
	Alışkanlık	Alışkanlık oluşturmaları	1
	Çalışma stratejisi	Çalışma vaktinin kısıtlı olması sebebiyle ortaya çıkan açığı gidermek	1

Tablo 4-11’de konu tekrarı yapmanın İngilizce öğrenmeye etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri “öğrenme, araç olma, alışkanlık ve çalışma stratejisi” şeklinde dört alt kategori oluşturularak sunulmaktadır. Buna göre, öğrenme alt kategorisine ilişkin 10 öğrenci konu tekrarının İngilizce öğrenmede etkili olduğunu, 8 öğrenci de kalıcılığı sağladığını düşünmektedir. Öğrenciler İngilizce’yi daha kolay öğrenebildiklerini belirtmektedirler.

Bu durumu iki öğrenci şu şekilde ifade etmektedir:

“Unutulmayan kelimeler olunca İngilizceyi yavaş yavaş öğrenmeye başladım (Ö-1)”

“Dersi hep bu şekilde görseydik daha başarılı olurdum.(Ö-6)”

Bunun yanı sıra anlamayı ve konunun pekiştirilmesinin sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca konu tekrarının öğrenmede bir araç olduğu, alışkanlık oluşturduğu ve çalışma vaktinin kısıtlı olmasından kaynaklanan açığı daha verimli bir şekilde giderdiği yönünde görüş belirtilmiştir. Konu tekrarlarında, hem öğrenilen konuların kalıcılığını artırmak ve öğrenmeyi sağlamak hem de öğrencilere alışkanlık kazandırılması hedeflenmektedir. Öğrenme konusundaki görüşlerin çoğunlukta söz konusu hedefe yönelik olması etkinliklerin amacına ulaşmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Witrock (1990) tarafından tekrara ilişkin öğrenme etkinliklerinin öğrencileri transfer, yeniden organize etme ve anlamlandırma gibi zihinsel süreçlere temel teşkil ettiğini ifade etmiştir (Akt. Yılmaz ve Sünbül, 2000;124)

Eklemlleme Stratejisi

Tablo 4-12’de Eklemlleme stratejisine yönelik etkinliklerin İngilizce öğrenmeye etkisine ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir.

Tablo 4-12 Eklemlleme stratejisinin İngilizce öğrenmeye etkisi

Öğrenme Stratejisi	Alt Kategoriler	Etkisi	f
Eklemlleme Stratejisi	Öğrenme	Çok etkili olması	8
		Eski bilgilerin unutulmasını önlemesi	3
		Anlamayı kolaylaştırması	2
		Öğrenme için şart olması	1
		Bilgiyi artırması	1
		Konunun daha iyi öğrenilmesi	1
		İngilizcenin geliştirilmesi	1
		Daha etkili cümle oluşturulması	1
		Yetersiz İngilizce düzeyinde kısmen etkili olma	1
	Bütünlük	Ders bütünlüğünü sağlaması	6

Tablo. 4-12’de görüldüğü gibi eklemlleme stratejisinin İngilizce öğrenmeye etkisine ilişkin öğrenci görüşleri “Öğrenme ve Bütünlük” başlıkları altında toplanmaktadır. Bu görüşler incelendiğinde, 8 öğrenci sözü edilen stratejinin İngilizce öğrenmede çok etkili olduğunu belirtmektedir. Diğer öğrenci görüşleri incelendiğinde, stratejinin hangi konularda etkili olduğuna ilişkin daha açık görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre “eski bilgilerin unutulmasının önlenmesi, anlamayı kolaylaştırması, bilgiyi artırması, daha etkili cümle oluşturmayı sağlaması gibi gerekçeler göze çarpmaktadır. Bir öğrenci karşıt bir görüş bildirerek, İngilizce seviyesinin yetersiz olması sebebiyle eklemlleme stratejisinin İngilizce öğrenmesindeki etkiyi kısmen şeklinde belirtmiştir. Görüş sunan 6 öğrenci, eklemlleme stratejisine yönelik etkinliklerin dersin bütünlüğünü sağladığını ifade etmiştir. Eklemlleme stratejisinin İngilizce öğrenmede olumlu etkisine ilişkin bazı öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir.

“Her hafta yeni bir şey öğrenince eskiyi unutabiliyorduk. Bu yüzden iyi oldu.” Ö.2

“Birbiriyle bağlantılı olduğu için iyi oldu” Ö.18

“Unutmakta olduğumuz konuları daha iyi öğrendik” Ö.9

“Yeni konuyu öğrenme, eskiyi pekiştirme açısından faydalı oldu” Ö.11

Bu strateji öğrencilerin kendi sahip olduğu zengin ve gelişmiş bilgi temeliyle

yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya teşvik ederek içeriğin öğrenilmesini sağlamaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000;26).

Montalvo ve Torres (2004), hedef belirleyen öğrencilerin eklemler gibi daha üst düzey bilişsel stratejileri daha çok kullandığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler hedef belirleme etkinliği gerçekleştirmişler ve özellikle etkinlikler yoluyla eklemler stratejilerini etkin şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Örgütlenme Stratejisi

Tablo 4-13’de örgütlenme stratejisinin İngilizce öğrenmede etkisine ilişkin öğrenci görüşleri verilmektedir.

Tablo 4-13. Örgütlenme stratejisinin İngilizce öğrenmede etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrenme Stratejisi	Alt Kategoriler	Etkisi	f
Örgütlenme Stratejisi	Öğrenme	Kolaylaştırma	8
		Pekiştirme	6
		Zevkli hale getirme	4
		Kalıcılığı sağlama	2
		Mantıklı hale getirme	1
	Stratejiyi Kullanma	Cümle kurma	2
		Kodlama	1
		Kelimeleri ayırt etme	1
		Hatırlama	1

Tablo 4-13’te örgütlenme stratejisinin İngilizce öğrenmede etkisine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, bulgular, “öğrenme” ve “stratejiyi kullanma” başlıkları altında ele alınmıştır. Buna göre, örgütlenme stratejisinin çoğunlukla İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığı, pekiştirdiği ve zevkli hale getirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu stratejiyi, cümle kurma, kodlama, kelimeleri ayırt etme ve hatırlama amacıyla kullandıklarını belirtmektedirler. Öğrenciler, örgütlenme stratejisinin İngilizce öğrenmedeki etkisine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

“Kesinlikle daha kolay öğrenmemize sebep oldu” Ö.8

“Bilgileri kategorilere ayırmak sıfatları daha iyi anlamamızı sağladı” Ö.4

“OSASCOMP, bu açılımı hala hatırlıyorum” Ö.12

“İngilizceyi karışık halden çıkartıp daha zevkli ve daha kolay öğrenmemize yardımcı

oldu.” Ö.13

“Gerçekten mantığımı uygun hale gelince işim kolaylaşıyor” Ö.20

Montalvo ve Torres (2004), hedef belirleyen öğrencilerin örgütlenme gibi daha üst düzey bilişsel stratejileri daha çok kullandığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler hedef belirleme etkinliği gerçekleştirmişler ve özellikle etkinlikler yoluyla örgütlenme stratejilerini konuları hatırlama işleviyle kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.4.2. Biliş bilgisi (metacognition), hedef belirleme, zaman-çalışma ve çaba yönetimi stratejileri

Tablo 4-14’de Biliş Bilgisi (Metacognition), Hedef Belirleme, Zaman-Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejilerine yönelik etkinliklerin İngilizce öğrenmeye etkisine ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir.

Tablo 4-14. Biliş Bilgisi (metacognition), hedef belirleme, zaman-çalışma ve çaba yönetimi stratejilerinin İngilizce öğrenmeye etkisi

Öğrenme Stratejisi	Alt kategoriler	Etkisi	f
Biliş Bilgisi (Metacognition)	Öz-Değerlendirme	Bilinen ve bilinmeyi fark etme	9
		Eksiklerini öğrenme	3
Hedef belirleme	Derse olan ilgi	Öğrenme isteğinin artması	5
		İlginin artması	1
		İngilizceyi konuşma isteğinin artması	1
	Sosyal hayata transfer	İngilizceyi Sosyal hayatta kullanmayı hedefleme	2
		Yeni öğrenilen kalıpların günlük hayatta kullanımını sağlaması	1
	Özgüven	Hedef belirlemenin başarıyı sağladığına duyulan inanç	2
		Hedefini gerçekleştirmede kararlılık	1
	Öğrenme	Konuların anlaşılmasını kolaylaştırması	3
		Kelime bilgisinin artması	3
		Bilineni ve bilinmeyi sorgulama	2
	Zaman, Çalışma ve Çaba Yönetimi	Çalışma stratejisi geliştirme	Öğrenmeye karar verme
Düzenli ve planlı çalışma			14
Çalışma temposunu artırma			5
Araştırma becerisi geliştirme			4
Zamanı etkin kullanma			4
Hedefe yönelik çalışma			2
Kararlı ve istikrarlı olma			2
Sorumluluk alma			2
Etkili not tutma			1
Kısmen etkili olma			4
Etkili olmama			1

Tablo 4-14 incelendiğinde bulgular, Metacognition, hedef belirleme, zaman-çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri başlığı altında toplanmıştır. Metacognition stratejisine ilişkin öz-değerlendirme yapmanın İngilizceyi öğrenmede, bilinen ve bilinmeyen fark edilmesini sağlayarak eksiklerin öğrenilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Hedef belirleme stratejisinin; öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgilerinin artmasına, İngilizceyi öğrenmelerine, öğrendiklerini sosyal hayata transfer edebilmelerine ve özgüven kazanmalarına etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, metacognition ve hedef belirleme stratejilerinin İngilizce dersini öğrenmeye etkisine ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bunlar beni hırslandırdı ve daha çok derse ilgim arttı.”

“İngilizceyi bir şekilde öğrenmeyi hedefliyorum çünkü bana sosyal hayatta bazı yerlerde yardımcı olacak”

“Özellikle kelime öğrenme konusunda hedef belirlemek, benim sıfatları öğrenmemi sağladı”

Zaman, Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejilerinin İngilizce öğrenmeye etkisine ilişkin, öğrencilerin çoğunluğu düzenli ve planlı çalışmalarına etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, Zaman, Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri ile İngilizce dersinde çalışma tempolarının arttığını, araştırma ve zamanı etkin kullanma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, söz konusu stratejilerin, hedefe yönelik çalışmada kararlı ve istikrarlı olma ve sorumluluk alma becerilerine etkisi olduğu da belirtilen görüşler arasındadır. Bazı öğrenciler ise bu becerilerinin kısmen geliştiğini düşünmekte bir öğrenci de bu yönde bir gelişme göstermediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin, Zaman, Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejilerinin İngilizce dersini öğrenmeye etkisine ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okuldan çıktıktan sonra çalışmalarına biraz daha ağırlık verdim ve yararını da gördüm.” Ö.3

“Yeni şeyler öğrenince bunları günlük hayatta ara sıra kullanmaya çalışıyorum” Ö.15

“Az ders çalışıyordum. Şimdi ödevler sayesinde ders çalışma alışkanlığı kazandım” Ö.19

“Planlı olmamı sağladı, Her şeyi not aldığım için unutma olmadı.” Ö.23

Camahalan (2006) araştırmasında öğrencilerin matematik başarısını artırmak amacıyla, öz-değerlendirme, hata düzeltme, kişisel sorumluluk alma, öz-yeterlik

kazanma, öğrenme hedefi belirleme, çaba düzenlemesi yapma, gelişimi izleme, yardım alma gibi stratejilerin öğretimini gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada da, öz-düzenleme stratejileri İngilizce dersiyle bütünleştirilmiş ve öz-değerlendirme, öz-yeterlik kazanma, öğrenme hedefi belirleme, çaba düzenlemesi yapma ve yardım alma vb. stratejilerinin kullanımına yönelik öğrenciler olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Anderton (2006) çalışmasında hedef belirleme, haftalık izleme ve değerlendirme formlarının, öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde online olarak uygulanmasının öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında, hedef belirleme etkinliklerinin, öğrencilerin haftalık olarak gelişimlerini izlemesi ve değerlendirme formlarını doldurmalarının, öz-düzenle stratejileri gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler yapılan uygulamada hedef belirlemişler, haftalık izlemeler, değerlendirme formlarıyla öz-değerlendirme yapmışlar ve bu etkinliklerle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir

4.4.3. Akran işbirliği ve yardım alma stratejileri

Tablo 4-15’de Akran İşbirliği ve Yardım Alma Stratejilerine yönelik etkinliklerin İngilizce öğrenmeye etkisine ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir.

Tablo 4-15. Akran işbirliği ve yardım alma stratejilerinin İngilizce öğrenmeye etkisi

Öğrenme Stratejisi	Alt kategoriler	Etkisi	F
Akran İşbirliği ve Yardım Alma	Arkadaştan yardım alma	Ders dışı ve ders içi zamanlarda işbirliği yapma	11
		Kolay ve eğlenceli hale gelmesi	8
		Grup çalışma alışkanlığının geliştirilmesi	2
		Yardım almayı sevmeme	1
	Öğretmenden yardım alma	Doğru yönlendirilme	6
		Alışkanlık kazanma	1

Tablo 4-15’e göre öğrenciler, arkadaştan ve öğretmenden yardım almanın, İngilizce dersini öğrenmelerine olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşları ile hem ders içi ve hem de ders dışı zamanlarda işbirliği

yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu işbirliğinin dersleri daha kolay ve eğlenceli hale getirdiği ve grup çalışma alışkanlığı kazandırdığı görülmektedir. Öğrenciler aynı zamanda öğretmenden de yardım aldıklarını ve bu yolla doğru yönlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Yardım alma, öğrencilerde kazanılması istenen bir stratejidir, bu duruma göre öğrencilerin büyük bir bölümünün yardım alma konusunda olumlu düşünceleri araştırmanın önemli bir bulgusudur. Bazı öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Anlamadığım konularda bilen arkadaşlardan yardım aldım” Ö.1

“Hocalarla ve arkadaşlarla sorunlarımızı daha rahat paylaştık” Ö.7

“Yurtta birbirimize sorular sorduk ve destek aldık” Ö. 9

“Derste anlayamadığım konuları tekrar paylaşınca anladım” Ö.10

Bir öğrenci diğerlerinin aksine yardım alma ile ilgili olumsuz görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Yardım alma konusunda başarısızım, yardım almayı sevmem” Ö.22

4.4.4. Motivasyon

Tablo 4-16’da öz düzenleme stratejileri kapsamında yapılan uygulamaların öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını geliştirmedeki etkilerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4-16. Öz-Düzenleme stratejisi kapsamında yapılan uygulamaların öğrenci İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını geliştirmede etkileri

Ana Kategori	Alt Kategoriler	Etkisi	f
Motivasyon	Derse olan ilgi	İngilizceyi sevrme	18
		Dersin daha zevkli geçmesi	17
		Çalışma isteğini artırması	10
		Merakın artırması	8
		Dersi daha iyi dinleme	1
		Etkin katılım	2
	İngilizce öğrenme	Öğrenmeyi teşvik etmesi	9
		Öğrenmeyi arttırması	6
		Konunun daha iyi anlaşılması	4
		Unutmayı engellemesi	1
	Görev değeri	İngilizcenin önemini ve öğrenme gereğini anlama	2
		İngilizcenin evrenselliğini kabul etme	1
	Öğrenme inancı-çabası	Kendine güvenin artması	19
		Önyargıları yenme	1
		Öğrenmede bireysel çaba	1
		Rekabeti arttırması	1
		Hırslanma	1
		İngilizce konuşmaya çalışma	1
		Konunun basitleştigiğine inanma	1
		Başarılı olmaktan dolayı mutlu olma	2
	Öz-yeterlik	Daha rahat hissetme	1
		Sınav kaygısının azalması	18
		Sınav sorularını sakın ve anlayarak çözme	3
		Sınavlarda hızlanma	1
		Kaygı düzeyinde değişiklik olmaması	1
	Sınava Yönelik Tutum		

Tablo 4-16 incelendiğinde, öz düzenleme stratejisine yönelik uygulamaların, derse ilgi göstermede, İngilizceyi öğrenmede, görev değeri oluşturmada, öğrenme inancı ve çabası geliştirmede, öz-yeterlik kazanmada ve sınavlara karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Öz düzenleme strateji uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce dersine ilgisi kapsamında, İngilizceyi sevrme, dersi daha zevkli bulma, derse olan merak ve çalışma isteklerini arttırma, dersi daha iyi dinleme ve derse etkin katılım sağlamada etkili olduğu görülmektedir. İngilizce öğrenme kapsamında öğrenmeyi teşvik ettiği ve arttırdığı, unutmayı engellediği ve anlamayı kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu ifadelere yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İyi yönde etkiliyor, Unutmayı engelledi” (Ö.1)

“Dersi daha iyi dinlememe ve dersin daha zevki geçmesine etki etti.” Ö.14

“Dersin daha çok çalışılmasına ve zevkli hale gelmesine neden oldu” Ö.23

“Eğlenirken öğrendik, dersler daha rahat anlaşılır oldu” Ö.6

“İlgimi çekti ve sevdim, oyunlar, bulmacalar eğlenceliydi” Ö.3

“Çok etkiledi, İngilizceyi sevmiyordum, şimdi düşüncem değişti” Ö.14

Ders uygulamalarında öğrencilerde İngilizceye yönelik gereklilik hissetmelerini sağlayan içsel motivasyon, ödül ve puanları içeren dışsal motivasyonlarını arttırıcı etkinlikler yapılmıştır. Buna yönelik olarak bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Puanlar ve ödüller sayesinde daha iyi öğrenebiliyoruz, motivasyonumuz artıyor” (Ö.17)

“Eskiden İngilizceyi sevmiyordum, her hafta ödev, ödül verilince İngilizceyi yavaş yavaş öğrenmeye başladım” Ö.8

Burada sınıf içinde yapılan etkinlikler sonucunda puan ve ödül verilmesinin öğrencinin dışsal motivasyonunu etkilediği görülmektedir. Başka bir öğrenci ise, *“Puan ve ödüller öğrenmek istedikten sonra önemli değil” (Ö.16)* ifadesi ile öğrenmenin puan ve ödüle bağlı olmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencinin öğrenmenin gereğini ve önemini anladığı ifade edilebilir.

Öğrenciler, aynı zamanda İngilizce dersinin gereğini ve önemini anladıklarını ve evrensel kabul ettiklerine ilişkin görev değerlerini ortaya koymuşlardır. Öz düzenleme strateji etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme inançlarına ilişkin güvenlerinin artmasında, ön yargılarını yenmelerinde, öğrenme çabası geliştirmelerinde, İngilizce konuşmaya çalışmada ve konunun basitleştiğine inanmada etkisi olduğu görülmektedir. Bu görüşlere ilişkin bir öğrenci görüşü şöyledir:

“İngilizceyi daha çok sevdim, önemini ve öğrenmem gerektiğini anladım” Ö.20

Öğrenciler öz-yeterlik kazanma boyutuna ilişkin olarak başarılı olmaktan dolayı mutlu olduklarını ve kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişler ve şu görüşlerini ifade etmişlerdir:

“Özgüvenimle ilgili kaygılarım vardı, bunu kaldırmaya yaradı” Ö.6,

“Kendimi gösterebiliyorum, etkisi çok iyi oldu” Ö.5

“İngilizce öğrenmenin aslında kolay ve yapılabilir bir şey olduğunu anladım” Ö.12

Öğrencilerin sınava yönelik tutumları incelendiğinde, öğrenciler sınav kaygılarının azaldığını, soruları daha sakin ve anlayarak çözdüklerini, sınavlarda

hızlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sınavlarda rahatlayıp, soruları anlayarak cevap verebileceğimi düşünüyorum” Ö. 13

“Heyecanı tamamen attık” Ö.17

“Güzeldi, daha sık sınav olmalı” Ö.21

“İyi oldu çünkü sınav öncesi bu uygulamalarla daha rahat yapacağıma inanıyorum” Ö.2

Öğrencilerin sınavlarla ilgili bakış açılarının genelde olumlu düzeyde etkilendiği görülmektedir. Ancak bir öğrenci, sınav kaygı düzeyinde herhangi bir değişiklik olmamasını şu cümle ile ifade etmiştir: *“Gerçek bir sınav değildi bu uygulamaydı o yüzden herhangi bir değişiklik olmadı” Ö.16*

Üçüncü alt problemde araştırmasından bahsedilen Sarıbaş (2009)’ın çalışmasında da öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğretim süresi boyunca tutumla ilgili ifadeleri olumlu bir şekilde artmasına rağmen tutum ölçeği puanlarında gerek toplam puanları arasında gerekse herhangi bir boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

Pekrun, Goetz ve Titz, (2002) tarafından akademik duyguların öz-düzenleme ve başarıya etkisi araştırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin keyif, umut, gurur, rahatlama, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk, sıkılma gibi akademik duygularının, motivasyon, öğrenme stratejileri ve akademik başarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da öğrenciler dersten keyif alma ve sınav kaygısından uzaklaşma vb. akademik duygular ifade etmekte ve bu duyguların dersle ilgili başarılarını olumlu etkilediğine ilişkin görüşler bildirmişlerdir.

Schapiro ve Livingston, (2000) yaptıkları çalışmada, merak, istek, hırs, risk alma ve kararlılık gibi doğal dinamik bileşeni yansıtan niteliklerin, öğrencilerin stratejik davranışlarını ortaya çıkardığını tespit etmişlerdir. Uygulamalarında dinamik niteliklerin kuvvetli bir şekilde teşvik edildiği, destekleyici bir ortam yaratıldığı ve rahat ifade edilen bir öğrenme ortamı oluşturulduğu durumda, uygulama öncesinde düşük dinamik özellikler gösteren öğrencilerin, uygulama sonrasında yüksek dinamik özellikler kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da öz-düzenleme strateji

kullanımını içeren uygulamalar sonucunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin, çabalarının, hırslarının, isteklerinin arttığı öğrenciler tarafından ifade edilmektedir.

4.4.5. Temel beceriler

Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce temel becerilerini geliştirmelerine ilişkin de görüşleri alınmıştır. Bu görüşler, uygulama süresince işlenen konular dikkate alınarak ifade edilmiştir. Bulgular, “dinleme, konuşma, yazma ve okuma” kapsamında değerlendirilmiş ve Tablo 4-17’de sunulmuştur.

Tablo 4-17. Öz-düzenleme strateji etkinliklerinin İngilizce temel becerilere etkisi

Ana Kategoriler	Etkisi	F
İngilizce Temel Beceriler (Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma)	Kelime öğrenme	13
	Cümleleri anlama	4
	Cümle kurmaya başlama	4
	Çeviri yapma	1
	Konuşma yeteneğini geliştirme	1

Tablo 4-17’de görüldüğü gibi, öğretim süreci boyunca öz-düzenleme stratejilerine yönelik uygulamaları, öğrencilerin kelime öğrenmelerine, konuşmalarına, cümle kurma, anlama ve çeviri yapma becerilerini etkilemektedir. Bu cevaplar doğrultusunda, uygulanan öz-düzenleme stratejileri etkinliklerinin dört temel beceriyi gelişmesine olumlu bir katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu bölüme ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sıfatlar ve kelimeleri öğrenmede çok faydalı oldu, artık İngilizce bir cümle gördüğümde az çok Türkçe’ye uyarlıyorum” Ö. 2

“Birisi ile etkili konuşma yaparım diyebilirim.” Ö.4

“Bir sürü sıfat, farklı etkinlikler ve yeni şeyler öğrendim” Ö.21

“Daha çok cümleleri anlamamda ve kelimelerin nerede nasıl kullanılacağını daha iyi pekiştirdim” Ö.8

Short ve Ryan (1984) tarafından okumada iyi olan çocukların en belirgin özelliklerinin biliş ötesi stratejiler kullanmaları olduğu belirtilmiştir. Okuduğunu iyi bir şekilde kavrayamayan çocukların, bir öğrenme stratejisi seçme, seçilen stratejiyi

uygulama Lipson (1984), okumayı anlamayla ilgili uyguladığı öğrenme stratejileri sonucunda ve değerlendirme becerilerinden yoksun olduğu vurgulanmıştır (Akt. Açıkgöz, 2000,63)

Paris, Cross ve, deney grubundaki öğrencilerin, hem okuma stratejilerinde hem de başarı testlerinde daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Akt, Açıkgöz, 2000;67).

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerle ilgili gerekli analizler yapılmış ve çalışmanın alt problemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öz-düzenleme stratejileri kullanımının öğrencilerin İngilizce başarısına etkisi araştırılmıştır. Bunun sonucunda, İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde etkilendiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin derslerinde öz-düzenleme stratejilerini öğretim uygulamalarına yansıttıklarında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.
2. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin, öz-düzenleme stratejilerine uygun olarak hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerini etkileme durumu araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin genelinde ve güdülenme ve öğrenme stratejileri alt boyutlarına ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğrencilerin, öz-düzenleme stratejilerine uygun olarak hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejilerinin kullanıldığı Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirmeye yönelik öğretimle ilgili görüşleri araştırılmıştır. Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (MSLQ) boyutları çerçevesinde analiz edilen öğrenci görüşleri; a. Öğrenme stratejileri (tekrar, eklemleme, örgütleme), b. Biliş Bilgisi (Metacognition), Hedef Belirleme, Zaman-Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri, c. Akran İşbirliği ve Yardım Alma Stratejileri, d. Motivasyon ve e. Temel Beceriler kategorilerine göre analiz edilmiştir.
 - a. Öğrenme stratejileri kategorisi altında; tekrar, eklemleme ve örgütleme alt kategorilerine ulaşılmıştır. Öğrenciler çoğunlukla konu tekrarı yapmanın İngilizce öğrenmede etkili olduğunu ve kalıcılığını sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler eklemleme stratejisinin İngilizce öğrenmede etkili olduğunu, eski bilgilerin unutulmasının önlediğini, anlamayı kolaylaştırdığını, bilgiyi artırdığını ve daha etkili cümle oluşturmayı ve dersin bütünlüğünü sağladığını ifade etmişlerdir. Örgütleme stratejisinin ise, çoğunlukla İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığı, pekiştirdiği ve zevkli hale getirdiği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu stratejiyi, cümle kurma, kodlama, kelimeleri ayırt etme ve hatırlama amacıyla kullandıklarını belirtmektedirler.
 - b. Biliş Bilgisi (Metacognition), Hedef Belirleme, Zaman-Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri kapsamında öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından biliş Bilgisi (Metacognition) stratejisine ilişkin öz-değerlendirme yapmanın İngilizceyi öğrenmede, bilinen ve bilinmeyen fark edilmesini sağlayarak eksiklerin öğrenilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Hedef belirleme

stratejisinin; öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgilerinin artmasına, İngilizceyi öğrenmelerine, öğrendiklerini sosyal hayata transfer edebilmelerine ve özgüven kazanmalarına etkisi olduğu görülmektedir. Zaman, Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejilerinin İngilizce öğrenmeye etkisine ilişkin, öğrencilerin çoğunluğu düzenli ve planlı çalışmalarına etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, Zaman, Çalışma ve Çaba Yönetimi Stratejileri ile İngilizce dersinde çalışma tempolarının arttığını, araştırma ve zamanı etkin kullanma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, söz konusu stratejilerin, hedefe yönelik çalışmada kararlı ve istikrarlı olma ve sorumluluk alma becerilerine etkisi olduğu da belirtilen görüşler arasındadır. Bunun yanı sıra bu becerilerini kısmen geliştirdiklerini düşünen öğrenciler de bulunmaktadır.

- c. Öğrencilerin Akran İşbirliği ve Yardım Alma Stratejilerine yönelik etkinliklerin İngilizce öğrenmeye etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde arkadaştan ve öğretmenden yardım almanın, İngilizce dersini öğrenmelerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşları ile hem ders içi ve hem de ders dışı zamanlarda işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu işbirliğinin dersleri daha kolay ve eğlenceli hale getirdiği ve grup çalışma alışkanlığı kazandırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda öğretmenden de yardım aldıklarını ve bu yolla doğru yönlendirildiklerini ifade etmişlerdir.
- d. Motivasyon stratejilerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öz düzenleme stratejisine yönelik uygulamaların, derse ilgi göstermede, İngilizceyi öğrenmede, görev değeri oluşturmada, öğrenme inancı ve çabası geliştirmede, öz-yeterlik kazanmada ve sınavlara karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu görülmektedir.
- e. Uygulamanın temel becerileri geliştirmeye yönelik etkisine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler, kelime öğrenme, konuşma, cümle kurma, anlama ve çeviri yapma becerilerinin olumlu yönde etkilendiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Yapılan araştırmalarda, öz-düzenleme stratejilerinin kullanımının, akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim süreci uygulamalarını planlarken, öz-düzenleme stratejilerini içeren uygulamalar gerçekleştirmeleri önem arz etmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kapsamında etkili olan, hedef belirleme, uygun stratejiyi seçme, kendini izleme ve değerlendirme vb. stratejileri kullanmaları, onların öğrenmede bağımsızlık kazanmalarına katkı sağlayacaktır.
2. Öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının, öz-düzenleme stratejilerini içeren uygulamalar konusunda bilgilendirilmeleri, bunları kendi derslerine uyarlamaları açısından yararlı olabilir.
3. Tutum değişikliği ve strateji öğretiminin etkililiği açısından öz-düzenleme becerilerinin daha erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması hedeflenebilir.
4. Her öğrenci üniversiteye, strateji kullanımı veya akademik zorluklarla baş edebilme becerileriyle gelmemektedir. Özellikle ilk yıl, öğretim elemanlarının derslerinde öz-düzenleme stratejilerini kullanmaları, öğrencilerini hedef belirleme, kendilerindeki eksikleri bulma, gereken yardımı alma, kendi başarılarını izleme ve öz-değerlendirme yapmaları konularında bilgilendirmeleri ve cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Çok fazla hata yapılarak öğrenilen yabancı dil öğretimi bağlamında, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını bu yollarla kuvvetlendirmek daha sonraki öğrenme yaşantılarındaki bağımsızlık açısından son derece önemlidir.
5. Üniversitelerde, bilgiyi işleme süreciyle ilgili bilişsel stratejileri, stratejilerin seçimi ve uygulama örneklerini, motivasyon sağlama ve koruma stratejilerini, zaman, çalışma ve çaba yönetimini, kısa süreli ve ulaşılabilir hedeflerden daha uzun süreli hedefler belirlemeye olan süreçleri içeren seçmeli dersler açılabilir ya da ilgili derslerin içeriklerine eklenebilir.
6. Yapılan çalışmaların sonuçları konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi, öz-düzenleme stratejilerinin etkililiğinin fark edilmesi açısından önemlidir.
7. İngilizcenin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma

alanları, öz-düzenleme stratejileriyle bütünleştirilmiş uygulamalarda belirgin olarak kullanılabilir. Özellikle öğrencilerin kelime öğrenme ya da okuma gibi daha algısal becerileri kullanılarak, öğrencilere somut ve ulaşılabilir hedefler belirledikleri, uygun stratejileri seçtikleri, gelişimlerini izleyip değerlendirdikleri ve performanslarından elde ettikleri dönütleri bir sonraki yaşantılarında kullanacakları ders ortamları oluşturulabilir. Bu somut ürünler yardımıyla, yeni uygulamalar, daha üretimsel ve karmaşık olan konuşma gibi becerisi gibi alanlarda da yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Tutum değişikliği veya strateji kazanımlarının sonuçlarını daha verimli bir şekilde değerlendirmek açısından daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
2. Farklı eğitim kademelerinde ve karşılaştırmalı olarak öz-düzenlemeye yönelik uygulamalar yapılabilir.
3. Öz-düzenlemenin, doğrudan veya dersle bütünleştirilerek uygulandığı ve hem nicel hem de nitel çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı, kısa ve uzun vadeli hedeflerin öğrenciler tarafından seçildiği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleyip değerlendirdiği yabancı dil uygulamaları yapılabilir.
4. İngilizceye yönelik öz-düzenleme stratejileri uygulamaları, farklı öğrenme alanları veya okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi becerilerin geliştirilmesi hedef alınarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akyol, G. (2009). *The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to seventh grade students' science achievement*. Unpublished Master Thesis, Ankara: Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preservice teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 5, (2), 156-177.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 85-103.
- Baharom S. (2003). *Describing pre-university students' learning strategies using the rasch Model* Proceeding of NZARE AARE Conference Educational Research, Risks, & Dilemmas (29 November – 3 December, Auckland), New Zealand.

- Baker, L., & Cerro, L. (2000). Assessing metacognition in children and adults. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 99–145). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates, C.H. (2006). *The effects of self-regulated learning on achievement, control belifes about learning, and intrinsic goal orientation*. Unpublished Doctoral Thesis, Alabama: University of South Alabama.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation: theory, research and applications*, 452-502 SanDiego: Academic Press.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F. ve Özkahveci, Ö. (2004). GÜDÜLENME ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Science Theory and Practice*, 4(2), 231-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K, Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camahalan F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205.
- Chen, C.S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course, *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, Vol. 20, No. 1, Spring.

- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cheung, E. (2004). Goal setting as motivational tool in student's self-regulated learning. *Educational Research Quarterly*, 27(3), 3-9.
- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y., and McBride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 344-365.
- Chuan, W. (2004). Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning english as a second language. The Ohio State University, Unpublished Doctoral Thesis, Columbus, Ohio.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies in learning and using a second language. Harlow, Essex: Longman.
- Christudason, A. (2003). Peer learning, Number 37.
(<http://www.cdtl.nus.edu.sg/success/sl37.htm>, 04.09.2011 tarihinde erişildi).
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 229-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çubukçu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1-11.
- Desoete, A., Roeyers, H., De Clercq, A. (2002). EPA2000: Assessing off-line Metacognition in Mathematical Problem-solving. Focus on Learning Problems in Mathematics, 24, 53-69
- Dornyei, Z., Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language. Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 278-284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. UK: Psychology Pres, Taylor and Francis Group.
- Drmrod, J.E. 1990). Human learning. Macmillan P. Company. New York.
- Endedijk, M., Vermunt, J., Brekelmans M., and Brok, P. (2006). *Measuring self-regulation in complex learning environments*. Paper presented at ICO Toogdag.
- Ergöz, G. (2008). *Investigation of self-regulated learning and motivational beliefs in mathematics achievement*. Unpublished Master of Science Thesis, Ankara: Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences.
- Eshel,Y. & Kohavi, R. (2003), Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- Everson, H. (2011). Learning and the adolescent mind, people, Barry Zimmerman, City University of New York (CUNY) Graduate Center. (http://learningandtheadolescentmind.org/people_04.html, 10.09.2011 tarihinde erişildi).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Fleming, V. M. (2002). Improving students' exam performance by introducing study strategies and goal setting. *Teaching of Psychology*, 29 (2),115-19.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. And Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: making classroom more responsive to academic diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174–206.

- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. In P.R. Pintrich (Ed.), *New directions for college teaching and learning: self-regulated learning in the college classroom* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gourgey, A.F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81–96.
- Güvenç, H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (3), 1459–1487.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., Graesser, A. C. (ed.) (1998). Metacognition in Educational Theory and Practice. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hagen, S. and Weinstein, C. E. (1995). Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. In: P. R. Pintrich, Editor, *New directions for teaching and learning* (pp. 43–55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haşlaman, T., Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme Stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 110-12.
- Hoek, D, Van Den Eeden, P., Terwel, J. (1999). The effects of integrated social and cognitive. strategy instruction on the mathematics achievement in secondary education. *Learning and Instruction*, 9, 427–448.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57- 85). New York: The Guilford Press.
- Huang, S.C. (2008). Assessing motivation and learning strategies using the motivated strategies for learning questionnaire in a foreign language learning context. *Social Behavior And Personality*, 36(4), 529–534.

- Huang, S.C. (2011). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28 (2) 251-271.
- Hwang, Y. S.; Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.
- Jing, L. (2010). A study on language learning strategies among the instructed EFL learners. *US-China Foreign Language*, 8(3), 36–39.
- Jones, M. H., Estell, D.B and Joyce, M.A. (2008). Friends, classmates, and self-regulated learning: discussions with peers inside and outside the classroom. *Metacognition Learning*, 3, 1–15.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Kitapları
- Kırbaş, İ. (2011). *Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri*. (www.kirbas.com/index.php?id=440, 23.08.2011 tarihinde erişildi).
- Kitsantas, A., Cheema, J. And Ware, H.W. (2011). Mathematics Achievement: The Role of Homework and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 310–339.
- Koç. A. ve Gömleksiz, M.N. (2009). *Öz-düzenleme Stratejileri ve Moodle*. 3.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, (7-8-9 Kasım, Trabzon s.195-197), Trabzon: K.T.Ü. Üniversitesi Bildiri Kitabı.
- Koehler, A. (2007). *Raising awareness of self-efficacy through self-regulated learning strategies for reading in a secondary esl classroom*. Unpublished Master Thesis, Saint Paul, MN: Hamline University.
- Leaver, B. L., Ehrman, M. E., & Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in. second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Pres.

- Lens, W. And Vansteenkiste, M. (2007). Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 141-168). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lewis, J.P. (2006). *Effects of self-regulated learning on metacognitive strategies, academic performance and transfer of preservice teachers in an educational technology class*. Unpublished Doctoral Thesis, Mobile-Alabama: University of South Alabama.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London and New York: Continuum.
- Mandacı Şahin, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri (20 -22 Mayıs,, Elazığ, ss. 256-260)
- Montalvo, F.T and Torres, M.C.G. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2(1), 1–34
- Mousoulides, N. and Philippou, G. (2005) *Students' Motivational Beliefs, Self-Regulation Strategies And Mathematics Achievement*. Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 3, 321–328. Melbourne: PME.
- National Foreign Language Resource Center Georgetown University/ Center for Applied Linguistics Report, (1996). *High school foreign language students' perceptions of language learning strategies use and self-efficacy*, p: 1-25.
- Newman, R. S. (2007). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp. 315-337). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Nicola D. J. and Macfarlane-Dick, D (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nota, L. , Soresia, S., Zimmerman B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–215.
- Orhon, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. *Applied Sciences Journal* 2 (4): 390–398.
- Oxford, R. (1990). Language Learning strategies: What every teacher should know. Boston. Heinle&Heinle Publishing.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özturan Sağırılı, M ve Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> (24.08.2011 tarihinde erişildi).
- Pajares, F. (2007). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp. 111-139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paris S. G., Winograd P. (2001), The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation,, (<http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>, 14.08.2011 tarihinde erişildi)
- Paris, S. G. and Paris, H.A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist* 36 (2), 89-101.

- Pekrun R, Goetz, T. and Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich P., Smith D., Garcia T., McKeachie W. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Technical Report 91-B-004. The Regents of The University of Michigan
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In Menges R. J.& Svinicki, M. D. (eds.), *New directions for teaching and learning* (Vol. 63, pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts, & P. R., Pintrich. (eds.) *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R, Smith, D.A.F., Garcia, T. ve McKeachie, W.J. (1991). Self-regulated learning strategies. (<http://jan.ucc.nau.edu>, 20.08.2011 tarihinde erişildi).
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., ve Zeidner, M. (ds.), *Handbook of Self-regulation*, (pp. 451-501), San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R., ve Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407
- Postholm, M.B. (2011). Self-regulated learning in teaching: students' experiences. *Teachers & Teaching*, 17(3), 365-382.
- Puustinen, M, & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45 (3), 269-286.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Schunk & B. Zimmerman (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rosenshine, B.V. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28.
- Sağırlı, M. Ö, Çiltaş, A., Azapağası, E., Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schapiro, S.R. and Livingston, J.A. (2000) Dynamic self-regulation: the driving force behind academic achievement. *Innovative Higher Education*, Vol, 25, No. 1 Fall, p. 23-36.
- Schloemer, P., & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Publications.
- Schunk, D.H. and Zimmerman, B.J. (1998). *Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya, Gazi Kitabevi: Ankara
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>, 22.09.2011 tarihinde erişildi).
- Staw, B.M. (1980), 'Intrinsic and extrinsic motivation', in Readings in managerial psychology, 3rd Ed., Ed. H.J. Leavitt, L.R. Pondy and D.M. Baje, pp. 23-61
- Sweidel, G.B. (1996). Study strategy portfolio: A project to enhance study skills and time management. *Teaching of Psychology*, 23(4).
- Tashakkorina, A.ve Teddie, C. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Tashakkori & C. Teddie's (eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thanasoulas, D. (2002). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. (<http://www.tefl.net/esl-articles/motivation-esl.htm>, 20.04.2011 tarihinde erişildi).

- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 34, 244-253.
- Tseng, W, Dörnyei, Z and Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78-102.
- Tsuei, M. (2011). Development of a peer-assisted learning strategy in computer-supported collaborative learning environments for elementary school students, *British Journal of Educational Technology*, Vol 42 No, 2, p. 214–232.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and Achievement: a case from Hacettepe University medical school. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 38, 279–291.
- 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. 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.
- Vrugt, A. and Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123–146.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective, *Educational Psychology Review*, 6 (1), 49-78.

- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Orlando, FL: Academic Press.
- Wolters, C.A. (2010). Self-Regulated learning and the 21st century competencies. Unpublished Doctorate Thesis, Department of Educational Psychology, University of Houston
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, H. Ve Sünbül, A.M. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınevi.
- Yip M. C.W. and Chung, O L.L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education in Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 61 – 70.
- Yumusak, N., Sungur, S., ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53 – 69.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Developing a structured interview for assessing student use of self-regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J.&Paulsen, A.S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P.R. Pintrich (Ed), *Understanding self-regulated learning* (pp. 13-28). San Francisco: Jossey Bass.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39) San Diego, CA: Academic Press.

- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-65) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B. & Schunk, D.H. (2007). Motivation, an essential dimension of self regulated learning. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp. 1-30) Mahwah, NJ: Erlbaum.

EKLER

Ek 1: İngilizce Hazırbulunuşluk Testi Belirtke Tablosu

Ek 2: İngilizce Hazırbulunuşluk Testi Analizleri

Ek 3: İngilizce Hazırbulunuşluk Nihai Test Maddeleri

Ek 4: İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu

Ek 5: İngilizce Başarı Testi Analizleri

Ek 6: İngilizce Başarı Nihai Test Maddeleri

Ek 7: Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği

Ek 8: İngilizce Dersine Yönelik Tutum lçeği

**Ek 9: z Düzenleme Stratejileri Kullanmalarına ve İngilizce Dersine İlişkin
Tutumlarına Yönelik ğrenci Görüşme Formu**

Ek 10: 1. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

Ek 11: 2. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

Ek 12: 3. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

Ek 13: 4. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

Ek 14: 5. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

Ek 15: 6. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

Ek 16: 7. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

Ek 17: 8. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

EK 1: İngilizce Hazırbulunuşluk Testi Belirtke Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Hedefler	Başlangıç düzeyindeki isimleri kavrayabilme	Başlangıç düzeyindeki sıfatları kavrayabilme	Şahıs zamirlerini bilme	Belgisiz tanımlayıcıları (article) uygun yerde kullanabilme	To be kalıbında olumlu türde cümleler kurabilme	To be kalıbında olumsuz türde cümleler kurabilme	Diyalog içinde kullanılan bilgi sorularına cevap verebilme	Diyalog içinde soru sorabilme	İsimleri kullanarak farklı durumlarla ilgili tasvir yapabilme	Sıfatları kullanarak tasvir yapabilme	Basit emir cümlelerini anlayabilme	Tekil yapıda cümleler kurabilme	Çoğul yapıda cümleler kurabilme	Tekil yapıdaki cümleyi çoğul yapıya çevirebilme	Çoğul yapıdaki cümleyi tekil yapıya çevirebilme
Konular	Başlangıç düzeyindeki isimleri kavrayabilme	Başlangıç düzeyindeki sıfatları kavrayabilme	Şahıs zamirlerini bilme	Belgisiz tanımlayıcıları (article) uygun yerde kullanabilme	To be kalıbında olumlu türde cümleler kurabilme	To be kalıbında olumsuz türde cümleler kurabilme	Diyalog içinde kullanılan bilgi sorularına cevap verebilme	Diyalog içinde soru sorabilme	İsimleri kullanarak farklı durumlarla ilgili tasvir yapabilme	Sıfatları kullanarak tasvir yapabilme	Basit emir cümlelerini anlayabilme	Tekil yapıda cümleler kurabilme	Çoğul yapıda cümleler kurabilme	Tekil yapıdaki cümleyi çoğul yapıya çevirebilme	Çoğul yapıdaki cümleyi tekil yapıya çevirebilme
Basic Vocabulary (Nouns)	5 (1-3, 5,10)														
Basic Vocabulary (Adjective)		5 (4,6-9)													
Subject pronouns			5 (11-15)												
Articles				6 (58-63)											
The Verb Be Affirmative-					5 (19,21, 24-26)										
The Verb Be negative-						5 (16-18,20, 23)									
Interrogative patterns, giving answers to information questions							4 (37,38, 42,44)								
Interrogative patterns Using information questions in conversations								5 (22,39 -41, 43)							
Describing conditions and characteristics with be									4 (50,53)						
Identifying conditions with adjectives										4 (54-57)					
Imperatives											5 (45-49)				
Singular Count nouns												2 (27,28)		3 (31-33)	
Plural count nouns													2 (29,3)		3 (34-36)

EK 2: İngilizce Hazırbulunuşluk Testi Analizleri

HAZIRBULUNUŞLUK NİHAİ TEST MADDE ANALİZLERİ		
MADDE NO	MADDE GÜÇLÜK	MADDE AYIRICILIK
1	.79	.38
2	.37	.33
3	.63	.42
4	.57	.54
5	.75	.49
6	.53	.54
7	.80	.42
8	.64	.32
9	.84	.32
10	.15	.45
11	.83	.23
12	.70	.32
13	.71	.47
14	.83	.34
15	.69	.37
16	.66	.37
17	.72	.34
18	.78	.39
19	.75	.38
20	.59	.51
21	.63	.42
22	.72	.36
23	.52	.56
24	.58	.46
25	.52	.48
26	.42	.55
27	.54	.43
28	.35	.39
29	.55	.33
30	.49	.41
31	.49	.48
32	.62	.61
33	.76	.33
34	.49	.52
35	.88	.33
36	.71	.48
37	.66	.39
38	.65	.31
39	.33	.54
40	.60	.45
41	.57	.46
42	.59	.53
43	.48	.64
44	.75	.36
45	.78	.41
46	.86	.36
47	.45	.48
48	.40	.59
49	.75	.45
50	.47	.45
51	.66	.34
52	.21	.40
53	.45	.44
54	.55	.45
55	.49	.33

EK: 3 İngilizce Hazırbulunuşluk Nihai Test Maddeleri

Öğrenci Adı Soyadı :
Bölüm :
Öğrenci No :

İNGİLİZCE I HAZIRBULUNUŞLUK TESTİ

Aşağıda İngilizce I dersi, Güz dönemi konularından oluşan 11 bölümde 55 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Soruların cevaplarını cevap anahtarına işaretlemeniz gerekmektedir. Süre 55 dakikadır. Başarılar.

A) Aşağıdaki boşlukları anlamca en uygun

kelimeyle dolduracak seçeneği işaretleyiniz.

1. January is a very cold.....

- a) flower b) city c) day
d) month e) hour

2. A.....is a legal paper.

- a) magazine b) contract c) newspaper
d) book e) client

3. He is He has got a lot of friends.

- a) spendthrift b) hardworking c) silly
d) private e) social

4. Kerim is not at school today, he is His mother will take him to a doctor.

- a) easy b) athletic c) rich
d) sick e) famous

5. The weather is beautiful and hot. It's

- a) sunny b) cloudy c) windy
d) rainy e) foggy

6. I can solve this problem quickly, it is very...

- a) cheap b) easy c) busy
d) difficult e) comfortable

7. This desk is not very big. It is.....

- a) expensive b) brown c) old
d) modern e) small

8. Kenya is ain Africa.

- a) country b) town c) city
d) village e) street

B) Altı çizili olan öznenin yerine

kullanılabilecek olan şahıs zamirini seçiniz.

9. Mr. Walsh is in the office

- a) His b) She c) He
d) Her e) Him

10. You and Donna are new employees.

- a) Your b) She c) We
d) You e) They

11. Ana and I are students.

- a) Our b) They c) Us
d) We e) She

C) Aşağıdaki cümleleri birinci cümlelerin

anlamına ve yapısına uygun şekilde to be

present ifadeleri ile tamamlayınız.

12. Lynn and I are game designers. Wesales managers.

- a) isn't b) am not c) is
d) are e) are not

13. The city is modern. It.....old.

- a) aren't b) is c) is not
d) am e) are

14. My sister is not a teacher.

She..... an engineer

- a) is b) is not c) am not
d) am e) are

D) Aşağıdaki cümlelerden dilbilgisi

kurallarına göre doğru olanı işaretleyiniz.

15. a) Lucy are a teacher
b) They happy
c) You're not in my class
d) She in the classroom.
e) Paulo no is Brazilian

16. a) We are at home
b) India in Asia
c) Where she is?
d) How you are?
e) She 19 years old.

17. a) Is happy the teacher?
b) When is the meeting?
c) Who they?
d) Where Helen is?
e) Yes, she is no my sister

E) Boşlukları uygun to be kılıplarıyla doldurun

18. The students in the canteen now.

Theyin the classroom

- a) are/ are not b) are / are c)
is/ is not
d) is/ is e) are/is not

19. Sally very happy because her grades good.

- a) are/is b) is not/ are c) is/are
d) is/ are not e) is not/are not

20. The children in the park now, theyat home.

- a) are/ are b) aren't/ are c) is/ are not
d) is/ are e) is not/ are

21. Today Sunday, the children at school.

- a) are/ is b) is/ is c) is/ is not
d) is/ are not e) are / is not

F)

Aşağıdaki isimlerden hangisi tekil yapıdadır?

22. a) mouse b) mice
c) children d) men e) teeth

23. a) geese b) women
c) person d) feet e) people

Aşağıdakilerden hangisi çoğul yapıdadır?

24. a) man b) woman
c) employee d) company e) teeth

25. a) actor b) actress
c) policeman d) foot e) feet

G1) Aşağıdaki tekil yapıli ifadelerin çoğul yapıya dönüştürülmüş olanını işaretleyiniz.

26. That mouse is ugly

- a) These mouses are ugly
b) Those mice are ugly
c) Those mouses are ugly
d) They mice are ugly
e) The mices are ugly

27. It is a white tooth.

- a) It is white teeth
b) They are white teeth
c) These are white tooths
d) Those are white teeths
e) They are white tooth.

G2) Aşağıdaki çoğul ifadelerin tekil yapıya dönüştürülmüş olanını işaretleyiniz.

28. Those are comfortable ferries

- a) This is comfortable ferry
- b) That is comfortable ferry
- c) That is a comfortable ferry
- d) It is a comfortable ferry
- e) The ferry is comfortable.

29. These boxes are very heavy.

- a) That box is very heavy
- b) The box is very heavy
- c) This boxes is very heavy
- d) This box is very heavy
- e) That boxes is very heavy

30. They are hardworking engineers

- a) She is hardworking engineer
- b) It is a hardworking engineer
- c) He is hardworking engineer
- d) He is a hardworking engineers
- e) He is a hardworking engineer

H) Diyalogtaki eksik ifade yerine gelebilecek anlamca ve yapıca en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

31. A- When is the meeting? B- It is

- a) at noon
- b) on campus
- c) at home
- d) in my office
- e) at the club

32. A-is your new car? B- It is very fast.

- a) When
- b) Where
- c) How
- d) What
- e) Who

33. A-is that? B- It's my new telephone.

- a) When
- b) Where
- c) How
- d) What
- e) Who

34. A-.....are they? B- They are my customers.

- a) When
- b) Where
- c) How
- d) What
- e) Who

35. A- What is her job ? B-.....

- a) She is from Ankara
- b) She is twenty-five
- c) She is nice
- d) She is a manager
- e) She is my cousin

36. A-..... B- It's at 9.30

- a) Where is your appointment?
- b) When is your appointment?
- c) How is your appointment?
- d) What is your appointment?
- e) Why is it your appointment?

37. A- What is the book like? B-

- a) It is interesting
- b) It is 5 \$
- c) It is on the shelf
- d) It is 100 pages
- e) It is John's

38. A- The food is very hot! B-

- a) Put it in the oven
- b) Drink some water
- c) Turn on the lights
- d) Close the window
- e) Buy some more

39. A-It's sunny today. B-

- a) Don't take your sunglasses
- b) Turn on the lights
- c) Put on a sweater
- d) Don't forget your sunglasses
- e) Don't drink water.

40. A- It is my mother's birthday. B-

- a) Take a taxi
- b) Buy her a present
- c) Read a book
- d) Put on a sweater
- e) Walk in the park

41. A- Look at the traffic lights.

B- Ok, It is green. now

- a) Stop
- b) Stand up
- c) Walk
- d) Turn right
- e) Turn left

42. A- I have an exam tomorrow B-.....

- a) Listen to the music b) Watch a movie
c) Play computer games d) Study your lesson
e) Go out with your friends

I) 43. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişilik ile ilgili bir tasvir yapılmaktadır?

- a) Jane is sick b) He is from New York
c) Jim is ten years old
d) He is a game designer
e) Karen is friendly

44. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer ile ilgili bir bilgi verilmektedir?

- a) She is not in class b) Lisa is my friend
c) It is a map d) It is eight o'clock
e) It's Thursday

45. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zamanla ilgili bir açıklama bulunmaktadır?

- a) Carol is a nice girl b) The weather is hot
c) He is downstairs d) They are from Chile
e) It's midnight

46. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yaşla ilgili bir bilgi verilmektedir?

- a) They are beautiful flowers
b) It is an old cat c) She is Italian
d) Green is a lovely color
e) My boyfriend is a technician

J) Aşağıdaki cümlelerdeki ifadelerin, zıt anlamlı sıfatlarla kullanılmış şeklini işaretleyiniz

47. The book is enjoyable. It is not.....

- a) interesting b) beautiful c) boring
d) expensive e) attractive

48. She is healthy. She is not....

- a) sick b) active c) athletic d) social
e) busy

49. The problem is easy. It is not.....

- a) interesting b) smart
c) difficult d) boring e) cheap

50. The school is far. It is not.....

- a) big b) small c) near
d) full e) large

K) Boşlukları uygun tanımlayıcı ifadelerle (Article) tamamlayınız.

51. Is Jack police officer?

- a) a b) an c) the
d) - e) these

52. Where isMadrid?

- a) the b) an c) a
d) this e) -

53. It isunusual movie.

- a) - b) a c) this
d) that e) an

54. What is his job? He isambulance driver

- a) a b)- c) the
d) an e) these

55. Where is Yale University? It's in..... town in..... Connecticut.

- a) a/ a b) a/ - c) an/a
d) the/a e) -/ a

EK 5: İngilizce Başarı Testi Analizleri

NİHAİ BAŞARI TESTİ MADDE ANALİZLERİ		
MADDE NO	MADDE GÜÇLÜK	MADDE AYIRICILIK
1	.80	.41
2	.56	.64
3	.44	.65
4	.67	.38
5	.48	.61
6	.72	.50
7	.73	.57
8	.34	.76
9	.46	.72
10	.58	.52
11	.23	.49
12	.69	.36
13	.39	.57
14	.43	.50
15	.51	.35
16	.37	.51
17	.44	.64
18	.53	.53
19	.39	.45
20	.40	.58
21	.81	.31
22	.50	.32
23	.54	.65
24	.68	.50
25	.46	.32
26	.50	.58
27	.48	.45
28	.58	.59
29	.69	.52
30	.88	.37
31	.51	.60
32	.78	.43
33	.84	.43
34	.37	.54
35	.51	.56
36	.72	.58
37	.54	.60
38	.79	.40
39	.42	.56
40	.46	.62
41	.59	.69
42	.53	.72
43	.65	.47
44	.76	.53
45	.48	.61
46	.59	.53
47	.86	.38
48	.54	.54
49	.33	.62
50	.66	.51
51	.55	.58
52	.70	.34
53	.77	.46
54	.71	.53
55	.78	.38

EK 6: İngilizce Başarı Nihai Test Maddeleri

Öğrenci Adı Soyadı :
Bölüm :
Öğrenci No :

İNGİLİZCE I BAŞARI TESTİ

Aşağıda İngilizce II dersi, Bahar dönemi oluşan toplam 55 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Soruların cevaplarını cevap anahtarına işaretlemeniz gerekmektedir. Süre 55 dakikadır. Başarılar.

A) Aşağıdaki boşluklara gelebilecek anlamca en uygun kelimeyi seçiniz.

1. These dishes are dirty. I must.....them.

- a) reuse b) lower c) recycle
d) wash e) break

2. This car is so expensive. I must find a car.

- a) cheap b) round c) plastic
d) beautiful e) modern

3. Don't.....about your English exam. We will study together

- a) use b) worry c) try
d) work e) look

4.the window, it is cold

- a) Read b) Open c) Take
d) Turn e) Close

5. She has not got any friends. She is

- a) intelligent b) nice c) lonely
d) tired e) difficult

6. It's Demir's birthday. I will.....him a new bicycle.

- a) buy b) call c) tell
d) read e) wear

7. English is not easy. It is

- a) expensive b) handsome c) small
d) intelligent e) difficult f) cheap

8. Be careful! Do not make a.....in the exam.

- a) question b) mistake c) point
d) calculator e) student

9. My apartment is not near my school. It is ...

- a) cheap b) pretty c) small
d) nice e) far

10. There are a lot of numbers in the problem. Use a

- a) ticket b) book c) dictionary
d) calculator e) library

11. Study your lessons. Yourare

low.

- a) prices b) mistakes c) books
d) subjects e) grades

B Diyalogları anlam açısından en uygun olanıyla tamamlayınız.

12. A- What is your new friend like?

B-.....

- a) She is twenty seven b) She is a secretary
c) She is from Texas d) She is at home.
e) She is lovely

13. A- B- It is Mark's

- a) What colour is that? b) Whose bag is that?
c) Who is that? d) What is that?
e) Where is it?

14. A- Is this my book? B-.....

- a) No, it's mine b) Yes, it's mine
c) No, it's yours d) Yes, it's hers
e) Yes, it's his

15. A- Is that their apartment? B-.....

- a) No, it's theirs b) Yes, they are
c) Yes, it is d) No, he is not
e) No, they aren't

16. A-What a lovely house! Is it house?

B- No, it's house.

- a) Jane/ our b) Jane's / ours
c) Jane/ ours d) Jane's/mine
e) Jane's / our

17. A- What a nice sweater! Is it?

B- No, it's not. It is

- a) Mehmet's/ my b) Mehmet/ mine
c) Mehmet's / mine d) Mehmet/ your
e) Mehmet's/ you

18. A-Is thisfamily?

B- No, It's.....family

- a) your/ Jim's b) hers/ Jim's
c) your/ Jim d) yours/ Jim's
e) mine/ Jim's

C) Aşağıdaki boşlukları kalıbına uygun olarak ya iyelik sıfatıyla ya da iyelik zamiriyle doldurun

19. They arechildren.
a) them b) theirs c) they
d) their e) that
20. The geology book is....., it isn't
a) my / yours b) mine/ your c) mine/ yours
d) your / mine e) yours / my
21. That is not yours. It iscar
a) I b) mine c) me
d) my e) your
22. She has got a lot of cameras. Look, all those are
a) she b) hers c) her
d) his e) its

D) Aşağıdaki cümlelerden dilbilgisel olarak doğru kalıpta yazılmış olanını işaretleyiniz.

23. a) She is a student hardworking.
 b) The girl short is my friend
 c) Buy him a sweater wool
 d) Eva and Amy are great runners
 e) Buy me a ring expensive
24. a) Bring the book big.
 b) He is a roommate smart.
 c) Baseball is a fantastic game
 d) She is a secretary young
 e) They are men old.
25. a) Hers desk is too crowded.
 b) Theirs party is on Saturday
 c) I think it is your.
 d) Is this yours ticket?
 e) They are not our computers.
26. a) That is Selin's book.
 b) It belongs to Selin's
 c) That is Selin book.
 d) This book is Selin.
 e) That book belongs to Selin's
27. a) This cars are great.
 b) Those equipment is cheap
 c) These lesson is difficult.
 d) That colours are nice.
 e) This is a very enjoyable film.

E) Boşlukları uygun kalıplarla doldurunuz.

28.is your new roommate? He is fine.
a) Who b) Where c) How
d) What e) When

29.is the calculator? It is between those books.

- a) How b) Where c) When
d) What e) Who

30.is that? She is my new girlfriend.

- a) When b) Where c) How
d) What e) Who

31.major is engineering? Jake's

- a) Whose b) Where c) When
d) What e) Who

32. What is that? It is.....

- a) my new phone b) my new friend c) on Tuesday
d) at home
e) my father's.

33. When is his birthday? It is

- a) at the club b) his cake
c) in September d) his postcard
e) a nice party

F) Boşlukları uygun kelimeyle tamamlayın.

34. big cats in the cage are called tigers.

- a) That b) This c) Those
d) They e) Theirs

35.are lovely birds. Look at their colorful feathers

- a) It b) This c) That
d) Their e) These

36. is a canary. It can sing sweetly.

- a) The b) These c) He
d) This e) She

37.house is the biggest in the street.

- a) That b) It c) These
d) Those e) They

38.is Michael's pen.

- a) The b) These c) Those
d) This e) They

39.windows are open.

- a) That b) Those c) This
d) They e) Theirs

40.are for my mother.

- a) That b) This c) Their
d) The e) These

41. Sally iswife
a) Jim's b) Jim c) him
d) she e) he

42.car is a Ford.
a) Henry b) He c) It
d) Henry's e) She

G) Aşağıdaki boşlukları cümlelerin anlamını tamamlayacak şekilde bir sıfatla tamamlayınız.

43. That bag is not ugly. It is.....
a) beautiful b) terrible c) delicious
d) serious e) cloudy

I) Metne göre soruları cevaplandırın

My name is Selin. I have got a brother. His name is Kerim. We are students at İstanbul University. I am nineteen years old and my brother is twenty one years old. We are from Ankara. Our parents live there. They are teachers. We live in a big house. My brother and I live in a dormitory. Our roommates are nice and friendly. My roommate is from İzmir, and my brother's roommate is from Adana. Our lessons are not difficult and our grades are high. I study Mathematics and my brother studies History. In summer holidays we go home. We plan to go back to Ankara after we graduate.

H1) Metindeki bilgilere göre doğru olan seçeneği işaretleyin

47.
a) Selin and Kerim are primary students
b) Selin and Kerim are university students
c) Selin and Kerim are teachers
d) Selin and Kerim do not study
e) Selin and Kerim are in the same major
48.
a) Selin's brother is a teacher.
b) Selin is a Maths teacher.
c) Selin's mother is a teacher.
d) Kerim is a doctor.
e) Selin's father is an engineer.

49.
a) Selin and Kerim stay in a dorm.
b) Selin and Kerim live with their relatives.
c) Selin and Kerim live in a flat.
d) Selin and Kerim live in Ankara.
e) Selin and Kerim stay with their cousins.

44. The house is not cheap. It is.....
a) ugly b) young c) expensive
d) athletic e) narrow

45. Amsterdam is a very pretty city. It is not.....
a) beautiful b) famous c) lovely
d) terrible e) wonderful

46. We did not eat anything. We are.....
a) cloudy b) hungry c) strong
d) ugly e) expensive

50.
a) Selin's roommate is from Adana.
b) Kerim's roommate comes from İzmir.
c) Selin's boyfriend is from İzmir.
d) Kerim's classmate is from Adana.
e) Selin's roommate is from İzmir.

51.
a) Kerim studies art.
b) Selin's major is Maths.
c) Kerim's major is Mathematics.
d) Selin and Kerim study History.
e) Selin studies Physics.

H2) Metne göre boşluklara gelmesi gereken seçeneği işaretleyin.

52. Kerim is.....years old.
a) 19 b) 20 c) 21
d) 18 e) 22
53. Kerim and Selin's parents live in.....
a) İstanbul b) Ankara c) Adana
d) İzmit e) İzmir
54. Kerim and Selin go home.....
a) after the first term b) at the weekend
c) in semester holiday d) in summer holidays
e) on weekdays

55. Selin and Kerim's roommates are
a) gentle and hardworking
b) friendly and nice
c) unkind and noisy
d) enjoyable and successful
e) polite and helpful

EK 7: Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği

Değerli ğrenci,

Bu lçek belirli bir derse yönelik olarak* kullandığınız öğrenme stratejilerini ve öğrenme gdlenmenizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdığınız yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

***Lütfen lçeği doldururken dikkate aldığınız dersin adını yazınız:** _____

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

Benim için kesinlikle yanlış. 1 2 3 4 5 6 7 Benim için kesinlikle doğru.

Soru No	GÜDÜLENME
1	Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandığım ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni şeyler öğrenebilirim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Ancak uygun bir şekilde çalışırsam bu dersin konularını öğrenebilirim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Benim için en tatmin edici şey sınıfta iyi bir not almaktır. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Sınavda soruları çözerken, sınav kağıdının diğer bölümlerindeki yanıtlayamayacağım soruları düşünürüm. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Eğer bu dersi ğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) ğrenmek benim için önemlidir. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu dersteki asıl amacım iyi bir not almaktır. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Eğer yapabilirim, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Yeterince çalışırsam dersi anlayabilirim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

	Benim için kesinlikle yanlış.	1	2	3	4	5	6	7	Benim için kesinlikle doğru.
20	Bu dersteeki ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Bu derste benim için en tatmin edici şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Eğer olanak tanınırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi şekilde öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Dersi yeterince anlayamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bu dersin konularını seviyorum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissedirim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30	Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma, üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31	Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

32	Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıyorum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34	Bu derse genellikle konuyu bir arkadaşına anlatarak çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35	Genellikle derse, ders için konsantre olabileceğim bir yerde çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37	Bu derse çalışırken kendimi o kadar tembel ve sıkılmış hissedirim ki planladığımdan daha önce çalışmayı bırakırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38	Bu derste duyduklarım ya da okuduklarımdan ikna edici olup olmadığını sorgularım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40	Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42	Bu derse çalışırken, okuduklarımdan ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
43	Bu ders için çalışma zamanımı iyi kullanırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
45	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla çalışmayı denerim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
46	Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
47	Derste tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda, bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
48	Bu derste yaptıklarımızı sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
49	Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
50	Bu derse çalışırken, çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırıyorum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
51	Derste verilen kaynakları bir başlama noktası olarak görür, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya (geliştirmeye) çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
52	Bir çalışma planına bağlı kalarak ders çalışmak bana zor gelir.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
53	Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
54	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Benim için kesinlikle yanlış. 1 2 3 4 5 6 7 Benim için kesinlikle doğru.

57	Çoğunlukla dersle ilgili bir şey okurken, okuduğumdan hiçbir şey anlamadığımı fark ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
58	Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
59	Bu dersle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
60	Eğer ders için çalışmak bana zor geliyorsa, çalışmayı bırakır ya da sadece kolay konuları çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
61	Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
62	Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
63	Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
64	Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
65	Çalışmak için belirlediğim düzenli bir yerim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
66	Bu derste öğrendiklerimle ilişkili kendi düşüncelerimin neler olduğunu çıkarsamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
67	Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
68	Bu derste herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
69	Bu derste kaynaqları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
70	Bu dersle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
71	Bu dersle ilgili ne zaman bir iddia ya da sonuç okusam ya da duysam, bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
72	Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
73	Bu derste devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
74	Ders materyalleri ilgimi çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
75	Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
76	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
77	Ders dışındaki işlerim yüzünden bu ders için gerekli zamanı ayıramam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
78	Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
79	Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
80	Sınavdan önce kitapları ve notlarımı çalışmak için yeterli zaman bulamam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
81	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Adınız, Soyadınız : _____

Yaşınız : _____

Araştırma sonuçlarının gönderilmesini istiyorsanız e-posta adresiniz:: _____

EK 8: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ****YÖNERGE:**

Aşağıdaki İngilizce dersine ilişkin tutum ifadeleri ile her ifadenin karşısında, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5 seçenek verilmiştir.

Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz, her ifadede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar vererek her cümle için kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Bütün soruları mutlaka cevaplayınız.

Katkılarınıza ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

TUTUM İFADELERİ	Kesinlikle Katılıyorum.	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. İngilizce dersi benim için oldukça ilginçtir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce dersinde alıştırma yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. İngilizce ders kitabına çalışmak hoşuma gider.	5	4	3	2	1
4. İngilizce bilmenin çağımızdaki öneminin farkındayım.	5	4	3	2	1
5. İngilizce hikaye kitapları okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
6. İngilizce kurslarına katılmak hoşuma gider.	5	4	3	2	1
7. İngilizce dersi beni dinlendirir.	5	4	3	2	1
8. Ülkem hakkında yurtdışında çıkan haberleri izlemek hoşuma gider.	5	4	3	2	1
9. İngilizce ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.	5	4	3	2	1
10. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
11. Bu derse sadece sınıfımı geçmek için çalışırım.	5	4	3	2	1
12. İngilizce şarkılar canımı sıkar.	5	4	3	2	1
13. Bence İngilizce dersinin konuları önemsizdir.	5	4	3	2	1
14. İngilizce dersi beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
15. Konusu ne olursa olsun İngilizce bir yazı ilgimi çekmez.	5	4	3	2	1
16. İngilizce mektup arkadaşlığını gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
17. Bir yabancı ile karşılaştığımda konuşmak için fırsat ararım.	5	4	3	2	1
18. İngilizce dersinin ev ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
19. İngilizce olarak mektuplaşmak bu dili öğrenmeyi kolaylaştırır.	5	4	3	2	1
20. İngilizce öğrenmenin önemli bir sosyal statü sağlayacağına inanırım.	5	4	3	2	1
21. Hemen her iş alanında İngilizce kullanılmaktadır.	5	4	3	2	1
22. İngilizce en sevdiğim derslerimden biridir.	5	4	3	2	1
23. İngilizce ödevlerimi sıkılmadan, seyerek yaparım.	5	4	3	2	1
24. Sınıf içinde İngilizce oyunlar oynamaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
25. Elimde olsa İngilizceyi öğrenmezdim.	5	4	3	2	1
26. Bence bu ders üniversiteden kaldırılmalıdır.	5	4	3	2	1
27. Bence bir öğretmenin İngilizce bilmesine gerek yoktur.	5	4	3	2	1
28. İngilizceye hiç ilgi duymam.	5	4	3	2	1
29. Derslerimin arasında İngilizce en sıkıcı olanıdır.	5	4	3	2	1
30. İngilizce dersine katılmaktan çekinirim.	5	4	3	2	1
31. İngilizceden nefret ederim.	5	4	3	2	1
32. İngilizce dersinden korkarım.	5	4	3	2	1

EK 9: Öz Düzenleme Stratejileri Kullanmalarına ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu

ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ KULLANIMI VE İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

ADI/SOYADI:

1. Yedi hafta boyunca yapılan uygulamaların sizin için ne tür yararları oldu?
2. Yedi hafta boyunca yapılan uygulamalar ders çalışma alışkanlıklarınızı nasıl etkiledi?
3. Yedi hafta boyunca yapılan uygulamalardan elde ettiğiniz kazanımları (ders çalışma, yardım alma, tekrar vb) diğer derslere de aktarmakla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Aşağıdaki öğrenme stratejilerinin İngilizce öğrenmenize etkisi nasıl olmuştur? Her birini açıklayınız. Aşağıda verilen uygulamalarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Her hafta yapılan konu tekrarları:
 - b. Daha önce öğrendiğiniz konunun, yeni öğrendiğiniz konu ile birleştirilerek anlatılması
 - c. Yeni bilgiyi kategorilerine göre ayırmak/gruplandırmak (örn: sıfatları renk, fikir, materyal gibi kategorilerine göre ayırmak)
 - d. Öğrendiklerinizle ilgili öz-değerlendirmeler yapmak (kendi öğrenmeniz hakkında yargıda bulunmanız)
 - e. Anlaşılmayan konuda arkadaşlardan veya ders hocasından yardım alma
 - f. Kendi öğrenmenizle ilgili hedefler belirlemeniz (Sıfat listesinde olduğu gibi)
5. Sınıf içinde yapılan uygulamalar, İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
6. Yapılan uygulamaların İngilizce öğrenmenin önemine ilişkin düşüncelerinize nasıl bir etkisi oldu?
7. Yapılan izleme testlerinin sınav kaygınıza olan etkisi nasıl olmuştur?
8. Yapılan etkinliklerin özgüveninizi sağlamadaki etkisi nasıldır?

EK 10: 1. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

1. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı: İngilizce II
Sınıf : 1 (Deney Grubu)
Seviye: Başlangıç
Konu: Adjectives of different categories
Önerilen Süre: 50+50 dakika (2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

İnsanları ve nesneleri tanımlayabilme

1. Öğrenciler sıfatları tanıır ve tanımlar.
2. Öğrenciler cümle içinde geçen sıfatları fark eder.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü

Adjectives of different categories. (Opinion, size, age, shape, color, origin, material, purpose)

Adjectives of appearance (hair: short / long / curly / straight / black / Brown / blond/red, height: tall / short / average, body type: fat / thin / average, age: young / old / middle-aged, nose and eyes: big / small, accessories: glasses, earrings, jewelry

Sentence forms: He/She has _____. He/She is _____.

Anahtar kelimeler: Tasvir sıfatları (hair: short/long/curly/straight/ black/brown/blond/red, height: tall/short/average, body type: fat/thin/average, age: young/old/middle-aged, nose and eyes: big/small, accessories: glasses, earrings, jewelry şeklindedir.

Dikkat edilecek noktalar:

Dersin işleniş sürecinde;

İngilizce’de sıfatların tekil veya çoğul kullanımda her zaman aynı biçimde kullanıldığına , özellikle Türkçe kullandığımız benzerlikleri ve farklılıklarına, öğrencilerin sıklıkla yaptıkları konulardan birisi olan tamlamalarla article kullanımlarına dikkat çekilecek. (He is a handsome!, He is handsome man! vb. hatalar)

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, demonstrasyon, düz anlatım.

Stratejiler: Altını çizme ve tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Farklı karakterlerin resimleri, ünlü kişilerin fotoğrafları, tasvire uygun çizgi film karakterleri, kısa metinler, sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş Etkinlikleri (5 dak.)

Dikkat Çekme

Öğrencilerin yakından bildikleri ve birbirlerine zıt karakterde iki ünlü kişinin (Adriana Lima and Bill Gates) resimleri tahtaya asılarak öğrencilerin dikkatleri çekilir. Onlarla ilgili sıfatlar üretmeleri istenir. Örn. young, old, beautiful, ugly, rich, tall vb.

Güdüleme

Öğrencilerin bu sıfatları sadece kişileri tasvir ederken değil, yerleri, nesneleri vs tanımlarken, kendilerini veya sevdikleri bir kişiyi tanıtlarken de kullanabilecekleri belirtilir. Özellikle internette sohbet esnasında bu sıfatları sık sık kullanabilecekleri ifade edilir. Bu şekilde öğrencilerin içsel motivasyonları sağlanmış olacaktır.

Gözden Geçirme

Sıfatların cümle içindeki işlevlerini tanıyabilecekleri ve çeşitli nesneleri, kişileri, yerleri vs tanımlamada

kullanabilecekleri ifade edilecek.

Geliştirme-Sunu(15 dak.)

Öğrencilerin aşağıdaki cümledeki sıfatları bulmaları istenir..

Örnek 1:

"On a warm, sunny day, Alex swam in the cold, blue lake.

(warm ve sunny günü; cold ve blue gölü tasvir eder.)

Öğrencilerden sıfatın ne işlevi olduğunu tanımlamaları istenir, bunu yaparken Türkçe'deki tanımdan faydalanabilecekleri hatırlatılır ve özellikle sık hata yapılan durumlarla ilgili örnekler verilir.

Örnek 2: Akıllı çocuk, güneşli ve güzel bir gün (Sıfat+isim kullanımı İngilizce ile paraleldir)

Örnek 3: He is a clever student. (Tamlama+article)

He is a clever. (Tek sıfat kullanımında a-an kullanılmaz)

Örnek 4: They are handsomes! (Sıfatlarda tekil/çoğul kullanım farkı yoktur)

Öğretmen tarafından, öğrencilere ünite kapsamındaki tüm sıfatların kategorilere ayrılmış olarak listesi verilir. Öğrencilerden sıfatların yanına Türkçe anlamını yazmaları istenir. Sınıf içinde dolaştırılan başka bir forma da, öğrenciler bildikleri ve anlamını öğrenmeyi planladıkları sıfat sayılarını yazarlar. Böylece öğrencilerin ünite sonunda öğrenecekleri sıfatlarla ilgili hedef koymalarına fırsat verilir. Sıfat listeleri, öğrencilerin uygulama boyunca tekrar etmeleri için onlarda bırakılır. Ayrıca daha sonraki uygulamalarda kullanmak üzere, öğrencilerin bu sıfatları nasıl öğrendikleriyle ilgili tekrar, yüksek sesle okuma, altını çizme, akran yardımı gibi kullandıkları stratejileri ifade etmelerini sağlayan strateji bilgi formu dağıtılır. Bu sayede öğrencilerin yürütücü bilişlerini (metacognition) harekete geçirmeleri sağlanacaktır.

Öğrenci etkinlikleri (20 Dak.)

Kitapta konu ile ilgili alıştırmaları yapmaları sağlanır. Sınıf yedi-sekiz gruba ayrılır ve her bir gruba kısa metinler dağıtılır ve metinlerde yer alan sıfatların altlarını çizmeleri istenir. Daha sonra her grubun temsilcisi buldukları sıfatları tahtaya listeler. Hatalı yazılan sıfatlar varsa, bu hataların öğrenciler tarafından bulunması sağlanır ve öğretmen tarafından düzeltmeler yapılır. Öğrenciler tahtada yer alan sıfatların her birini öğretmenin ardından yüksek sesle tekrar ederler. Daha sonra tahtada yer alan bu sıfatları öğrencilerin isimlerle birlikte anlamlı bir şekilde kullanmaları istenir. Bu etkinlikte öğrenciler hem gruba hem de bireysel olarak çalışma olanağı bulacaklardır.

Özet (10 dak.)

Kısa soru-cevaplarla hem konunun özeti yapılacak hem de öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı belirlenecek. Konunun esas değerlendirmesi bir sonraki hafta ders başında yapılacak olan izleme testi ile yapılacaktır.

Ödev

Tasvirlerle ilgili çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecek. Ayrıca uygulamalar boyunca ödevlerini yapanların, ortalamalarına belirli bir yüzde oranında katkı sağlayacağı söylenerek dışsal motivasyon sağlanmaya çalışılacak. Ayrıca öğrencilerden kendilerini tanıtan bir metin yazmaları istenecektir. Uygulama boyunca öğrencilerin ödevlerini saklayacakları bir ürün dosyası öğrencilere dağıtılır. Ödevler her hafta toplanıp yanlışları işaretlenecektir. Öğrencilerden yanlış düzeltip dosyalarına konması istenecektir.

Planın uygulamasına ilişkin Açıklamalar

Araştırmacı, uygulamanın yapıldığı ilk haftada öncelikle öğrencilere takip eden haftalarda ne tür uygulamalarla karşılaşacaklarını açıklamıştır. Başlangıç haftasındaki dikkati çekme bölümünde kullanılan Adriana Lima ve Bill Gates resimleri oldukça ilgilerini çekmiş ve konuşmaya istekli olmuşlardır. Ayrıca sıfatların kategori olarak ayrılmış liste halinde öğrencilere verilmesiyle ilgili olumlu dönütler alınmıştır. Tasvirleri özellikle internet kullanımında kendilerini ve sevdikleri şeyleri anlatmada kullanma olanakları çok ilgilerini çekmiş ve içsel motivasyonu artırmak için son derece etkili olmuştur. Uygulamada bir arada çalışmaları ve yardım almaları, öğretim elemanının da etkinlik sırasında dolaşıp takıldıkları yerde destek vermesi öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. İlk planda verilmesi düşünülen ikinci ödev, öğrencilerin diğer ders yükleri sebebiyle iptal edilmiştir.

**ÖĞRENCİLERİN HEDEF BELİRLEME ETKİNLİĞİNDE SORUMLU OLDUKLARI
SIFAT LİSTESİ**

QUALITY /OPINION	QUALITY /OPINION	SIZE	AGE	COLOR	ORIGIN	SHAPE
Angry	Important	Big	Ancient	Black	African	Circular
Athletic	Intelligent	Deep	Antique	Blue	American	Flat
Attractive	Interesting	High	Modern	Brown	Asian	Oval
Bad	Lazy	Huge	New	Green	Australian	Rectangular
Bright	Light	Large	Old	Grey	Brazilian	Round
Busy	Lonely	Little	Young	Orange	Canadian	Square
Careful	Lovely	Long		Pink	Chinese	Straight
Cheap	Nice	Low		Purple	English	Triangular
Clean	Noisy	Narrow		Red	European	
Clever	Poor	Small		White	French	
Cloudy	Rainy	Short		Yellow	German	
Cold	Rich	Tall			Greek	
Crowded	Right	Thick			Indian	
Dangereous	Sad	Wide			Italian	
Delicious	Safe				Japanese	
Difficult	Serious				Korean	
Easy	Shy				Latin American	
Excellent	Slow				Mexican	
Expensive	Strange				Middle Eastern	
Famous	Strong				Spanish	
Fast	Sunny					
Fat	Quiet					
Funny	Terrible					
Good	Thin					
Happy	Tired					
Hardworking	Ugly					
Healthy	Unhappy					
Heavy	Weak					
Handsome	Wise					
Hot	Wonderful					
Hungry	Wrong					

KULLANILAN METİNLER

Lady Russel is our neighbour. She lives in a big house near to the Town Hall. There is a beautiful park opposite her house. She is a very pretty woman but she is very quiet. She is clever as well. She likes reading good books. She has got a dog. Its name is Hera. Hera likes sleeping in its kennel. Hera is a black Spanish dog. Lady Russel likes spending money more than earning it. She likes buying new and expensive clothes. She is a very rich woman so she can buy anything she wants.

I will describe you my boyfriend. He is in his twenties. He has got a round face. He is tall and athletic. His eyes are brown. He is handsome. He is generous and kind with everyone. He always likes to help someone, and doesn't expect anything in return. He is very social, he has got a lot of friends. He is very funny. When I have a problem, I like to share it with him and he advises me what to do to solve that problem. He is always telling me to be honest with myself and respect others' opinions.

My grandmother's warm, loving smile brightens my day. Everything about her is wonderful and comforting. When I was a child I learned a lot from this wise woman. She has got white hair and blue eyes. Her hands are small, soft and wrinkled. When I visit her, she hugs and kisses me. She cooks delicious cookies. In long summer holidays I stay with her and we spend nice time together. I am very happy at my grandmother's lovely house. My grandmother teaches me about real life like a teacher. I hope when I have grandchildren of my own I can be like my grandmother.

We were having a very difficult journey in the wild part of the mountain. We saw a dark shape of the roof above the forest. It was a strange house. It was not far away. When we reached the house, my friend broke in through a small door. Nobody was in the house. There were a lot of modern pictures on the walls. We were very tired and weak so we had a rest. One of the pictures was a portrait. It was round and showing the head and the shoulders of an attractive young woman. She was blonde and thin. I looked into her interesting eyes. They were like real eyes. I had a terrible fear and I moved back.

Sir Walter's house was in Camden Street. It was one of the best streets in the city. The people who lived in this street were rich and famous. His house was new and lovely. Sir Walter was handsome and intelligent. His family lived in a city near London. Sir Walter was living with his cousin. His cousin was a young man. He had no friends he was lonely and shy. Sir Walter was unhappy about his cousin's loneliness. He always invited his cousin's friends to their house. One day a very interesting girl came to their house. Sir Walter's cousin liked her and they became very good friends. After he met her, he was a social man, he had many friends.

EK 11: 2. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

2. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı:	İngilizce II
Sınıf :	1 (Deney Grubu)
Seviye:	Başlangıç
Konu:	Adjectives of different categories
Önerilen Süre:	50+50 dakika(2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

- İnsanları ve nesneleri tanımlayabilme
 1. Öğrenciler farklı sıfat kategorilerini tanıır.
 2. Öğrenciler sıfatların sıralamasını fark eder.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü

Adjectives of different categories. (Opinion, size, age, shape, color, origin, material, purpose; beautiful, big, young, round, blue, Italian, wooden, steel vb.) Sentence forms: He/She has _____. He/She is _____.

Dikkat edilecek noktalar:

Dersin işleniş sürecinde;
 İngilizce’de sıfatların tekil veya çoğul kullanımına, Türkçe kullanımdaki benzerlikleri ve farklılıklarına, sık hata yapılan noktalara tekrar dikkat çekilecek. Öğrencilerin genelde zorlandıkları bir alan olan birden fazla sıfatın ard arda kullanımı konusunda, sıfat sayısına en fazla dört şeklinde bir kısıtlama getirilecektir.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, demonstrasyon, düz anlatım, oyun.
 Stratejiler: Altını çizme ve tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme. Görev değeri oluşturma(task value), akran değerlendirme, test kaygısını önleme, eşleştirme stratejisi (OSASCOMP), tahmin, görselleştirme, gruplama.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Farklı karakterlerin resimleri, kısa metinler, sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş Etkinlikleri (5 dak.)

Dikkat Çekme (Oyun).

Öğrenciler öğretmenin istediği özellikteki nesne veya kişileri gösterir. Oyuna benzeyen bu giriş etkinliğiyle öğrenciler hem dikkatlerini toplayacak hem gösterilen nesne veya kişilerin özellikleriyle eğlenecek hem de bir önceki ders gördükleri kelimeleri hatırlayacaklardır.

Show me something plastic/Show me something blue/Show me something square/ Show me something/someone beautiful/handsome/ Show me someone intelligent.....

Güdüleme

Giriş etkinliğinin ardından, öğretmen öğrencilere kendilerinin beğendikleri kişilerden örnek vermelerini isteyecektir. Bu şekilde öğrencilerin içsel motivasyonları sağlanmış olacaktır çünkü her öğrenci kendi beğendiği ünlü kişiden bahsedip onu tasvir etmek isteyecektir.

Tell me the name of a handsome movie actor / a beautiful singer / a tall politician /an ugly old man
 a short actress / a middle-aged TV actor

Gözden Geçirme

Öğrencilerin farklı kategorideki sıfatları ard arda kullanmalarının anlam zenginliği için önemli olduğu ifade edilecek bu şekilde konunun amacı pekiştirilmiş olduğundan öğrencilerde hem görev değeri hem de içsel motivasyon sağlanmaya çalışılacaktır. Derse geçiş için de uygun bir ortam sağlanacaktır.

Öğrenci etkinlikleri, Grup çalışması(20 Dak.)

Öğretmen öğrencileri yedi gruba böler. Öğrencilere tasvir etmede kullanacakları farklı sıfat kategorileri, resimler ve ait olduğu kategori isimlerinden oluşan materyaller dağıtılır. Öğrencilerden ilgili olduklarını düşündükleri resimleri ve sıfatı doğru sıfat kategorisine ait olan yere yerleştireceklerdir. Bu grup çalışması için öğrencilere üzerinde kategoriler yazılı olan tabaklar dağıtılır. Öğrenciler uzun zenci kadın resmini, atletik sıfatıyla eşleştirip bunu da fikir bildiren kategori tabağına koymaları istenir. Öğretmen bu gruplandırma işlemi yapılırken öğrenciler arasında dolaşacak ve kategorilere ayırırken kullandıkları stratejileri izleyecektir. Eşleştirmeyi bitiren grubun kategorileri öğretmen tarafından kontrol edilecek ve sıfatları büyük ölçüde doğru olarak eşleştiren her gruba ufak ödüller verilecektir. Bu etkinlikte hem akran öğrenme, ödülle dışsal motivasyon, görselleştirme ve eşleştirme ile eklemlemeli tekrar stratejisi, öğretmenin etkinlik sırasında gruplar arasında dolaşmasıyla da yardım alma stratejisi kullanılacaktır.

Geliştirme-Sunu(15 dak.)

Kategorilere ayrılan sıfatların oluşturduğu hazırbulunuşlukla, öğretmen sıfatların ard arda kullanımındaki sıralamadan bahsedecektir. Burada önce kategorileri daha ayrıntılı ve örnekleriyle sunduktan sonra, öğrencilerin sıralamayı kolaylıkla hatırlayabilecekleri ve bu şekilde de herhangi bir anlamı olmamasına rağmen kategorilerin baş harfleriyle akılda kalan bir kısaltma (OSASCOMP) önerecektir.

Öğretmen "He's a silly young fool," or "she's a smart, energetic woman." cümlelerini tahtaya yazacak ve bu sıfatların kullanımındaki sıralamanın kategorileriyle ilgili olduğunu ifade edecektir. Bu durumda daha önceden yapılan grup çalışması önemlidir çünkü öğrenciler kategorilerin ayrımları hakkında fikir sahibi olmuşlardır.

Öğretmen kategorilerin baş harflerini kullanarak sıfatların sıralamasını hatırlatmayı önerir. (OSASCOMP)

	Opinion	Size	Age	Shape	Colour	Origin	Material	Purpose	
a	silly		young			English			man
a		huge		round			metal		bowl
a		small			red			sleeping	bag

Oyun (5 dak.)

Öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek ve dikkatlerini yeniden çekmek için bir tahmin oyunu oynanacaktır. Öğretmen ülkelere has bazı özellikleri söyleyecek, öğrencilerden de bu ülkeyi tahmin etmelerini isteyecektir. Bu hem öğrencilerin genel kültürünü artırıcı hem de ilgi çekici bir etkinlik olması sebebiyle güdülenmeyi destekleyecektir. Öğrencilerin tahmin stratejisini de kullanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca kategoride yer alan "Origin" için de ülke adlarının sıfat hali tekrarlanacaktır. Örnek: Bullfight, Flamenco: Spain: *Spanish*

Özet (10 dak.)

Kısa soru-cevaplarla hem konunun özeti yapılacak hem de öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı belirlenecek. Konunun esas değerlendirmesi bir sonraki hafta ders başında yapılacak olan izleme testi ile yapılacaktır.

Öğretmen tahtaya aşağıdaki cümleleri yazacak ve öğrencilerden doğru sıralamayı yazmalarını isteyecektir. Burada öğrenciler ikili gruplarla çalışacaktır.

1. round / small / reading / lamp
2. German / old / yellow / car
3. wooden / huge / sailing / ship
4. physics / boring / old / teacher
5. slim / Canadian / handsome / snowboarder

İzleme Testi (20 dak.)

İzleme testi bir önceki haftanın konularını içermektedir. Bu test önemlidir çünkü hem öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlayacaktır hem de eğer yapılmışsa tekrarın öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini gösterecektir. Sınav bittikten sonra öğretmen doğru cevapları verecek ve öğrencilerden kendilerini değerlendirip notlandırmasını isteyecektir. Ayrıca testin arka sayfasında yer alan sınavla ilgili yorumlar bölümünü öğrencilerden doldurmaları istenecektir. Bu şekilde öğrenciler hem sınav sorularını yorumlayacak hem de sınav kaygılarının nedenlerini ifade edeceklerdir. Her derste yapılması planlanan izleme testleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin bilişüstü strateji kullanımına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleme testleri puanlama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından toplanacaktır.

Ödev Değerlendirilmesi ve Yeni Ödev Verilmesi

Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konacaktır. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilecek, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilecektir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanacak ayrıca İngilizce'ye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki yaratılacaktır. Bir sonraki haftanın çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecektir.

Sıfat Listeleri

Öğrenciler bir önceki hafta aldıkları sıfat listelerini tekrar etmeleri konusunda uyarılacaktır. Hedeflenenin sıfat anlamlarının uzun süreli bellekte yer alması olduğu hatırlatılacaktır. Ne kadar sistemli tekrar yaparlarsa bu işlemin daha kolay sağlanacağı ifade edilecektir.

Planın uygulamasına İlişkin Açıklamalar

Bu derste öğrencilerin ard arda yapılan etkinliklerin etkisiyle zaman zaman dikkatleri dağılmıştır. Fakat aralara yerleştirilen dikkat çekme ve motivasyon yükseltici etkinlikler ile bu sorun aşılmaya çalışıldı. Öğrenciler özellikle tahmin oyununu oynarken ve grup çalışmasını gerçekleştirirken keyif aldıklarını ve görsel materyallerin de etkisiyle sıfatların anlamlarının ve kısaltma sayesinde de sıralamalarının akılda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Sıfat listesinin tekrar edilmesi ve ödev tamamlamalarda bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Bunların olmaması için öğrenciler uygun bir şekilde uyarılmıştır.

ÖĞRENCİ ADI SOYADI:

TARİH: 17 NİSAN 2009

SÜRE: 15 DAKİKA

17 NİSAN İKİNCİ UYGULAMA 1. İZLEME TESTİ

A) Doğru olan seçeneği işaretleyin

1. The food in this restaurant

is.....

a) small b) good c) happy

2. Don't buy thewatch

a) young b) fat c)

expensive

3. The children are very.....

a) expensive b) delicious c)

intelligent

4. Get abelt

a) leather b) square c) tall

5. My new cellphone is

a) strong b) small c) serious

6. English homework is.....

a) cold b) easy c) large

A BÖLÜMÜ SONUÇLARI: TOPLAM

DOĞRU SAYISI:

YANLIŞ CEVAPLARIN NEDENLERİ:

.....

B) Cümledeki yanlışları bulun ve düzeltin.

1. They are an expensive

clothes/.....

2. The buildings are larges./.....

3. Buy the dress green/.....

4. It is a unusual present/.....

5. Show me your a new apartment/.....

6. The bed double is for sale./.....

B BÖLÜMÜ SONUÇLARI: TOPLAM

DOĞRU SAYISI:

YANLIŞ CEVAPLARIN NEDENLERİ:

.....

C) Aşağıdaki sıfatların zıt anlamlılarını yazınız

1. Expensive: 2. tall:

3. hot: 4.

rich:

5. Difficult: 6. slow:.....

7. Fat: 8.

bad:.....

C BÖLÜMÜ SONUÇLARI: TOPLAM

DOĞRU SAYISI:

YANLIŞ CEVAPLARIN NEDENLERİ:

.....

D) Diyalogu tamamlamak için en uygun cevabı seçiniz.

1. A- What's your friend like?

B-.....

a) He is friendly b) She is
new

2. A- Is the coat warm?

B- Yes.....

a) It is a summer coat b) It is a
winter coat.

3. A- What is in your cup?

B-.....

a) Milk chocolate b)
Chocolate milk

4. A- How is the food?

B-

a) It is comfortable b) It is excellent.

5. A- Is Sally intelligent?

B-

a) No, she's tall b) Yes. She is pretty too.

D BÖLÜMÜ SONUÇLARI: TOPLAM DOĞRU SAYISI: YANLIŞ CEVAPLARIN NEDENLERİ:

TÜM BÖLÜMLERİN TOPLAM DOĞRU SAYISI 25 SORUDA.....TANE

1. SINAVLA İLGİLİ GENEL YORUMUNUZ NEDİR?

2. BUNA BENZER BİR SINAVA

TEKRAR GİRERSENİZ DAHA BAŞARILI OLABİLİR MİSİNİZ?

3. SINAVA GİRDİĞİNİZDE EN ÇOK NEDEN KAYGI DUYARSINIZ?

4. SİZCE YANLIŞLARINIZIN SEBEBİNİ BİLMEK ÖNEMLİ MİDİR?

5. EĞER BU SINAVDA BAŞARILI OLDUYSANIZ SİZCE SEBEBİ NEDİR?

6. EĞER BU SINAVDA BAŞARISIZ OLDUYSANIZ SİZCE SEBEBİ NEDİR?

7. SIFATLARIN ANLAMLARINI TEKRAR ETMİŞ OLSAYDINIZ BU SINAVDA DAHA YÜKSEK BİR PUAN ALABİLİR MİYDİNİZ?

EK 12: 3. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

3. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı: İngilizce II
Sınıf : 1 (Deney Grubu)
Seviye: Başlangıç
Konu: Adjectives of different categories
Önerilen Süre: 50+50 dakika(2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

İnsanları ve nesneleri tanımlayabilme
 1. Öğrenciler farklı sıfat kategorilerini tanıır.
 2. Öğrenciler sıfatların sıralamasını fark eder.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü

Adjectives of different categories. (Opinion, size, age, shape, color, origin, material, purpose; beautiful, big, young, round, blue, Italian, wooden, steel vb.)
 Sentence forms: He/She has _____. He/She is _____.

Dikkat edilecek noktalar:

Dersin işleniş sürecinde;
 Öğrencilerin bir önceki hafta öğrendikleri farklı sıfat kategorilerini iyi kavramaları gerekmektedir. Aksi takdirde sıralamalarda kategoriler karıştığı için sorun yaşanabilir. Mümkün olduğu kadar bu derste, geçen haftaki sıralama etkinliklerinin pekiştirilmesi gerekmektedir.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, demonstrasyon, düz anlatım, oyun.
 Stratejiler: Altını çizme ve tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme. Görev değeri oluşturma(task value), akran değerlendirme, test kaygısını önleme, eşleştirme stratejisi (OSASCOMP), tahmin, görselleştirme, gruplama.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Farklı karakterlerin resimleri, kısa metinler, sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş Etkinlikleri (5 dak.)

Dikkat Çekme(Oyun).

Öğrencilerle kısa bir adam asmaca oyunu oynanır. Seçilen kelimeler daha çok farklı kategorideki sıfatlardan oluşacaktır. Kelime bulunduğu anda anlamı ve kategorisi de ek bilgi olarak verilecektir.

-- -- -- -- -- (intelligent)

-- -- -- -- -- (expensive)

-- -- -- -- -- (round)

-- -- -- -- -- (Spanish)

Güdüleme

Tüm öğrencilere sevdikleri bir kişi veya nesneyi zihinlerinden geçirmeleri belirtilecek. Herkes bu kişi veya nesneyi en iyi tanıtan iki sıfat bulmaları istenecektir. Bu şekilde hem öğrenciler sevdikleri kişi veya nesneleri paylaşma olanağı bulacaklar hem de derse güdülenme sürecine gireceklerdir. Bu aynı zamanda gözden geçirme süreci için de uygun bir etkinlik olacaktır.

İzleme Testi (20 dak.)

İzleme testi bir önceki haftanın konularını içermektedir. Bu test önemlidir çünkü hem öğrencilerin kendi

öğrenmelerini izlemelerini sağlayacaktır hem de eğer yapılmışsa tekrarın öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini gösterecektir. Sınav bittikten sonra öğretmen doğru cevapları verecek ve öğrencilerden kendilerini değerlendirip notlandırmasını isteyecektir. Ayrıca testin arka sayfasında yer alan sınavla ilgili yorumlar bölümünü öğrencilerden doldurmaları istenecektir. Bu şekilde öğrenciler hem sınav sorularını yorumlayacak hem de sınav kaygılarının nedenlerini ifade edeceklerdir. Her derste yapılması planlanan izleme testleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin bilişüstü strateji kullanımına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleme testleri puanlama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından toplanacaktır.

Tekrar (5dak.)

Yeni bir konu olmadığı için öğretmen kategorilerin baş harflerini kullanarak sıfatların sıralamasını hatırlatır. Sınav sonrası yapılan yanlışları düzeltmek için kategori sıralaması tekrar edilir. (OSASCOMP)

	Opinion	Size	Age	Shape	Colour	Origin	Material	Purpose	
a	silly		young			English			man
a		huge		round			metal		bowl
a		small			red			sleeping	bag

Öğrenci etkinlikleri

Altın Çizme Etkinliği (15 minutes)

Öğretmen öğrencilere içinde sıfatlar olan bir diyalog dağıtır ve sıra arkadaşlarıyla beraber sıfatların altını çizmelerini ister. Öğrenciler altını çizme işlemini tamamladıktan sonra öğretmen sıfatları yüksek sesle okur ve öğrencilerden doğru çizdikleri sıfatları puanlamalarını ister. Daha sonra öğretmen bu kağıtları toplar ve yapılan yanlışlarla ilgili gerekli dönütleri verir.

Oyun (5 dak.)

Sınıf iki büyük gruba ayrılır. Her grubu temsilen bir gönüllü seçilir. Grup öğretmenin verdiği kelime için karşı grubun sorduğu evet/hayır sorularını cevaplar. Diğer grup kelimeyi bulmaya çalışır. Sorulacak soruların yapısında ağırlıklı olarak sıfatların kullanımı mevcuttur. En çok kelime bulan grup kazanır.

Kelimeler ve Örnek Sorular.

bus	Is it big / round /square / rectangular?
computer	Is it made of wood / plastic / metal?
shoe	Is it small/yellow/light/dark/circular?
house	Is it hard / soft / high / tall / low ?
coffee	Is it liquid or solid?

Özet (10 dak.)

Öğretmen özellikle öğrencilerin en çok hata yaptığı sıfat sıralamasıyla ilgili kısa alıştırma yapar. Öğrenciler, öğretmenin tahtaya yazdığı yanlış sıralanmış sıfatları düzeltmeye çalışırlar.

Örnek: He is a Spanish tall rich man.
It is a big, steel, black clock.

Ödev Değerlendirilmesi ve Yeni Ödev Verilmesi

Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konacaktır. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilecek, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilecektir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanacak ayrıca İngilizce'ye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki yaratılacaktır.

Bir sonraki haftanın çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecektir.

Sıfat Listeleri

Öğrenciler bir önceki hafta aldıkları sıfat listelerini tekrar etmeleri konusunda uyarılacaktır. Hedeflenenin sıfat anlamlarının uzun süreli bellekte yer alması olduğu hatırlatılacaktır. Ne kadar sistemli tekrar yaparlarsa bu işlemin daha kolay sağlanacağı ifade edilecektir.

Planın uygulamasına İlişkin Açıklamalar

Öğrenciler özellikle sıfatların altını çizme etkinliğinde fiiller ve isimler gibi bazı sıfat olmayan kalıpların da altlarını çizmişlerdir. Toplanan kağıtlarda bu durum birçok öğrencide ortaya çıktığı için bir sonraki derste buna yönelik bazı hatırlatmalar yapılacaktır. Bazı öğrenciler ilk hafta sıfat tekrarı yapmadıklarını ama daha sonra tekrardan fayda gördüklerini ifade etmişlerdir.

ADI SOYADI:

24 NİSAN 2009

ÜÇÜNCÜ ETKİNLİK İZLEME TESTİ**1. Which is the correct order? (Doğru sıralama hangisidir?)**

- a) a beautiful Canadian thin lady
- b) a Canadian beautiful thin lady
- c) a beautiful thin Canadian lady
- d) a thin beautiful Canadian lady

2. Which is the correct order?

- a) a carving steel new knife
- b) a new steel carving knife
- c) a steel new carving knife
- d) a new carving steel knife

3. Which is the correct order?

- a) a beautiful blue sailing boat
- b) a blue beautiful sailing boat
- c) a sailing beautiful blue boat
- d) a blue sailing beautiful boat

4. Which is the correct order?

- a) an old wooden square table
- b) a square wooden old table
- c) an old square wooden table
- d) a wooden old square table

5. Which is the correct order?

- a) an new French exciting band
- b) a French new exciting band
- c) an exciting French new band
- d) an exciting new French band

6. Which is the correct order?

- a) a red big plastic hat
- b) a big red plastic hat
- c) a plastic big red hat
- d) a bit plastic red hat

7. Which is the correct order?

- a) a small Japanese serving bowl
- b) a Japanese small serving bowl
- c) a small serving Japanese bowl
- d) a serving small Japanese bowl

8. Which is the correct order?

- a) a cotton dirty old tie
- b) a dirty cotton old tie
- c) an old cotton dirty tie
- d) a dirty old cotton tie

TOPLAM DOĞRU SAYISI:

SORULAR

Lütfen aşağıdaki sorulara mümkün olduğu kadar açık ve doğru ifadelerle cevap veriniz.

1. Sizce yanlış cevaplarınızın sebebi neydi?
2. Doğru cevaplarınızın sebebi ne olabilir? (Konuyu zaten bilmeniz, tekrar yapmanız gibi)
3. En son gördüğünüz konunun tekrarını yaptınız mı?

Hayır yapmadım.

Çünkü.....

Evet yaptım.

Yaptıysanız toplam kaç dakika vakit ayırdınız?.....

Sıfatların sıralanmasıyla ilgili tekrarın az önce cevapladığınız sorularda bir etkisi oldu mu?.....

4. Yapılan etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz? Sizce öğrenmenizde ne derece etkili?
5. Bu tür sınavlarda en fazla zorlandığınız noktalar nelerdir?

EK 13: 4. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

4. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı: İngilizce II
Sınıf : 1 (Deney Grubu)
Seviye: Başlangıç
Konu: Possessive Adjectives
Önerilen Süre: 50+50 dakika(2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

1. Öğrenciler iyelik sıfatlarını tanıır.
2. Öğrenciler şahıs zamirlerine uygun iyelik sıfatlarını kullanır.
3. Öğrenciler isimlerin sonuna gelen 's iyelik ekini ayırt eder
4. Öğrenciler s'iyelik ekini kurallara uygun şekilde kullanır.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü

Dikkat edilecek noktalar:

Öğrenciler genelde şahıs zamiri ve iyelik sıfatlarının işlevlerini birbirlerine karıştırmaktadırlar. Bu durumu önlemek için her iki kategorinin de işlevi iyi sunulmalıdır. Dikkat edilecek diğer bir nokta da iyelik sıfatlarının ardından isim kullanmanın zorunluluğudur. Bir sonraki konu olan iyelik zamirlerine gelindiğinde de bu durumun tam tersi yani zamirin arkasından herhangi bir isim kullanmama koşulu olacağından aradaki fark iyi kavratılmalıdır.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, drama, düz anlatım, oyun.

Stratejiler: Tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme. Görev değeri oluşturma(task value), akran değerlendirme, test kaygısını önleme, görselleştirme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Farklı karakterlerin resimleri, sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı, drama etkinliğinde kullanılacak farklı oyuncak, şekiller.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş Etkinlikleri (5-10 dak.)

Dikkat Çekme .

Öğretmen özellikle bir sıfatı temsil eden resimler gösterir. Öğrencilerden bu sıfatın zıt anlamısını söylemelerini ister. Sıfatlar özellikle bir önceki dersin ve izleme testlerin içeriğine uygun hazırlanmıştır. Bu hem dikkat çekme etkinliği hem de bir tekrar stratejisi kullanımını içermektedir. Seçilen sıfatlar aşağıdakilerdir;

FAT X	BEAUTIFUL X	SMALL X	CHEAP X	POOR X	STRONG X
THIN	UGLY	BIG	EXPENSIVE	RICH	WEAK
EASY X	HARDWORKING X	OLD X	FAST X	NARROW X	RIGHT X
DIFFICULT	LAZY	YOUNG	SLOW	WIDE	WRONG
QUITE X	HAPPY X	LIGHT X	GOOD X BAD	DIRTY X	
NOISY	UNHAPPY-SAD	HEAVY		CLEAN	

Yapılan tekrarlar sayesinde daha çok sıfatın hatırlanması öğrencileri güdüleyecektir. Ayrıca gösterilen resimler öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve hoşlarına gidecek, zaman zaman esprilerin oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Bu özellikle öğrencilerin geneline hakim olan güdülenme eksikliğini gidermeye de bir zemin hazırlayacaktır.

İzleme Testi (20 dak.)

İzleme testi bir önceki haftanın konularını içermektedir. Bu test önemlidir çünkü hem öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlayacaktır hem de eğer yapılmışsa tekrarın öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini gösterecektir. Sınav bittikten sonra öğretmen doğru cevapları verecek ve öğrencilerden kendilerini değerlendirip notlandırmasını isteyecektir. Ayrıca testin arka sayfasında yer alan sınavla ilgili yorumlar bölümünü öğrencilerden doldurmaları istenecektir. Bu şekilde öğrenciler hem sınav sorularını

yorumlayacak hem de sınav kaygılarının nedenlerini ifade edeceklerdir. Her derste yapılması planlanan izleme testleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin bilişüstü strateji kullanımına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleme testleri puanlama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından toplanacaktır.

Geliştirme ve Sunu

POSSESSIVE ADJECTIVES (10 Minutes)

Özellikle bazı nesneler ve kişiler gösterilerek daha önceki derste anlatılmış olan sahiplik durumu tekrar edilir.

Tekrar (5dak.)

Aşağıdaki soruların öğrenciler tarafından çözülmesiyle kısa bir tekrar yapılacaktır. Yapılan yanlışlar genelde Şahıs zamirinin bulunamaması veya anlaşılabilmesiyle ilgili olduğundan, özellikle öğrencilerden öncelikle cümledeki şahıs zamirinin gösterilmesi istenecektir.

1. John Anderson forgot ____ book. 2. Mary and Susan talk like ____ mother.
3. Alex and I were late for ____ class. 4. Princess Caroline is wearing ____ new Gucci gown.
5. Where are ____ keys? I can't find them. 6. Where do you keep ____ money, in the bank?
7. Everyone should bring ____ signed receipt. 8. Mia left notebook on the bus.
9. The computer quickly stores information on huge memory. 10. Is seat belt always fastened?

POSSESSIVE NOUNS

İyelik eki 's kullanımı ile bilgiler tekrar edilir. Öğrencilerin özellikle tekil ve çoğul kullanımlarla karıştırdığı bu durumu ortaya koyan örnekler sunulur.

1. The student's workbook had few errors. (Singular or Plural?)
2. Mother's dinner begins at six o'clock. (Singular or Plural?)
3. Emilio borrowed Wendy's ruler. (Singular or Plural?)
4. The ground crews' jobs were difficult in the stormy weather. (Singular or Plural?)
5. She heated the baby's bottle. (Singular or Plural?)

Öğrenci etkinlikleri (Grup Çalışması/Drama)

Drama Etkinliğinde Kullanılması Gereken Kalıplar

Possessive Adjectives My- Your- His – Her- Its – Our – Your – Their **Possessive Nouns** Ali's, Ali and Ahmet's etc. **Different categories of Adjectives** Opinion, Size, Age, Shape, Color, Origin, Material, Purpose

Öğrenciler beş gruba ayrılır. Her grup bir lider seçer. Grup lideri görev paylaşımı, zamanlama ve dramanın uygun şekilde yürütülmesinden sorumludur. Her grup yukarıdaki üç kategorideki kelimeleri kullanarak bir isim belirler. Daha sonra gruplara yukarıdaki kalıpları kullanarak tamamen kendi yaratıcılıklarını kullanacakları bir drama oluşturmaları istenir. Öğretmen kelimeleri tahtaya yazarak öğrencilerin bakarak faydalanmalarını sağlar. Öğretmen drama etkinliğinde kullanılmak üzere içinde farklı oyuncak, alet, şekillerin olduğu büyük bir çanta getirir. Öğrenciler neyi kullanmak istiyorlarsa seçerler. Bu malzemelerin içinde robotlar, oyuncak silahlar gibi gülünç sahneler oluşturacak materyaller mevcuttur. Dolayısıyla öğrencilerin hem eğleneceği hem de öğrendikleri kalıpları tekrar edeceği bir ortam yaratılacaktır. Öğrenciler isterlerse sıfat listelerinden de faydalanacaklardır. Bu etkinlikte öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğu düşünüldüğü için hem öğretmen hem de araştırmacı grup çalışmaları sırasında sınıf içinde dolaşip destek sağlayacaktır. Dramalar oluşturulduktan sonra her grup sınıfın önünde bunu sunacaktır. Sunum yapılırken araştırmacı kullanılan kalıp örneklerini tahtaya yazacaktır.

Ödev Değerlendirilmesi ve Yeni Ödev Verilmesi

Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konacaktır. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilecek, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilecektir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanacak ayrıca İngilizce'ye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki yaratılacaktır. Bir sonraki haftanın çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecektir.

Sıfat Listeleri

Öğrenciler bir önceki hafta aldıkları sıfat listelerini tekrar etmeleri konusunda uyarılacaktır. Hedeflenenin

sıfat anlamlarının uzun süreli bellekte yer alması olduğu hatırlatılacaktır. Ne kadar sistemli tekrar yaparlarsa bu işlemin daha kolay sağlanacağı ifade edilecektir.

Öğrenci dosyaları

Öğrencilere uygulamanın başında dağıtılan ve ödevlerini, çalışma kağıtlarını ve diğer materyallerini koydukları dosyaların kontrolü her hafta düzenli olarak yapılmaktadır. Bu dosyanın eksiksiz tutulmasıyla ekstra puan alacakları öğrencilere uygulamanın başında söylenmişti. Bu dışsal motivasyon sağlanması için önemli bir faktördür. Aynı zamana dosyanın başında bulunan bir bilgi formuyla, ödev tamamlanması, tekrar, sevdikleri ve sevmedikleri etkinlikler, zorlandıkları veya yardım aldıkları alanları içeren açıklamalar bulunmaktadır. Her hafta bu açıklamalarla ilgili verilen dönütler sayesinde öğrenciler hem yürütücü biliş için gereken farkındalık sağlayacaklar hem de kendi öğrenmelerini izleyebileceklerdir. Uygulamanın başında öğrencilerin getirdikleri dosyalar, daha sonraki haftalarda araştırmacı tarafından saklanıp her hafta sınıfa getirilmiştir. Unutma ve bunun gibi ihmalleri önlediği için bu durum daha özenli ve dikkatli bir çalışmayı sağlamıştır.

Ders Planının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar.

Öğrenciler, özellikle drama etkinliğinden oldukça keyif almışlar. İlginç dramalar oluşturmak için çok çaba harcamışlardır. Bu dolaylı bir tekrar durumunu oluşturmuştur. Sürenin kısıtlı olması sebebiyle konu tekrarlarıyla ilgili alıştırmalarda kısıtlamalara gidilmiştir. Öğrenciler özellikle iyelik takısı olan ‘s ile is kalıbını karıştırmaya eğilimlidirler. Bunu gidermekle ilgili alıştırmalar artırılacaktır. Dikkati çekme ve oyun etkinlikleri hem konu tekrarı hem de ilgi çekme konusunda olumlu etki yaratmaktadır.

ADI SOYADI:

8 MAYIS DÖRDÜNCÜ UYGULAMA İZLEME TESTİ

A) Aşağıdaki sıfat tamlamaları arasından doğru sıralamayı seçiniz.

1. a) a beautiful Hawaiian colorful flower
b) a Hawaiian colorful beautiful flower
c) a beautiful colorful Hawaiian flower
d) a colorful beautiful Hawaiian flower
2. a) a big French blue umbrella
b) a French blue big umbrella
c) a big blue French umbrella
d) a blue French big umbrella
3. a) a large musical Italian instrument
b) a musical large Italian instrument
c) a large Italian musical instrument
d) a musical Italian large instrument
4. a) a new white cotton shirt
b) a white new cotton shirt
c) a cotton white new shirt
d) a new cotton white shirt
5. a) a lovely modern American furniture
b) a modern American lovely furniture
c) an American lovely modern furniture
d) a lovely American modern furniture
6. a) a black small wooden box
b) a wooden black small box
c) a small black wooden box
d) a small wooden black box

DOĞRU SAYISI:

B) Aşağıdaki sıfatların zıt anlamlarını yazınız.

1. She is not ugly. She is.....
2. Is the street narrow? No, it is
3. Are your neighbours quite or?
4. This coffee is hot. It isn't
5. We can't eat a large pizza. Let's order a One
6. This package is not light. It is
7. I preferwomen. I don't like short ones.
8. His daughter is thin but his son is.....
9. He is not weak, he is
10. His friend is very good. He is not
11. The test is easy. It is not.....
12. His house is near. It is not
13. This classroom is dirty. It is not.....

14. My computer is expensive. It is not.....
15. Bill Gates is rich. He is not.....
16. He is not hardworking. He is
17. My uncle is not old. He is.....
18. It is not a slow car. It is
19. My sister is not happy. She is.....
20. The question is not right. It is.....

DOĞRU SAYISI:

C) Aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Soruların zorluk derecesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Sizce bu tür soruları sık sık cevaplamamanızın öğrenmenizde etkisi var mı?
3. Aldığınız not sizin başarı düzeyinizi gösteriyor mu?
4. Bu başarı düzeyinde olma gerekçenizi açıklayınız. (Sık sık tekrar yaptım, düzenli olarak çalışamadım, ödevlerimi tamamlamadım, dersi seviyorum, dersi sevmiyorum vs.)
5. Sizce bu tür izleme sınavlarının yapılması, vize ya da final gibi büyük sınavlardaki kaygı düzeyinizi etkiler mi?
6. Bu sınavda doğru bildiğiniz sorularda, yapılan etkinliklerin bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Özellikle verebileceğiniz bir etkinlik örneği var mı? (OSASCOMP (sıfat sıralama kategorilerinin baş harfleri) veya eşleştirme etkinlikleri, ünlülerin tasvirleri gibi)

EK 14: 5. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

5. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı: İngilizce II
Sınıf : 1 (Deney Grubu)
Seviye: Başlangıç
Konu: Possessive Pronouns
Önerilen Süre: 50+50 dakika (2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

5. Öğrenciler şahıs zamirlerine uygun iyelik sıfatlarını kullanır.
6. Öğrenciler iyelik zamirlerini tanır.
7. Öğrenciler iyelik zamirlerini kurallara uygun şekilde kullanır.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü

Dikkat edilecek noktalar:

Öğrenciler genelde şahıs zamiri ve iyelik sıfatlarının işlevlerini birbirlerine karıştırmaktadırlar. Bu durumu önlemek için her iki kategorinin de işlevi iyi sunulmalıdır. Dikkat edilecek diğer bir nokta da iyelik sıfatlarının ardından isim kullanmanın zorunluluğudur. Bir sonraki konu olan iyelik zamirlerine gelindiğinde de bu durumun tam tersi yani zamirin arkasından herhangi bir isim kullanmama koşulu olacağından aradaki fark iyi kavratılmalıdır.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, düz anlatım, oyun.

Stratejiler: Tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme. Görev değeri oluşturma(task value), akran değerlendirme, test kaygısını önleme, görselleştirme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Farklı karakterlerin resimleri, sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı, özel bir programla hazırlanmış ve her biri farklı olan tombala kartları,.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş Etkinlikleri (5-10 dak.)

Dikkat Çekme /Oyun (5 dak.)

T	R	J	S	J	H	S	T	E	G
H	O	U	R	P	U	C	V	A	N
I	O	N	H	O	A	I	I	S	O
C	P	H	M	O	S	N	Q	R	R
K	H	A	O	N	T	U	I	T	T
J	F	P	E	T	A	Y	K	S	S
I	M	P	O	R	T	A	N	T	H
G	X	Y	E	N	R	E	D	O	M
E	C	O	L	D	S	T	E	E	L

R N G N O R W T F C

COLD	EXPENSIVE	FAMOUS
HOT	IMPORTANT	MODERN
POOR	RICH	SPANISH
SQUARE	STEEL	STRONG
THICK	UNHAPPY	WRONG

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/code/BuildWordSearch.asp>

Geliştirme ve Sunu

POSSESSIVE PRONOUNS

Öğretmen 9 flashkart gösterir. Bu kartlar şu kalıplarla ilgilidir; WHOSE BAG IS THIS? AND SHOWING: MY BAG, YOUR BAG, OUR BAG, YOUR BAGS, HER BAG, HIS BAG, THEIR BAG, ITS BAG vb. Bunları aynı zamanda arkalı önlü bir fotokopi şeklinde öğrencilere de dağıtır. Öğrencilerden iyelik sıfatlarını iyelik zamirlerine dönüştürmelerini ister.

İzleme Testi (15 dak.)

İzleme testi bir önceki haftanın konularını içermektedir. Bu test önemlidir çünkü hem öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlayacaktır hem de eğer yapılmışsa tekrarın öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini gösterecektir. Sınav bittikten sonra öğretmen doğru cevapları verecek ve öğrencilerden kendilerini değerlendirip notlandırmasını isteyecektir. Ayrıca testin arka sayfasında yer alan sınavla ilgili yorumlar bölümünü öğrencilerden doldurmaları istenecektir. Bu şekilde öğrenciler hem sınav sorularını yorumlayacak hem de sınav kaygılarının nedenlerini ifade edeceklerdir. Her derste yapılması planlanan izleme testleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin bilişüstü strateji kullanımına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleme testleri puanlama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından toplanacaktır.

Güdüleme (Ders arası)

Öğretmen hem ünlü (Angelina Jolie, Brad Pitt) hem de araştırmacı ve öğretmenin de içinde olduğu bazı fotoğraflar gösterir. Şu sorulara cevaplar arar: Whose wife is she? Beklenen cevaplar şöyle olacaktır: She is Brad's wife - She is his wife - She is his.

TOMBALA OYUNU (15dak)

Tombala oyunu oynanacaktır. Normalde kartlarda olması gereken rakamlar yerine araştırmacı ve bir bilgisayar uzmanı tarafından hazırlanan 89 kelimeden oluşan yeni kartlar kullanılarak oyun oynanacaktır. 89 kelimenin içeriği; sıfatlar, iyelik sıfatları, iyelik zamirleridir. Önce kartlar öğrencilere tanıtılır ve kurallar anlatılır. Tombala kurallarına göre bir satırı dolduran 1. Çinko, 2 satırı dolduran 2. Çinko ve son olarak tamamını dolduran da Tombala yapacaktır. Bir keseden öğretmen tarafından çekilen kelime kartlarına göre her öğrenci kendi kartını kontrol edecektir. Çekilen kelimenin anlamı da tüm sınıftan yüksek sesle istenecektir. Öğretmen zaman zaman çıkan sıfatların zıt anlamlılarını söyleyip öğrencilerden esas sıfatı tahmin etmelerini isteyecektir. Zaman zaman da kelime anlamlarını Türkçe söyleyip İngilizce karşılığını öğrencilerden isteyecektir. Öğrencilerin eski bilgilerini tekrar etmeleri için uygun bir ortam olacaktır. 1., 2. çinko ve tombalayla tamamlayan öğrencilere çeşitli ödüller verilecektir. Bu oyunla beraber hem stres faktörü kaldırılacak hem de öğrenciler eğlenirken ve yarışmanın verdiği rekabetçi duyguların etkisiyle oldukça fazla güdüleneceklerdir.

Ödev Değerlendirilmesi ve Yeni Ödev Verilmesi

Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konacaktır. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilecek, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilecektir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanacak ayrıca İngilizce'ye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki yaratılacaktır. Bir sonraki haftanın çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecektir.

Sıfat Listeleri

Öğrenciler bir önceki hafta aldıkları sıfat listelerini tekrar etmeleri konusunda uyarılacaktır. Hedeflenenin sıfat anlamlarının uzun süreli bellekte yer alması olduğu hatırlatılacaktır. Ne kadar sistemli tekrar yaparlarsa bu işlemin daha kolay sağlanacağı ifade edilecektir.

Öğrenci dosyaları

Öğrencilere uygulamanın başında dağıtılan ve ödevlerini, çalışma kağıtlarını ve diğer materyallerini koydukları dosyaların kontrolü her hafta düzenli olarak yapılmaktadır. Bu dosyanın eksiksiz tutulmasıyla ekstra puan alacakları öğrencilere uygulamanın başında söylenmişti. Bu dışsal motivasyon sağlanması için önemli bir faktördür. Aynı zamana dosyanın başında bulunan bir bilgi formuyla, ödev tamamlanması, tekrar, sevdikleri ve sevmedikleri etkinlikler, zorlandıkları veya yardım aldıkları alanları içeren açıklamalar bulunmaktadır. Her hafta bu açıklamalarla ilgili verilen dönütler sayesinde öğrenciler hem yürütücü biliş için gereken farkındalık sağlayacaklar hem de kendi öğrenmelerini izleyebileceklerdir. Uygulamanın başında öğrencilerin getirdikleri dosyalar, daha sonraki haftalarda araştırmacı tarafından saklanıp her hafta sınıfa getirilmiştir. Unutma ve bunun gibi ihmalleri önlediği için bu durum daha özenli ve dikkatli bir çalışmayı sağlamıştır.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMUNUN DOLDURULMASI (10 minutes)

- Öğrencilere kendilerini değerlendirecekleri bir Öz Değerlendirme Formu dağıtılacaktır. Bu dersin hedeflerini içeren bu form sayesinde öğrenciler özyeterlikler çerçevesinde kendilerini değerlendirme fırsatı bulacaklardır.

Ders Planının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar.

Bu derste özellikle dikkati çekme etkinliği olarak seçilen bulmaca, oynanan tombala ve gösterilen fotoğraflara ait iyelik sıfatları ve zamirleri kullanımı etkinlikleri oldukça olumlu geçmiştir. Form doldurmak için ders zamanı yeterli olmadığından bir sonraki dersin öğretim elemanından izin alınarak, öğrenciler ders aralarını ve bir sonraki dersin ilk beş dakikasını kullanmışlardır. Öğrencilerde dört haftanın sonunda gözlemlenen nokta; ders çalışma alışkanlıklarına kademeli olarak tekrarı yerleştirmeye başladıkları şeklindedir. Dosyalarını ilk haftalarda düzgün bir şekilde tamamlamayan öğrencilere yeni bir fırsat verildiği ve hem araştırmacı hem de öğretmenlerinden yardım alacakları hatırlatıldığı için artık daha düzenli bir şekilde dosya takibi yapılmaktadır. Öğrenciler artık hem izleme testlerinde hem de ders içi etkinliklerde daha fazla soru cevapladıklarının bilincindedirler. Bu öğrencilerin bilişüstü stratejileri bir ölçüde kullanıyor olduklarını ifade edebilir. Kendi öğrenmelerini izledikleri dosyalarda uygulama başarılarında yaptıkları hataları artık yapmamaya başladıklarını gözlemlemişler ve motivasyon açısından son derece faydalı olmuştur.

New		Hot		Long		Yours		Mine
	Handsome	Athletic	New		Rainy		Nice	
		Straight	Her		Young	Terrible	Mine	

Hardwork ing		My		Mine		Famous		Light
	Thick	Fast	Hungry		Yours		Low	
		Narrow	Long		Wise	Far	Her	

Important		Funny		Heavy		Serious		Wrong
	Difficult	Bad	Unhappy		Theirs		Young	
		Old	Thin		Wide	Long	Slow	

5. UYGULAMA 15 MAYIS 2009

İNGİLİZCE ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Tarih: .../.../...

Öğrencinin adı soyadı:

Sınıfı:

No:

Aşağıdaki ölçekte belirtilen durumlarla ilgili puanınızı 5 en yüksek ve 1 en düşük olmak kaydıyla işaretleyiniz.

	KONULARLA İLGİLİ ÖLÇÜTLER	5 ☆☆☆☆☆	4 ☆☆☆☆	3 ☆☆☆☆	2 ☆☆	1 ☆
1	Sıfatların (adjectives) ne amaçla kullanıldığını biliyorum.					
2	Metinlerde kullanılan sıfatları (adjectives) tanıyabiliyorum					
3	Sıfatların zıt anlamlılarını biliyorum. (Opposite of adjectives, good x bad)					
4	İngilizce sıfatların Türkçe anlamlarını biliyorum					
5	Sıfatların hangi (Categories of adjectives) kategoride olduğunu ayırt edebiliyorum					
6	Sıfatları herhangi bir şeyi tarif ederken kullanabiliyorum					
7	Ardarda sıfatları düzgün sırada kullanabiliyorum. (Order of adjectives)					
8	İyelik sıfatlarını tanıyabiliyorum. (Possessive adjectives my, your, our)					
9	İyelik sıfatlarını kullanabiliyorum					
10	İsimlerin iyelik takısı almış hallerini ayırabiliyorum. (John's)					
11	Tekil ve çoğul isimlerin iyelik eki almış hallerini karıştırmıyorum. (students', children's)					
12	İyelik takısı ('s) ile ilgili yazım kurallarını biliyorum. (Chris's, Chris', students')					
13	İyelik zamirlerini tanıyabiliyorum. (Possessive pronouns, mine, yours, ours)					
14	İyelik zamirleri ile iyelik sıfatları arasındaki farkları biliyorum (my book, mine)					

Aşağıdaki ölçekte belirtilen durumlarla ilgili puanınızı 5 en yüksek ve 1 en düşük olmak kaydıyla işaretleyiniz.

	DERSLE İLGİLİ ÖLÇÜTLER	☆☆☆☆☆ 5	☆☆☆☆ 4	☆☆☆ 3	☆☆ 2	☆ 1
1	Bazı konuları yeteri kadar tekrar etmediğim için zorlanıyorum					
2	Derse karşı olan olumsuz görüşlerim veya tutumum nedeniyle konuları anlamakta zorlanıyorum.					
3	Temel bilgilerim yetersiz olduğu için, yeni konuları yapılandırmakta güçlük çekiyorum					
4	Diğer derslerin yoğun olması sebebiyle İngilizce'ye yeteri kadar vakit ayıramıyorum.					
5	Konuların tekrarını yeterince yaparsam, sınavlarda başarılı olacağıma inanıyorum.					
6	Ders dışı aktivitelere daha fazla zaman ayırırsam daha başarılı olabilirim.					
7	Arkadaşımdan veya hocarımdan anlamadığım konularda yardım alırsam, dersle ilgili sorunlarımı çözebilirim.					
8	Derste yapılan etkinliklerden keyif alıyorum					
9	Derste yapılan etkinliklerin benim için faydalı olacağına inanıyorum					
10	Derste yapılan etkinlikler bilgilerin daha kalıcı olmasında etkilidir.					
11	İngilizce sınavlarında sınav heyecanı ile bildiğim soruları bile yapamıyorum.					
12	Sınavda beni en çok kaygılandıran konu düşük not alma korkusudur.					
13	İngilizce sınavlarının seviyeme göre zor olduğunu düşünüyorum					
14	Küçük sınavların (quiz) sık sık yapılması, ara sınav veya final sınavlarındaki heyecanımı azaltmaya yardımcı oluyor.					

Bu konulara ilişkin ifade etmek istediğiniz başka bir görüş varsa lütfen belirtiniz.

.....

ADI SOYADI:

BEŞİNCİ UYGULAMA 15 MAYIS 2009 POSSESSIVE NOUNS VE ADJECTIVES İZLEME TESTİ

A. Aşağıdaki boşlukları uygun bir iyelik sıfatıyla tamamlayın.

1. Peron and Rodrigues are Spanish.family is from Spain.
2. Uncle Sam has a truck.truck is new.
3. John and Maria are students.older brother is a mechanic.
4. Ayşe is wearing a blouse.blouse is red.
5. Burak was not at school today.father took him to a doctor.
6. I have two sisters. names are Zeynep and Selin.
7. Tom and I have math class together.teacher is Mr. Jones
8. I have a bag.bag is black.
9. You and your sister have a big room.room is nice.
10. Our cat has a blue collar.collar is very funny.

A BÖLÜMÜ DOĞRU

SAYISI:.....

B) Altı çizili kelimenin yerine uygun bir iyelik sıfatı kullanın.

1. Mary's car is red.
Her car is red.
2. Josh's sister is 18 years old.

3. My parents' trip to Paris was wonderful. _____

4. That cat's colour is awful! _____

5. Sophia and Marco's family is very big. _____

6. Mr. Smith's books are extremely useful. _____

B BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

C) Doğru seçeneği işaretleyin.

1) I met ____ when I was at the store. (the daughter of Mrs. Brown)

- A) Mrs. Browns' daughter
- B) Mrs. Brown's daughter
- C) Mrs. Browns's daughter

2) Welcome to our home. You may sleep in ____ tonight. (the bedroom of my son.)

- A) my sons' bedroom
- B) my sons's bedroom
- C) my son's bedroom

3) I met ____ at a party last week. (the sister of Frank)

- A) Franks' sister
- B) Frank's sister
- C) Franks's sister

4) The ____ is damaged. (the bicycle belonging to the child)

- A) the bicycle's child
- B) the child's bicycle
- C) the childs' bicycle

5) Sarah is ____. (the name of my wife)

- A) my wife's name
- B) my wifes' name
- C) my name's wife

6) ____ is about to leave. (the friend of Paul)

- A) Pauls' friend
- B) Pauls's friend
- C) Paul's friend

7) Abraham Lincoln was ____. (the 16th President of America)

- A) Americas 16th President
- B) Americas's 16th President
- C) America's 16th President

C BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:.....

D) (') veya ('s) cümlede doğru yere koyunuz.

1. The men cars are in the parking area.
2. The boys bicycles are over there.
3. Ladies handbags are on the desk.
4. The soldiers helmets are of the same colour.
5. The children playground is across the road.
6. This girl hair is the longest in class.
7. The carpenters tools are in the box.
8. It is John last year as president of the club.

D BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

SORULAR

1. Biraz önce tamamladığınız sınavı nasıl buldunuz? Kolay, zor vs.

2. Sizce sorular geçen hafta anlatılan konuyla paralel midir? Değilse neden?
3. İyelik sıfatları ve 's takısının tekrarını yaptınız mı? Eğer yaptıysanız bu sınavda bu tekrarın faydası oldu mu?

Tekrar yapmayanlar için:

Tekrar yapılsaydı başarınızın farkı ne olurdu?

4. Geçen hafta derste yaptığınız etkinliklerin bu sınava katkısı oldu mu?

5. Sizce, bu tür sınavların belirli aralıklarla yapılması, sınav kaygınızı önlemede etkili midir? Neden?

6. Yapılan uygulamalar İngilizce'ye olan ilginizi etkiledi mi? Etkilediyse ne yönde?

EK 15: 6. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

6. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı: İngilizce II
Sınıf : 1 (Deney Grubu)
Seviye: Başlangıç
Konu: Demonstratives
Önerilen Süre: 50+50 dakika (2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

1. İşaret sıfat ve zamirlerini tanımak.
2. Cümle içinde bu kalıpları kullanabilmek

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, drama, düz anlatım, oyun.

Stratejiler: Tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme. Görev değeri oluşturma(task value), akran değerlendirme, test kaygısını önleme, görselleştirme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Farklı karakterlerin resimleri, sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı, renkli kartonlar.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş Etkinlikleri (5-10 dak.)

Dikkat Çekme. (5 dak.)

Öğretmen bazı öğrencileri ve onlara ait olan nesneleri işaret edecek, öğrenciler de şu ifadelerle benzer kalıplar kullanmaya çalışacaktır.; It is Resul's phone. They are your pens. They are yours vb. Bu sırada öğretmen öğrencilerin kullandıkları kalıpları yakında veya uzakta, tekil veya çoğul olma durumlarına göre tekrar işaret sıfatlarıyla beraber kullanacaktır.

Geliştirme/Sunu (10 dak.)

DEMONSTRATIVES

SINGULAR	PLURAL
THIS	THESE
THAT	THOSE

Öğretmen sınıf içinde bazı nesneleri göstererek öğrencilerden bunların başına uygun işaret sıfatlarını kullanmalarını isteyecektir.

Oyun.(5-10 dak.)

WHO AM I ?

Bir öğrenci gönüllü olarak dışarı çıkar. Geri kalan öğrenciler bir kişi veya nesneyi seçerler ve arkadaşları içeri girdiğinde, nesneyi veya kişiyi bulmak için bazı ifadeler kullanırlar; It is expensive, it is black, it has got numbers. (Cellphone)

Eg: He is fat, he is tall, he has got glasses. (.....)

Bu ifadeler öğrencinin tutulan kişi veya nesneyi bulmasına yeterli olmazsa, gönüllü öğrenci kendisi soru sormaya başlar; Is it big / round /square / rectangular? Is there one in this room?

Can we eat it? Is it made of wood / plastic / metal? Is it hard / soft / high / tall / low ?

Motivasyonu yükseltici bir etkinlik olan bu oyun görsel tasvirlerle sıfatların kullanımını pekiştirecektir.

Öğrenci Etkinlikleri / Grup Çalışması (20 dak.)

Bir anlamda öğrenme istasyonu etkinliğine benzeyen bu çalışmada, öğretmen öğrencileri beş gruba böler. Her grubun bir konusu bulunmaktadır. Konular:

- GRUP 1. İŞARET SIFATLARI VE İYELİK 'S TAKISI
 GRUP 2. İYELİK SIFATLARI VE İYELİK ZAMİRLERİ
 GRUP 3. SIFATLAR
 GRUP 4. SIFATLARIN SIRALAMASI
 GRUP 5. METİN OKUMA

Her gruba üzerinde konularıyla ilgili özet bilgi olan bir karton dağıtılır. Bu bilgiyi inceleyip tekrar etmeleri istenir. Ardından konularıyla ilgili sorular hazırlayacakları belirtilir. Aynı zamanda soruları için bir cevap anahtarı da oluşturacaklardır. Bu etkinlik sırasında öğretmen ve araştırmacı gruplar arasında dolaşır ve gerekli desteği sağlar. Öğrenciler farklı sorular hazırlamaları yönünde teşvik edilir. 15 dakikada soruları hazırlayıp renkli kartonlara yazarlar. Her grup kartonunu tahtaya sırasıyla yapıştırır. Geri kalan grup üyeleri, tahtada asılı olan soruları cevaplamaya çalışır. Bu şimdye kadar anlatılmış olan tüm konuların bir özeti niteliğindedir. Bunun sonucunda öğrenciler cevapladıkları doğru soru başına kendilerine puan verirler. Yani hem özdeğerlendirme yapma şansı bulurlar hem de öğrenmelerini izlerler. Buna ek olarak eski ve yeni bilgiyi birleştirmek eklemleme stratejisinin en önemli işlevidir. Bu özellikle bu etkinlikte özellikle kullanılacaktır.

İzleme Testi (15 dak.)

İzleme testi bir önceki haftanın konularını içermektedir. Bu test önemlidir çünkü hem öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlayacaktır hem de eğer yapılmışsa tekrarın öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini gösterecektir. Sınav bittikten sonra öğretmen doğru cevapları verecek ve öğrencilerden kendilerini değerlendirip notlandırmasını isteyecektir. Ayrıca testin arka sayfasında yer alan sınavla ilgili yorumlar bölümünü öğrencilerden doldurmaları istenecektir. Bu şekilde öğrenciler hem sınav sorularını yorumlayacak hem de sınav kaygılarının nedenlerini ifade edeceklerdir. Her derste yapılması planlanan izleme testleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin bilişüstü strateji kullanımına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleme testleri puanlama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından toplanacaktır.

Ödev Değerlendirilmesi ve Yeni Ödev Verilmesi

Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konacaktır. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilecek, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilecektir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanacak ayrıca İngilizce'ye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki yaratılacaktır. Bir sonraki haftanın çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecektir.

Sıfat Listeleri

Öğrenciler bir önceki hafta aldıkları sıfat listelerini tekrar etmeleri konusunda uyarılacaktır. Hedeflenenin sıfat anlamlarının uzun süreli bellekte yer alması olduğu hatırlatılacaktır. Ne kadar sistemli tekrar yaparlarsa bu işlemin daha kolay sağlanacağı ifade edilecektir.

Öğrenci dosyaları

Öğrencilere uygulamanın başında dağıtılan ve ödevlerini, çalışma kağıtlarını ve diğer materyallerini koydukları dosyaların kontrolü her hafta düzenli olarak yapılmaktadır. Bu dosyanın eksiksiz tutulmasıyla ekstra puan alacakları öğrencilere uygulamanın başında söylenmişti. Bu dışsal motivasyon sağlanması için önemli bir faktördür. Aynı zamana dosyanın başında bulunan bir bilgi formuyla, ödev tamamlanması, tekrar, sevdikleri ve sevmedikleri etkinlikler, zorlandıkları veya yardım aldıkları alanları içeren açıklamalar bulunmaktadır. Her hafta bu açıklamalarla ilgili verilen dönütler sayesinde öğrenciler hem yürütücü biliş için gereken farkındalık sağlayacaklar hem de kendi öğrenmelerini izleyebileceklerdir. Uygulamanın başında öğrencilerin getirdikleri dosyalar, daha sonraki haftalarda araştırmacı tarafından saklanıp her hafta sınıfa getirilmiştir. Unutma ve bunun gibi ihmalleri önlediği için bu durum daha özenli ve dikkatli bir çalışmayı sağlamıştır.

Ders Planının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar.

Bu uygulamada, konunun çok kapsamlı olmaması sebebiyle süre açısından bir olumsuzluk yaşanmamıştır. Dolayısıyla hem tekrar, hem de ders işleme etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Özellikle istasyon etkinliğinde, her öğrencinin etkinlik sonunda tüm konularla ilgili soru cevaplama şansı olması verimli olmuştur. İzleme testlerini her hafta düzenli olarak yapmak, test kaygısını azaltmak için önemli bir faktör olmuştur.

22 MAYIS 6. UYGULAMA

GRUP ÇALIŞMASI YÖNERGESİ

GRUP 1. DEMONSTRATIVES

GRUP 1 ÖĞRENCİ İSİMLERİ:,

GRUP 1, SİZİN GÖREVİNİZ THIS, THAT, THESE, THOSE İŞARET SIFATLARI VE POSSESSIVE ‘S (İSİMLERE TAKILAN İYELİK TAKISI İLE İLGİLİ SORULAR HAZIRLAMAK. AŞAĞIDAKİ KONUYLA İLGİLİ BİLGİLER VE SORU ÖRNEKLERİNDEN FAYDALANABİLİRSİNİZ. SORULARINIZI BİTİRDİKTEN SONRA OKUNAKLI BİR ŞEKİLDE KARTONA YAZINIZ. SORULARIN CEVAPLARINI BU KAĞIDA HAZIRLAYINIZ. (SÜRENİZ 15 DAKİKA)

TEKİL	ÇOĞUL
THIS (Yakın)	THESE (Yakın)
THAT (Uzak)	THOSE (Uzak)

This bag is mine.

That bag is mine.

These bags are mine

Those bags are mine

Yakın veya uzak oluşuna göre şekiller çizip, bunları anlatmalarını isteyebilirsiniz.



..... book is John's.

POSSESSIVE NOUNS (‘S TAKISI)

‘s takısı isimlere eklenir ve sahiplik bildirir. Çoğul kelimelerin sonuna sadece ‘ eklenir. Kuralsızlar için herhangi bir değişiklik yoktur. Zaten sonunda –s olan bir özel isimle bitirse ister ‘s şeklinde ister ‘ olarak kullanılır. Ortak olan aidiyetlerde en sondakine ‘s eklendiğinde her ikisi için de geçerlidir.

1. The student's workbook had few errors. (Tekil? Çoğul?)
2. Mother's dinner begins at six o'clock. (Tekil? Çoğul?)

GRUP 2 POSSESSIVE ADJECTIVES AND POSSESSIVE PRONOUNS

GRUP 2 ÖĞRENCİ İSİMLERİ:,

GRUP 2, SİZİN GÖREVİNİZ POSSESSIVE ADJECTIVES VE PRONOUNS (İYELİK SIFATLARI VE ZAMİRLERİ) İLE İLGİLİ SORULAR HAZIRLAMAK. AŞAĞIDAKİ KONUYLA İLGİLİ BİLGİLER VE SORU ÖRNEKLERİNDEN FAYDALANABİLİRSİNİZ. SORULARINIZI BİTİRDİKTEN SONRA OKUNAKLI BİR ŞEKİLDE KARTONA YAZINIZ. SORULARIN CEVAPLARINI BU KAĞIDA HAZIRLAYINIZ. (SÜRENİZ 15 DAKİKA)

Subject Pronoun	Possessive Adjective	Possessive Pronouns
I	My	Mine
You	Your	Yours
He (<i>boy</i>)	His	His
She (<i>girl</i>)	Her	Hers
It (<i>animals/objects</i>)	Its	-
We	Our	Ours
You	Your	Yours
They	Their	Theirs

Örnek: You have a toy-It is your toy-The toy is yours. My/mine student is there. (Doğrusunu işaretleyiniz vb.) It is John's book. It isbook (his)

GRUP 3 ADJECTIVES

GRUP 3 ÖĞRENCİ İSİMLERİ:,

GRUP 3, SİZİN GÖREVİNİZ SIFATLAR KONUSUYLA İLGİLİ SORULAR HAZIRLAMAK. AŞAĞIDAKİ KONUYLA İLGİLİ BİLGİLER VE SORU ÖRNEKLERİNDEN FAYDALANABİLİRSİNİZ. SORULARINIZI BİTİRDİKTEN SONRA OKUNAKLI BİR ŞEKİLDE KARTONA YAZINIZ. SORULARIN CEVAPLARINI BU KAĞIDA HAZIRLAYINIZ. (SÜRENİZ 15 DAKİKA)

FAT X THIN	BEAUTIFUL X UGLY	SMALL X BIG	CHEAP X EXPENSIVE	POOR X RICH	STRONG X WEAK
EASY X DIFFICULT	HARDWORKING X LAZY	OLD X YOUNG	FAST X SLOW	NARROW X WIDE	RIGHT X WRONG
QUITE X NOISY	HAPPY X UNHAPPY-SAD	LIGHT X HEAVY	GOOD X BAD	DIRTY X CLEAN	

Sıfatların cümle içinde kullanımı, şekillerle eşleştirme vs. He is young. He is a young student.
Sıfatların zıt anlamlıları. Old x Young, Rich x Poor He is not young. He is.....

GRUP 4 THE ORDER OF ADJECTIVES

GRUP 4 ÖĞRENCİ İSİMLERİ:,

GRUP 4, SİZİN GÖREVİNİZ SIFATLARIN DOĞRU BİR ŞEKİLDE SIRALANMASIYLA İLGİLİ SORULAR HAZIRLAMAK. AŞAĞIDAKİ KONUYLA İLGİLİ BİLGİLER VE SORU ÖRNEKLERİNDEN FAYDALANABİLİRSİNİZ. SORULARINIZI BİTİRDİKTEN SONRA OKUNAKLI BİR ŞEKİLDE KARTONA YAZINIZ. SORULARIN CEVAPLARINI BU KAĞIDA HAZIRLAYINIZ. (SÜRENİZ 15 DAKİKA)

	Opinion	Size	Age	Shape	Colour	Origin	Material	Purpose	
a	silly		young			English			man
a		huge		round			metal		bowl
a		small			red			sleeping	bag

Karışık sırada sıfat tamlamaları yazıp, doğru sıraya koymalarını isteyiniz. (Doğru cevapları da ayrıca hazırlayınız)

GRUP 5 / TEXT/ METİNLE İLGİLİ SORU HAZIRLAMA

GRUP 5 ÖĞRENCİ İSİMLERİ:,

GRUP 5 SİZİN GÖREVİNİZ, AŞAĞIDAKİ METİNLE İLGİLİ EVET/HAYIR VEYA BİLGİ SORULARI HAZIRLAMAK.

Aşağıda bir soru örneği var, bunun benzerlerini de sizin yazmanız gerekecek. Soruların cevaplarını da hazırlamalısınız. Fakat bu cevapları bu kağıtta saklayın. Grubunuza kartonda sadece metin ve sorular olacak. Yazıyı okunaklı yazacak bir arkadaşınız yazsın ve mümkün olduğu kadar büyük olsun ki arkadaşlarınız rahatlıkla görebilsin. Sorularınızı hazırlarken hocalarınızdan destek alabilirsiniz. (Süreniz: 15 dakika)

Mrs. Black is our neighbour. She lives in a big house near to the Town Hall. There is a beautiful park opposite her house. She is a very pretty woman but she is very quiet. She is clever as well. She likes reading good books. She has got a dog. Its name is Hera. Hera likes sleeping in its kennel. Hera is a black Spanish dog. Mrs. Black likes spending money more than earning it. She likes buying new and expensive clothes. She is a very rich woman so she can buy anything she wants.

(neighbour: komşu- Town Hall: Belediye Binası – kennel: köpek kulübesi - spend money: para harcamak – earn: kazanmak- clothes: kıyafet)

1. Who is Lady Russel?.....
2.

ADI SOYADI:
BÖLÜM:

22 MAYIS 6. UYGULAMA İZLEME TESTİ POSSESSIVES AND DEMONSTRATIVES

A) Doğru seçeneği işaretleyiniz.

1. Thenames are Joe and Amy.

- a) child's b) children's c) children

2. Whose books.....?

- a) are these b) is this c) those are

3. This is my ticket.is at home.

- a) student b) students c) students'

4. Are those desks the.....?

- a) Yours b) You c) Your

5.....new apartment is on the second floor.

- a) We b) Our c) Ours

6. Paul's French accent is terrible. is too.

- a) I am b) My c) Mine

7.tall man is George.

- a) He's b) These c) That

A BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:
.....

B) Her cümledeki yanlış bulup düzeltiniz.

8. Is this yours book?

9. That clothes are Diana's

10. Who's books are on the table?

11. My mothers' sisters are in Paris.

12. Whose dogs is that?

13. The man is Alex father.

14. This house is their.

B BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

C) Diyalogu tamamlayan kalibi seçiniz.

15. A: Is this your calculator?

B:

- a) No. Mine is on my desk
b) Yes, it's yours.

16. A:.....

B: It's Arthur's

- a) Who is that?
b) Whose car is that?

17. A:.....

B:Ralp and Hanna.

- a) Who is she?
b) What are their names?

18. A: Are those Rick's bags?

B:.....

- a) No, they are mine.
b) Yes, it is.

19. A: Is Jack's major engineering?

B:.....

- a) No, he isn't
b) Yes, it is.

20. A: Whose newspaper is this?

B:.....

- a) It's Carla's
b) It's Jenny

C BÖLÜMÜ DOĞRU SAYILARI:
TOPLAM DOĞRU CEVAP SAYISI:

SORULAR

1. Soruların zorluk derecesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

- a) Kolay b) Orta derecede c) Zor

2. Geçen haftaki konunun tekrarını yaptınız mı?

- a) Evet yaptım. (3. soruyla devam ediniz.)
b) Hayır, yapmadım. (4. sorudan devam ediniz)

3. Eğer tekrar yaptıysanız, ne kadar vakit ayırdınız? dakika

Tekrar yaptıysanız, bunun faydasını bu sınavda gördünüz mü?

- a) Evet gördüm b) Kısmen gördüm.
c) Hayır görmedim.

4. Bu konuların tekrarını yapmış olsaydınız sınavdaki başarınız değişir miydi?

- a) Evet kesinlikle daha başarılı olurdum.
b) Kısmen daha başarılı olurdum.
c) Bir değişiklik olmazdı.
d) Diğer, varsa belirtiniz:

5. Bu izleme testlerini her hafta yapmanızın başarınıza nasıl bir etkisi olabilir?

- a) Eksiklerimi görüp ona göre hazırlanıyorum.
b) Kısmen başarıma olumlu etkisi oluyor.
c) Başarıma herhangi bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.
d) Diğer, varsa belirtiniz:.....

6) Bu izleme testlerinin her hafta olması ara sınav ve final sınavında yaşadığınız sınav kaygısında ne derecede etkili olabilir?

- a) Bu sınavların sık sık olması büyük sınavlarda daha hazırlıklı olmamı sağlıyor, dolayısıyla sınav kaygım da azalıyor.
b) Bu sınavlarda o kadar heyecanlanmıyorum fakat büyük sınavlarda gene sınav kaygısı yaşıyorum.
c) Bu sınavların sık sık olmasının büyük sınavlara hiçbir etkisi yoktur.
d) Diğer (varsa belirtin)

7) Possessive adjective (my, your, his) ve possessive pronouns (mine, yours), demonstratives: (This, That, These), Possessive nouns (Ayşe's) konularından en fazla zorlandığınız hangisidir? (birden fazla işaretleyebilirsiniz)

- a) Possessive adjective (my, your, his)
b) Possessive pronouns (mine, yours)
c) Demonstratives: (This, That, These)
d) Possessive nouns (Ayşe's)

Aşağıdaki ifadelerin doğru veya yanlış olma durumlarına göre işaretleyiniz.

8. My, your his, her iyelik sıfatlarıdır. Arkalarından mutlaka bir isim gelir.

- a) Doğru b) Yanlış

9. Mine, yours, hers iyelik zamirleridir. Bunların arkasından da isim gelmelidir.

- a) Doğru b) Yanlış

10. This ve That çoğul işaret sıfatlarıdır.

- a) Doğru b) Yanlış

11. These ve Those çoğul işaret sıfatlarıdır.

- a) Doğru b) Yanlış

12. This ve These uzaktaki şeyleri göstermekte kullanılır.

- a) Doğru b) Yanlış

13. That ve Those uzaktaki şeyleri göstermekte kullanılır.

- a) Doğru b) Yanlış

14. Mary's bag, sahiplik bildirir

- a) Doğru b) Yanlış

15. Children' çocukların demektir.

- a) Doğru b) Yanlış

16. Child's çocuğun demektir.

- a) Doğru b) Yanlış

EK 16: 7. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

7. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı: İngilizce II
Sınıf : 1 (Deney Grubu)
Seviye: Başlangıç
Konu: Demonstratives
Önerilen Süre: 50+50 dakika(2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

3. İşaret sıfat ve zamirlerini tanımak.
4. Cümle içinde bu kalıpları kullanabilmek
5. Metinler içindeki kelime kategorilerini tanımak
6. Farklı soru şekillerine cevap verebilmek

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, drama, düz anlatım, oyun.

Stratejiler: Tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme. Görev değeri oluşturma(task value), test kaygısını önleme, görselleştirme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı, renkli kartonlar, cd player, yapıştırıcı.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Oyun Ön Hazırlık (5 dak.)

Bu haftaki uygulamada giriş, dikkati çekme, geliştirme/sunu ve öğrenci etkinlikleri bir bütün halinde yapılacaktır.

Öncelikle öğrencilerden bir sonraki etkinlik için şimdiye kadar işlenmiş konuların bilgilerini beş dakika içinde tekrar etmeleri istenir. Bunun bir oyunun ön hazırlığı olduğu söylenir dolayısıyla orta derecede bir kaygı durumu yaratılır. Öğrencilerin algı seviyelerinin yükseltilmesi sağlanır.

Oyun/ Grup Çalışması (15 dak.)

Öğretmen 6 kişilik 5 adet grup oluşturur. Her grup beş aşamadan oluşan bazı etkinlikler gerçekleştirecektir. Yapılması istenen görevler şu şekildedir;

1. Öğrenilmiş olan sıfatları yazmak
2. İyelik sıfatları ve zamirlerini kullanarak kalıplar yazmak
3. Hem tekil hem de çoğul olmak kaydıyla sahiplik gösteren kalıpların resimlerini çizmek
4. İşaret sıfatlarının kullanıldığı resimler çizmek.

Öğretmen her aşamanın gereklerini açıkladıktan sonra, bir müzik parçası çalacağını ve bu süre boyunca grup elemanlarının mümkün olduğu kadar çok sayıda istenen kalıbı kartonlara yazmalarını ifade eder. Burada gruptan en çabuk yazı yazan ve resim çizen arkadaşlarını seçmelerini ister. Müzik başlayınca grup çalışmaya başlar. Durduğu anda grup lideri elindeki kartonu tahtada grubuna ayrılmış olan yere asar. Öğretmen en fazla ve en doğru sayıda yazılmış kalıpları sayar ve her aşamadaki galiplere ödülleri verir. Bu şekilde dört aşamada farklı konuları ve görevleri olan gruplar hem konuların tekrarının gerçekleştirmiş olur hem de ödül ve yarışma heyecanı sayesinde motivasyonlarını yükseltmiş olurlar.

İzleme Testi (15 dak.)

İzleme testi bir önceki haftanın konularını içermektedir. Bu test önemlidir çünkü hem öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlayacaktır hem de eğer yapılmışsa tekrarın öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini gösterecektir. Sınav bittikten sonra öğretmen doğru cevapları verecek ve öğrencilerden kendilerini değerlendirip notlandırmasını isteyecektir. Ayrıca testin arka sayfasında yer alan sınavla ilgili yorumlar bölümünü öğrencilerden doldurmaları istenecektir. Bu şekilde öğrenciler hem sınav sorularını yorumlayacak hem de sınav kaygılarının nedenlerini ifade edeceklerdir. Her derste yapılması planlanan izleme testleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin

kendilerini değerlendirmelerinin bilişüstü strateji kullanımına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleme testleri puanlama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından toplanacaktır.

Ödev Değerlendirilmesi ve Yeni Ödev Verilmesi

Öğretmen dört parçaya bölünmüş bir piramit şeklindeki çalışma kağıdını dağıtır. Piramidin ortasında uygulamanın başından beri gördükleri sıfatlar bulunmaktadır. Diğer bölümler, hobiler, spor dalları, insanlar ve konuları içermektedir. Öğrencilerden ortadaki sıfatları kullanarak cümle oluşturmaları istenecektir.

Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konacaktır. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilecek, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilecektir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanacak ayrıca İngilizce'ye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki yaratılacaktır.

Bir sonraki haftanın çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecektir.

Sıfat Listeleri

Öğrenciler bir önceki hafta aldıkları sıfat listelerini tekrar etmeleri konusunda uyarılacaktır. Hedeflenenin sıfat anlamlarının uzun süreli bellekte yer alması olduğu hatırlatılacaktır. Ne kadar sistemli tekrar yaparlarsa bu işlemin daha kolay sağlanacağı ifade edilecektir.

Öğrenci dosyaları

Öğrencilere uygulamanın başında dağıtılan ve ödevlerini, çalışma kağıtlarını ve diğer materyallerini koydukları dosyaların kontrolü her hafta düzenli olarak yapılmaktadır. Bu dosyanın eksiksiz tutulmasıyla ekstra puan alacakları öğrencilere uygulamanın başında söylenmişti. Bu dışsal motivasyon sağlanması için önemli bir faktördür. Aynı zamana dosyanın başında bulunan bir bilgi formuyla, ödev tamamlanması, tekrar, sevdikleri ve sevmedikleri etkinlikler, zorlandıkları veya yardım aldıkları alanları içeren açıklamalar bulunmaktadır. Her hafta bu açıklamalarla ilgili verilen dönütler sayesinde öğrenciler hem yürütücü biliş için gereken farkındalık sağlayacaklar hem de kendi öğrenmelerini izleyebileceklerdir. Uygulamanın başında öğrencilerin getirdikleri dosyalar, daha sonraki haftalarda araştırmacı tarafından saklanıp her hafta sınıfa getirilmiştir. Unutma ve bunun gibi ihmalleri önlediği için bu durum daha özenli ve dikkatli bir çalışmayı sağlamıştır.

MSLQ – Sonölçek uygulaması

Ders Planının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar.

Özellikle yarışmalar ve grup etkinlikleri öğrenciler arasında olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu hafta verilen piramit etkinliği öğrenciler tarafından ilginç bulunmuş ve görsellikle eşleştirme stratejisini kullanma şansı verecektir.

Öğrenci Adı Soyadı :
Bölüm :
Öğrenci No :

29 MAYIS 7. UYGULAMA İZLEME TESTİ

A) Aşağıdaki boşlukları anlamca en uygun kelimeyle doldurun.

*calculator- wash – worry – grade-
close – buy – mistake*

1. Your car is dirty.it.
2. Do not I'll help you with your homework.
3. His shoes are old. I willhim new ones.
4. My English.....is A, I like English.
5. I do not make ain English exam.
6. Please the window. It is windy and I am cold.
7. 9876543+9809865=? I need a

A BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

B Diyalogları tamamlayınız.

1. A-What is his job?
B-an engineer.
2. A-is the meeting?
B- It is at eight o'clock.
3. A-they?
B- They are my friends.
4. A-that book?
B- It is Ali's.
5. A-that?
B- That is my new MP3 player.

B BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

C) Aşağıdaki boşlukları kalıbına uygun olarak ya iyelik sıfatıyla ya da iyelik zamiriyle doldurun

1. They arechildren. (their-theirs)

2. The book is....., (my-mine).
3. It isn't(your-yours)
4. That is not yours. It is(her-hers) .car

C BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

D) Boşlukları this, these, that, those işaret sıfatlarından uygun olanıyla tamamlayın.

1. Look at the top of the tree.bird is interesting.
2. I have coins in my pocket. Now they are in my hands.are my coins.
3. Look atflowers. They are over there, on the shelf.
4.bag is mine. It is next to me.

D BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

E) Aşağıdaki sıfatları kategorilerine göre doğru sıralamayla yerleştirin.

1. fast, /new,/ big,/ expensive /Japanese /car
.....
2. wedding/ white /lovely /dress.
.....
3. brown/ Italian/ narrow, /rectangular,/ console.
.....
4. round /elegant/ Swiss /big / watch/ steel
.....
5. small/ wooden / old/ white / house
.....

E BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

F) Aşağıda 's veya ' kullanılan isimler tekil midir çoğul mu? İşaretleyiniz.(Singular: tekil, Plural: çoğul)

1. The **student's** workbook had few errors.
(Singular or Plural?)

2. **Mother's** dinner begins at six o'clock.
(Singular or Plural?)
3. Emilio borrowed **Wendy's** ruler. (Singular or Plural?)
4. She **heated the baby's bottle**. (Singular or Plural?)
5. **The children's** mothers are here. (Singular or Plural?)
6. The coach started the **boys'** race. (Singular or Plural?)
8. The **students'** books are on the desk. (Singular or Plural?)

F BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

G) Aşağıdaki boşlukları sıfatın zıt anlamıyla tamamlayınız.

1. That girl is not **ugly**. She is.....
2. The house is not **cheap**. It is.....
3. Our house is **far**. It is not.....
4. The classroom is **quiet**. It is not.....
5. This room is **clean**. It is not.....
6. English is **easy**. It is not.....

G BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

H) Metne göre soruları cevaplandırın

Mrs. Black is our neighbour. She lives in a big house near to the Town Hall. There is a beautiful park opposite her house. She is a very pretty woman but she is very quiet. She is clever as well. She likes reading good books. She has got a dog. Its name is Hera. Hera likes sleeping in its kennel. Hera is a black Spanish dog. Mrs. Black likes spending money more than earning it. She likes buying new and expensive clothes. She is a very rich woman so she can buy anything she wants.

1. Who is Mrs. Black?
2. Where is the park?

3. Whose dog is Hera?
4. Is Mrs. Black poor?

H BÖLÜMÜ DOĞRU SAYISI:

TOPLAM DOĞRU SAYISI:

SORULAR:

1. Bu testte en fazla zorlandığınız bölüm?

(Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

- A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐
F ☐ G ☐ H ☐

2. Geçen haftaki konunun tekrarını yaptınız mı?

- a) Evet yaptım. (3. soruyla devam ediniz.)
b) Hayır, yapmadım. (4. sorudan devam ediniz)

3. Eğer tekrar yaptıysanız, ne kadar vakit ayırdınız?.....dakika

Tekrar yaptıysanız, bunun faydasını bu sınavda gördünüz mü?

- a) Evet gördüm b) Kısmen gördüm.
c) Hayır görmedim.

4. Bu konuların tekrarını yapmış olsaydınız sınavdaki başarınız değişir miydi?

- a) Evet kesinlikle daha başarılı olurum.
b) Kısmen daha başarılı olurum.
c) Bir değişiklik olmazdı.
d) Diğer, varsa belirtiniz:.....

5. Bu izleme testlerini her hafta yapmanızın başarınıza nasıl bir etkisi olabilir?

- a) Eksiklerimi görüp ona göre hazırlanıyorum.
b) Kısmen başarıma olumlu etkisi oluyor.
c) Başarıma herhangi bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.
d) Diğer, varsa belirtiniz:.....

6) Bu izleme testlerinin her hafta olması ara sınav ve final sınavında yaşadığımız sınav kaygısında ne derecede etkili olabilir?

- a) Bu sınavların sık sık olması büyük sınavlarda daha hazırlıklı olmamı sağlıyor, dolayısıyla sınav kaygım da azalıyor.
b) Bu sınavlarda o kadar heyecanlanmıyorum fakat büyük sınavlarda gene sınav kaygısı yaşıyorum.
c) Bu sınavların sık sık olmasının büyük sınavlara hiçbir etkisi yoktur.
d) Diğer(varsa belirtin).....

7) Yedi hafta boyunca yaptığımız etkinliklerin (tekrar, altını çizme, grup çalışmaları, drama, oyunlar, izleme testleri vs.) İngilizceyi öğrenmenize etkisinin nasıl olduğunu kısa bir şekilde açıklayınız.

EK 17: 8. hafta ders planı ve kullanılan materyaller

8. HAFTA DERS PLANI

Dersin Adı: İngilizce II
Sınıf : 1 (Deney Grubu)
Seviye: Başlangıç
Konu: Kelime kategorileri, evet/hayır ve bilgi soruları
Önerilen Süre: 50+50 dakika(2 DERS)

Hedef ve Davranışlar

Metinler içindeki kelime kategorilerini tanımak

7. Farklı soru şekillerine cevap verebilmek

Konu Örüntüsü

Temel isimler ve sıfatlar. Bilgi soruları (5 N, 1 K) (When, What, Who, Where, How, Whose)

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Soru-cevap tekniği, grup çalışması, drama, düz anlatım, oyun.

Stratejiler: Tekrar, dışsal motivasyon sağlama, içsel motivasyon sağlama, yürütücü biliş (metacognition), zaman yönetimi, akran öğrenme, hedef belirleme. Görev değeri oluşturma(task value), test kaygısını önleme, görselleştirme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça

Sıfat listesi, strateji bilgi formu, ders kitabı, metinler

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Öğretmen, öğrencilere soru kalıplarını gösteren bir çizelge dağıtır. Hem Evet/Hayır hem de bilgi sorularını içeren kalıplardan bildiklerini işaretlemelerini ister. Bu işlem bittikten sonra arka sayfadaki metinleri açmalarını ister. İki metinden ilki bir önceki izleme testinden alınmıştır. Öğrenciler bu metinle ilgili soruların cevaplanmasında bazı sorunlar yaşadıkları için bu tercih yapılmıştır. Her iki metinle ilgili soruların cevaplanması bittikten sonra, cevaplar kontrol edilecek ve sıra arkadaşlarının değiştiği cevap kağıtları akran değerlendirme yoluyla değerlendirilecektir. Doğru cevaplar öğretmen tarafından verilecektir..

Sontest (60 dak.)

Öğrencilere uygulamanın sontesti verilecektir.

İzleme Testi (15 dak.)

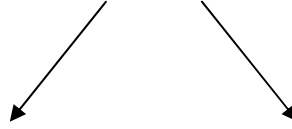
İzleme testi bir önceki haftanın konularını içermektedir. Bu test önemlidir çünkü hem öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlayacaktır hem de eğer yapılmışsa tekrarın öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini gösterecektir. Sınav bittikten sonra öğretmen doğru cevapları verecek ve öğrencilerden kendilerini değerlendirip notlandırmasını isteyecektir. Ayrıca testin arka sayfasında yer alan sınavla ilgili yorumlar bölümünü öğrencilerden doldurmaları istenecektir. Bu şekilde öğrenciler hem sınav sorularını yorumlayacak hem de sınav kaygılarının nedenlerini ifade edeceklerdir. Her derste yapılması planlanan izleme testleri öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin bilişüstü strateji kullanımına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleme testleri puanlama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından toplanacaktır.

Ödev Değerlendirilmesi ve Yeni Ödev Verilmesi

Öğretmen dört parçaya bölünmüş bir piramit şeklindeki çalışma kağıdını dağıtır. Piramidin ortasında uygulamanın başından beri gördükleri sıfatlar bulunmaktadır. Diğer bölümler, hobiler, spor dalları, insanlar ve konuları içermektedir. Öğrencilerden ortadaki sıfatları kullanarak cümle oluşturmaları istenecektir. Öğrencilerin bir önceki hafta verilen ödevleri, arkadaşları tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra, ödevler ürün dosyalarına konacaktır. Ödevlerini unutan öğrencilere telafi şansı verilecek, bir sonraki hafta her iki ödevi tamamlayıp getirirlerse de puan alacakları ifade edilecektir. Bu şekilde hem duyuşsal stratejilerin kullanımı sağlanacak ayrıca İngilizce'ye karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler için de olumlu bir etki yaratılacaktır. Bir sonraki haftanın çalışma kağıdı ev ödevi olarak verilecektir.

5 HAZİRAN 8. UYGULAMA METİN ALIŞTIRMALARI

SORULAR / QUESTIONS



EVET/HAYIR SORULARI

YES/NO QUESTIONS

QUESTIONS

(Is she a student?

Yes she is./No, she isn't

Is your birthday in June?

Yes it is, / No it isn't

Are you twenty years old?

Yes, I am / No, I am not.

Is your house opposite the park?

Yes, it is / No, it isn't

Are they your friends?

Yes, they are / No, they aren't

Are they your books?

Yes, they are./ No, they aren't

Are these her letters?

Yes, they are. / No, they aren't

BİLGİ SORULARI

INFORMATION

What is her job?

She is a student.

When is your birthday?

It is in June.

How old are you?

I am twenty years old.

Where is your house?

It is opposite the park.

Who are they?

They are my friends.

What are they?

They are my books.

Whose are these letters?

They are Ayşe's letters.

METİNLERİ OKUYUN VE SORULARI CEVAPLANDIRIN.**A)**

Mrs. Black is our neighbour. She lives in a big house near to the Town Hall. There is a beautiful park opposite her house. She is a very pretty woman but she is very quiet. She is clever as well. She likes reading good books. She has got a dog. Its name is Hera. Hera likes sleeping in its kennel. Hera is a black Spanish dog. Mrs. Black likes spending money more than earning it. She likes buying new and expensive clothes. She is a very rich woman so she can buy anything she wants.

1. Who is Mrs. Black?
2. Where is the park?
3. Whose dog is Hera?
4. Is Mrs. Black poor?

B)

My name is Aslı. I have got a sister. Her name is Yeşim. She is 37 years old. We are from Düzce. My sister is married. She has got a son. His name is Burak. Burak is seven years old. He is in the first class. My mother and father are pharmacists. We live in a village. My sister's house is opposite ours. We live in the same garden. My sister and I are English teachers. We are graduates of İstanbul University. My nephew's birthday is in June. We will organize a party for him.

1. What is her sister's name?
2. How old is her sister?
3. Who is Burak?
4. What are her parents' jobs?
5. Where is her sister's house?
6. When is Burak's birthday?