



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
STRATEJİLERİ KULLANIMI İLE GÜDÜLENME SEVİYELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

MEBRUKE ÖMÜR

İzmir
2020

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
STRATEJİLERİ KULLANIMI İLE GÜDÜLENME
SEVİYELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

MEBRUKE ÖMÜR

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU**

**İzmir
2020**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı İle GÜdülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/05/2020



Mebruke ÖMÜR

Tarih: 09/6/2020

Tez Başlığı:

Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı İle Güdülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 115 sayfalık kısmına ilişkin, 1/5/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 10'dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum. ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Mebruke Ömür
Öğrenci No : 2012950165
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Ömür

Mebruke ÖMÜR

09.6.2020

DANIŞMAN

Feryal

Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU

09.6.2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmam boyunca kıymetli bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan, yardımını esirgemeyen değerli danışman hocam **Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU**'ya,

Bu tezin hazırlanma sürecinde her türlü bilgi ve birikimini benimle paylaşan, desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli ablam **Mediha ÖMÜR**'e,

Her ne kadar uzakta olsalar da, bu süreçte varlıklarını ve manevi desteklerini her zaman bana hissettiren canım **aileme**,

Özellikle veri toplama aşamasında değerli vakitlerini ayırıp araştırmadaki ölçeğin sınıflarında uygulanmasını sağlayan, bu konuda işbirliği içerisinde bana yardım eden İzmir Kâtip Çelebi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan sevgili **öğretmen arkadaşlarıma**,

Emekleri için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar	6
1.7. Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. GÜDÜLENME Kavramı	7
2.1.1. GÜDÜLENME Süreci	8
2.1.2. GÜDÜLENME Türleri	8
2.2. GÜDÜLENME Kuramları	10
2.2.1. Gardner'ın GÜDÜLENME Kuramı	10
2.2.2. Beklenti – Değer Kuramları	11
2.2.3. Amaç Saptama Kuramı	14
2.2.4. Denkserlik (Eşitlik) Kuramı	14
2.2.5. Başarı GÜDÜSÜ Kuramı	15
2.2.6. Nedensellik Yükleme Kuramı	16
2.3. GÜDÜLENME ve Akademik Başarı	17
2.4. Dil Öğreniminde GÜDÜLENME	19
2.5. Öz Düzenleme Kavramı	20
2.5.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri	22
2.5.2. Öz Düzenleme Stratejileri	27
2.5.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Akademik Başarı İlişkisi	30
2.5.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Cinsiyet İlişkisi	33
2.5.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve GÜDÜLENME İlişkisi	36
BÖLÜM III	40
YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	41

3.4. Verilerin Analizi.....	45
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	45
3.6. Araştırmacının Rolü	45
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
BÖLÜM V	56
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
5.1. Tartışma	56
5.2. Sonuç	67
5.3. Öneriler	69
KAYNAKÇA	71
EK 1.	81
EK 2.	82
EK 3.	86
EK 4.	87
EK 5.	88
EK 6.	93
EK 7.	94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri (Zimmerman, 1989, s. 337).....	28
Tablo 2 Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).....	29
Tablo 3 Motivasyon Kaynakları ve Öz Düzenleyici Öğrenmedeki Rollerini (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 7).....	38
Tablo 4 Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Alt Ölçeklerinin Cronbach Alfa Katsayıları (Pintrich ve diğerleri, 1991)	42
Tablo 5 GÜDÜLENME ve Öğrenme Stratejileri (GÖSÖ) Alt Ölçeklerinin Cronbach Alfa Katsayıları (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004)	43
Tablo 6a İngilizce Öğrenen Grup İçin GÜDÜLENME ve Öz Düzenleme Stratejilerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Değer Aralığı ve Cronbach Alfa Değerleri	47
Tablo 6b Türkçe Öğrenen Grup İçin GÜDÜLENME ve Öz Düzenleme Stratejilerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Değer Aralığı ve Cronbach Alfa Değerleri	48
Tablo 7a İngilizce Öğrenen Grup İçin GÜDÜLENME ve Öz Düzenleme Stratejileri Puanları Cinsiyet Farkı	49
Tablo 7b Türkçe Öğrenen Grup İçin GÜDÜLENME ve Öz Düzenleme Stratejileri Puanları Cinsiyet Farkı	50
Tablo 8a İngilizce Öğrenen Grup İçin Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri (r)	50
Tablo 8b Türkçe Öğrenen Grup İçin Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri (r)	51

Tablo 9a İngilizce Öğrenen Grup için Akademik Başarı Puanını Yordayan Değişkenler.....	52
Tablo 9b Türkçe Öğrenen Grup için Akademik Başarı Puanını Yordayan Değişkenler.....	53
Tablo 10 İngilizce Öğrenen ve Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejileri Düzeyleri Bakımından Grup Farkları	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. GÜDÜ Süreci (Eroğlu, 1995, s. 247).....	8
Şekil 2. Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli (aktaran Anane, 2014, s. 92).....	23

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ KULLANIMI İLE GÜDÜLENME SEVİYELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada yabancı dil olarak İngilizce veya Türkçe öğrenen öğrencilerin bu derslere karşı güdülenme seviyelerinin ve bu dersler için öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İngilizce ve Türkçe öğrenen öğrenciler olmak üzere iki ayrı çalışma grubuyla yürütülen bu çalışmada ayrıca her iki grupta güdülenme ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin ilgili derslerdeki öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunlara ek olarak, her iki grupta cinsiyetin güdülenme düzeyleri ve öz düzenleme stratejileri ile bağlantısı incelenmiş olup, İngilizce öğrenen Türk öğrenciler ile Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Hem betimsel hem de ilişkisel model niteliğinde olan araştırmamızın çalışma grubunu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi gören 263 öğrenci ile Türkiye veya Amerika Birleşik Devletlerinde çeşitli üniversite ve Türkçe eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenen 99 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin güdülenme ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılan Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği) Türkçe veya İngilizce olarak öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin ön sayfasında yaş, cinsiyet ve bir önceki dönem sonu not ortalaması gibi demografik bilgiler yer almaktadır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS istatistik hesaplama programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada yapılan veri analizleri neticesinde, ilk grupta yer alan İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin güdülenme durumları yüksek seviyede ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$), öz düzenleme stratejileri kullanım durumları ise orta düzeyde ($\bar{X}=213,60$,

$S=38,47$) bulunmuştur. Çalışmamızın temel konusuna ilişkin olarak, güdülenme ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında bu grup için olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Güdülenme düzeyi açısından, İngilizce öğrenen öğrenciler arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, kız öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri puanları erkek öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı puanlarını etkileyen faktörlere bakıldığında, güdülenmenin akademik başarıyı olumlu yönde ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordadığı görülmüştür. İngilizce öğrenen bu grup için öz düzenleme stratejileri kullanımı ise akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır. İngilizce öğrenen Türk öğrenciler için son olarak, yaşın akademik başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, katılımcıların yaşlarının arttıkça, akademik başarı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden edinilen veriler incelendiğinde ise, öğrencilerin hem güdülenme düzeyleri ($\bar{X}=167,75$, $S=18,01$) hem de öz düzenleme stratejileri kullanım seviyeleri ($\bar{X}=241,71$, $S=31,41$) yüksek bulunmuştur. Çalışmamızdaki temel iki değişken olan güdülenme ve öz düzenleme stratejileri arasında bu grup için olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Güdülenme ve öz düzenleme stratejileri kullanımı açısından, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu gruptaki yabancı öğrencilerin akademik başarı puanları göz önüne alındığında, güdülenmenin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı, fakat bunun yanında, öz düzenleme stratejileri kullanımının akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Son olarak, çalışmamızdaki Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için yaşın başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Güdülenme, öz düzenleme, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, akademik başarı, yabancı dil eğitimi.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' USE OF SELF-REGULATION STRATEGIES AND THEIR LEVEL OF MOTIVATION

The aim of our study is to find out the level of motivation and self-regulation strategies of students who learn English or Turkish as a foreign language. The relationship between these two variables and their impact on the academic achievement were also examined in the study, which was conducted with two separate groups consisting of students who learn English and those who learn Turkish. Whether there are any differences between genders in each group regarding their level of motivation and self-regulation strategies and a comparison between the two groups of students in terms of these variables are also within the scope of our study. The participants of our research, which is of both descriptive and relational type, are two groups of students, the first of which consists of 263 students who are learning English at a state university in the western part of Turkey, and the second of which consists of 99 students who are learning Turkish in Turkey or the United States of America. In order to determine their level of motivation and use of self-regulatory strategies, students were asked to fill in, either in Turkish or English, the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, which was developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991) and adapted to Turkish by Buyukozturk, Akgun, Ozkahveci and Demirel (2004). The first page of the questionnaire includes some demographic information such as the students' age, gender and GPA. The data collected from the questionnaire was analysed by using the IBM SPSS Statistics.

As a result of the data analysis, the motivational level of the first-group students learning English was found to be high ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$) whereas the students showed a moderate level of self-regulatory strategy use ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$). The study revealed a positive and significant relationship between the level of students' motivation and their self-regulatory strategy use. No significant difference was observed between male and female students of this first group in

terms of motivational level. However, it was observed that the mean of self-regulatory strategy use of female students was significantly higher than those of male students. As to the factors affecting the academic achievement, it was discovered that motivation was the positive and significant predictor of the academic achievement, while self-regulatory strategy use was not detected to be a significant predictor of the academic achievement. Lastly, it was found that the age was a negative and significant predictor of the academic achievement. In other words, the study revealed that as the students in the first group got older, their academic achievement level decreased. According to the data received from the second group consisting of foreign students learning Turkish, both the mean of the students' motivation ($\bar{X}=167,75$, $S=18,01$) and the mean of their self-regulatory strategy use ($\bar{X}=241,71$, $S=31,41$) are high. Similar to the first group, it was discovered that there was a positive and significant relationship between the level of these Turkish-learning students' motivation and their self-regulatory strategy use. No significant difference was observed between male and female students regarding their motivational level and self-regulatory strategy use. When the academic achievement scores of these students were analysed, motivation was found to be the positive and significant predictor of the academic achievement whereas self-regulatory strategy use was not detected to be a significant predictor of the academic achievement. Finally, just as in the first group, it was observed that the age was a negative and significant predictor of the academic achievement.

Keywords: Motivation, self-regulation, self-regulatory learning strategies, academic achievement, foreign language education.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, bazı öğrencilerin kavramları anlamakta güçlük çektiğini ve diğer öğrencilere göre daha yavaş öğrendiğini, bu durumun öğrencilerin akademik performansına olumsuz yönde etki ettiğini göstermiştir. Diğer yandan, öğrencilerin sahip oldukları kabiliyet ve becerilerin akademik başarıyı açıklamada yetersiz kaldığını gösteren çalışmalar da yapılmıştır. Zimmerman ve Schunk (2012, s. vii) başarıya giden yolda kabiliyet ve becerinin yanı sıra öz düzenleyici öğrenmenin ve güdülenmenin de önemli birer faktör olduğunu belirtmektedirler.

1980’li yıllarda kabul görmeye başlayan öz düzenleme kavramı, tekrarlama, ekleme, özetleme, şemalaştırma gibi öğrenme stratejilerinin kullanımını da içine alan, öğrencinin kendini, performansını ve süreci değerlendirdiği ve bu doğrultuda kendine yeni hedefler koyduğu öğrenme modeline işaret etmektedir. Öz düzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdülenme ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir (Zimmerman, 1989).

İlgili alan yazına baktığımızda öz düzenlemeye dayalı birtakım öğrenme modellerinin geliştirildiğini görürüz. Borkowski (1995), Boekaerts (1996), Winne (1995), Zimmerman (1998) ve Pintrich (2004) tarafından geçmiş yıllarda geliştirilen öz düzenleyici öğrenme modellerinin her biri kendi içinde belli aşamalara ayrılmıştır (aktaran Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bu modellere genel hatlarıyla baktığımızda, hedef belirleme, planlama, performans, kontrol ve izleme gibi aşamaların ortak olduğunu görürüz.

Johnson (1979, s. 283) tarafından “amaçlara ulaşmak için çaba sarf etme eğilimi” olarak tanımlanan güdülenme ise, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin temel

bileşenlerinden biridir. Gardner'a (1985, s. 10) göre bir dili öğrenmek için sahip olunan güdü tanımı "bireyin kendi arzusuyla göstereceği çabanın boyutu ve bu çabadan elde edilen tatmin duygusu"dur. Dornyei (1998), güdülenmenin temel olarak içsel ve dışsal güdülenme şeklinde ikiye ayrıldığını ileri sürmüştür. Noels'a göre içsel güdülenme, bir etkinliğe karşı bireyde hali hazırda var olan ilgi ve keyif alma duygusu ile bireyi o etkinliğe yönelten süreçtir (Noels, 2001, s. 45). Dışsal güdülenme ise, bireyin ödül beklentisi içerisinde bir davranışa yönelmesi ile ilgilidir. Bu ödüller yüksek sınav notu, para ve övgü olabilir. Bu ödüller ortadan kaldırıldığında, içsel güdülenmemiş birey, davranışı devam ettirme gereği duymayacaktır.

Zimmerman'ın (2000) öz düzenlemeye bağlı öğrenme modelinde, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin öz düzenleme üzerinde etkili olduğu, buna karşılık öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren öğrencilerin, olumlu sonuçlar elde etmesi durumunda güdülenme düzeylerinin arttığı ve öğrenme yöntemlerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, güdülenme ve öz düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin akademik performansına ne oranda etki ettiği, cinsiyetler arasında bu iki değişken açısından anlamlı farklar olup olmadığı, hangi öz düzenleyici stratejilerin daha çok kullanıldığı ve öğrencilerin dil öğrenmeye karşı güdülenme durumlarıyla ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığını görülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin, aynı zamanda Türkiye veya Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları belirlenecek, aynı zamanda bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulacaktır. Bunun yanı sıra, güdülenme seviyeleri ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı açısından cinsiyete bağlı bir farklılık olup olmadığı ve bu iki değişkenin akademik başarıyla ilişkili olup olmadığı da çalışmamızda ortaya konulacaktır. Son olarak, İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin, ele alınan bu değişkenler açısından benzerlikleri ve farklılıklarına ilişkin karşılaştırma yapılacaktır.

Bu çalışma beş ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın eğitim alanındaki önemine ve çalışmamızın amacına değinilmiştir. İkinci bölümde, ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiş, güdülenme ve öz düzenlemeli öğrenme tanımları yapılmış ve bu iki kavramın eğitim alanında etki ettiği diğer kavram ve olgulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları ve çözümleme süreci tanıtılmıştır. Dördüncü bölümde, elde edilen bulgulara ve bu bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Son bölümde ise ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiş, bu sonuçlarla ilgili öneri ve tartışmalara değinilmiştir.

1.2. Amaç ve Önem

Geçtiğimiz yıllarda güdülenme ve öz düzenlemeli öğrenme alanlarında hem yurt içinde hem de yurt dışında çeşitli araştırma ve incelemeler yapılmıştır. Birçok eğitimcinin üzerinde hemfikir olduğu noktalardan birisi, öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve öz düzenleme stratejileri kullanımları ile akademik başarılarının arasında doğru orantılı bir ilişki olduğudur. Neyi nasıl öğrendiğinin farkında olan, hangi yöntemlerin kendisini başarıya ulaştıracığına dair öngörüsü olan ve öğrenme sürecini buna göre ayarlayan, süreç sonunda kendini değerlendiren, bununla birlikte güdülenme seviyesi yüksek ve öğrenmeye karşı istekli öğrenciler akademik alanda daha başarılı olmaktadır.

Güdülenme, özellikle yabancı dil öğreniminde öğrenciyi başarıya götüren en önemli etmendir (Oxford ve Shearin, 1994). Güdülenmemiş öğrenciler, her ne kadar başarıma potansiyelleri mevcut olsa da, öğrenme sürecinde bu potansiyellerini ortaya çıkaramamaktadırlar. Diğer yandan Butler ve Winne, (1995), en etkili öğrenen ve en başarılı bireylerin kendilerini öz düzenleyen kişiler olduğuna dair araştırmacılar arasında fikir birliği olduğunu belirtmektedirler (aktaran Vargas, 2012, s. 16).

Bu çalışmanın temelini oluşturan güdülenme ve öz düzenlemenin başarıya etkisi daha önce birçok kez incelendiği halde, özellikle yabancı dil öğreniminde bu iki olgunun kendi arasında bir ilişki olup olmadığı kapsamlı olarak incelenmemiştir. Öz düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin muhakkak güdülenme seviyeleri de yüksek midir? Buna karşılık, derse karşı güdülenme

seviyesi yüksek olan öğrenciler muhakkak öz düzenleme stratejilerini kullanıyor mudur? Kısaca, öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ile güdülenme seviyesi arasında bir paralellik var mıdır? Bu çalışma, evreni kısıtlı olsa da, bizi bu soruların cevabına yaklaştıracaktır. Bahsedilen bu iki değişken arasında paralellik çıkmaması durumunda eğitimciler olarak öğrencilerimizi yönlendirebileceğimiz bazı durumlar olabilir. Örneğin, derse karşı güdülenme seviyesi yüksek olup öz düzenleme stratejilerini gerektiği kadar kullanmayan öğrencilerimizi bu stratejileri kullanma konusunda bilgilendirip cesaretlendirebiliriz. Böylece öğrencilerimizin akademik performanslarına katkı sağlayabiliriz.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmanın temel problemi, yabancı dil öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğudur. Çalışmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri nedir?
3. Güdülenme seviyeleri açısından İngilizce öğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?
4. Güdülenme seviyeleri açısından Türkçe öğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?
5. Öz düzenleme stratejileri kullanımı açısından İngilizce öğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?
6. Öz düzenleme stratejileri kullanımı açısından Türkçe öğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?
7. İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

9. İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
10. Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
11. İngilizce öğrenen öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri akademik başarıyı yordamakta mıdır?
12. Türkçe öğrenen öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri akademik başarıyı yordamakta mıdır?
13. İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen iki grup arasında güdülenme seviyesi ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyi açısından fark var mıdır?
14. İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşları ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmaya Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık öğrenimi gören Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre B1 ve B2 seviyelerinde 263 öğrenci ile Türkiye ve Amerika'da çeşitli üniversiteler ve Türkçe eğitim merkezlerinde B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenimi gören 99 öğrenci dahil edilmiştir ve genellemeler bu katılımcılar baz alınarak yapılmıştır. Buna ek olarak, Türkiye'de ve ABD'de Türkçe öğrenimi gören öğrenciler "Türkçe öğrenen öğrenci grubu" şeklinde tek bir grup olarak ele alınmıştır. Bu sebeple, grubun kendi içindeki farklılıkları göz ardı edilmiştir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan ilk gruptaki öğrencilerin Türkiye'de yabancı diller yüksekokulunda öğrenim görmelerinden yola çıkarak ana amaçlarının İngilizce'yi etkili bir şekilde öğrenmek ve kullanmak olduğu varsayılmıştır. Aynı doğrultuda, araştırmaya katılan ikinci gruptaki öğrencilerin Türkiye veya Amerika Birleşik Devletlerinde çeşitli üniversitelerde ya da Türkçe eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenimi görmekte olmalarından yola çıkarak ana amaçlarının Türkçe'yi etkili bir biçimde öğrenmek olduğu varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek 18-35 yaş arası öğrencilere uygulandığı için, öğrencilerin belli derslere karşı kendi güdülenme

seviyelerinin farkında oldukları, aynı zamanda öz düzenleme stratejileri kullanımları açısından da geçmiş eğitim tecrübeleri vasıtasıyla farkındalık sahibi oldukları varsayılmıştır. Bu sebeple, araştırmaya katılan öğrencilerin bizi gerçekçi sonuçlara ulaştıracakları düşünülmüştür. Katılımcıların ölçekteki ifadeleri cevaplarken doğruluk ve dürüstlükten uzaklaşmadıkları da varsayımlarımız arasındadır.

1.6. Tanımlar

Öz düzenleme: Öğrencilerin öğrenme hedefleri belirledikleri, bu doğrultuda bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich 2000, aktaran Demircan, 2014, s. 19).

Güdülenme Süreci: İhtiyaçların bir amaca yönelik davranışa dönüşme sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 117).

1.7. Kısaltmalar

MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire

GÖSÖ: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GÜDÜLENME KAVRAMI

Güdülenme, hem iş dünyasında hem de eğitim dünyasında sıkça rastladığımız bir kavramdır. Etkili yöneticiliğe ve akademik başarıya dair hemen her kitap ve makalede mutlaka güdüleme ve güdülenmeden söz edildiği görülmektedir. İlgili alan yazında güdülenme tanımlarını incelediğimizde tek tip bir tanımlamanın olmadığı, birbirinden farklı tanımlamaların literatüre geçtiği görülür. Tanımlar birbirinden farklı olsa da, odaklandıkları anahtar sözcükler bakımından birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Davranış bilimciler güdülenmeyi açıklarken dürtü ve pekiştirme kavramlarını vurgularlar. Onlara göre güdülenme daha çok dışsal kaynaklıdır ve ceza veya pekiştirme ile ortaya çıkan bir süreçtir. Brown'a (1994) göre güdülenme, pekiştirme beklentisi ile, diğer bir deyişle ödül beklentisi ile ortaya çıkar. Bilişsel teoriye göre iste güdülenme daha çok bireyin iç durumu ile ilgilidir.

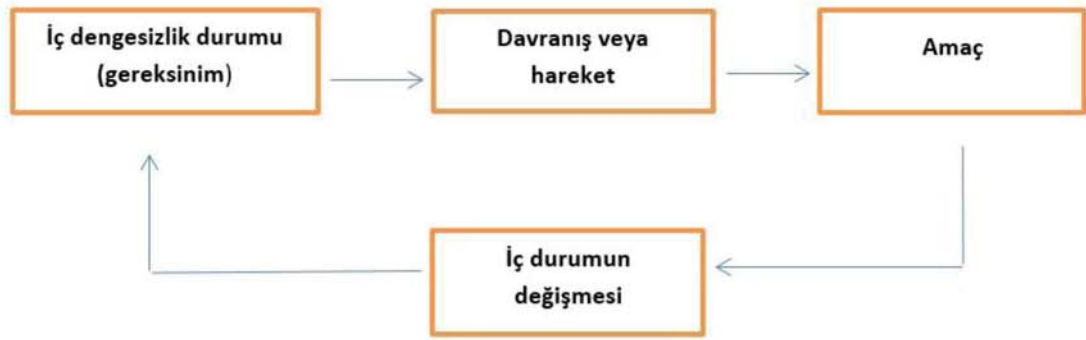
Güney, (2000, s. 89) güdüyü, insanı hedefe yönlendiren ve belirli davranışların devamında etkili olan bir güç olarak tanımlar. Yani güdü, "kişiyi amaca doğru harekete geçiren bir iç durum" olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2013, s. 329). İnsan her türlü işi bir amaca ulaşma niyetiyle gerçekleştirir. Bu amaçlarımız, ihtiyaçlarımız doğrultusunda oluşur. Örneğin, bizi gazete okumaya iten ihtiyacımız bilgi edinmektir. Ders çalışmaya iten ihtiyacımız ise yeni bilgiler öğrenmek veya sınavlarda başarılı olmaktır. İşte bu ihtiyaçlar doğrultusunda bizi bu bahsedilen işleri yapmaya yöneltten güç güdüdür, ve bu sürece de güdülenme denir. Başka bir deyişle, ihtiyaçların bir amaca yönelik davranışa dönüşme sürecine güdülenme süreci denir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 117). Güdülenmiş insan, belli bir yönde davranır ve bir işi yapmaya isteklidir.

Yalnız insanlarda değil, hayvanlar âleminde de güdülenmeden bahsetmek mümkündür. Kış aylarında havaların soğumasıyla Kuzey Yarımküre 'deki göçmen

kuşlar güneye göç ederler. Göçlerindeki maksat besin bulmaktır. Yaz aylarında karıncaların yoğun bir şekilde çalışmalarındaki maksat da yine benzer biçimde kış mevsiminde aç kalmamaktır. İşte ihtiyaçlar doğrultusunda oluşan bu amaçlar canlıları harekete geçmeye iter, yani onları güdüler.

2.1.1. GÜDÜLENME SÜRECİ

Güdülenme karmaşık bir süreçtir, fakat yine de bu süreci daha basit bir şemayla göstermek mümkündür:



Şekil 1. GÜDÜ SÜRECİ (Eroğlu, 1995, s. 247)

Daha önce de belirtildiği gibi insanlar, belirli amaçlara ulaşma isteğiyle davranışlarda bulunurlar. Bu yüzden güdülenme sürecinin başlangıç noktası tatmin edilmemiş ihtiyaçlardır. İnsanlar bu ihtiyaçlarını tatmin edip fiziksel veya ruhsal gerilimi azaltmak için belli bir davranışa yönelmektedir. Bu davranış amaca yöneliktir ve amaca ulaşıldığında ihtiyaç tatmin edilmiş olur. Böylelikle güdülenme süreci de tamamlanmış olur.

2.1.2. GÜDÜLENME TÜRLERİ

İlgili alan yazın incelendiğinde güdülenme üzerine farklı sınıflandırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmalar aşağıdaki gibidir:

- a) Fizyolojik, sosyal ve psikolojik güdülenme
- b) İçsel ve dışsal güdülenme
- c) Durumluk ve sürekli güdülenme

Bu çalışmada içsel ve dışsal güdülenme üzerinde durulacaktır. Dornyei (1998), güdülenme teorileri arasında en genel ve en bilinen ayrımın içsel ve dışsal güdülenme arasında olduğunu ileri sürmüştür. İçsel güdü, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir, diğer bir deyişle doğal itici güçtür (Selçuk, 1996). Noels'a göre içsel güdülenme, bir etkinliğe karşı bireyde hali hazırda var olan ilgi ve keyif alma duygusu ile bireyi o etkinliğe yönelten süreçtir (Noels, 2001, s. 45). Örneğin, İngilizceye ilgi duyan kişi "yap" demeden yapar ve kendi isteği ile ders çalışır, kitap okur. Bu durumda içsel güdülenmeden söz edilebilir. Noels'a (2001) göre içsel güdülenme üç alt türe ayrılabilir: a) İçsel Bilgi b) İçsel Başarı c) İçsel Uyarılma

İçsel bilgi, bireyin yeni bilgiler edindikçe ve öğrenmeyi gerçekleştirdikçe aldığı keyfi ifade eder. İçsel başarı, bireyin zor bir görevi yerine getirmekle ve kendini aşmakla ortaya çıkan olumlu duygularıdır. İçsel uyarılma ise, yapılacak işin bütününde güzellik görmek ve bundan keyif almaktır (Noels, 2001). Araştırmacılara göre içsel olarak güdülenmiş bir öğrenci, eğitim sürecinde bir zorlukla karşılaştığında daha dirençli ve ısrarlıdır (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Boyd, 2002) ve kendine dair akademik algısı daha güçlüdür (Cokley, Bernard, Cunningham, ve Motoike, 2001).

Dışsal güdülenme ise, bireyin ödül beklentisi içerisinde bir davranışa yönelmesi ile ilgilidir. Bu ödüller yüksek sınav notu, para ve övgü olabilir. Bu ödüller ortadan kaldırıldığında, içsel güdülenmemiş birey, davranışı devam ettirme gereği duymayacaktır. Noels'a (2001) göre dışsal güdülenmenin dört alt çeşidi vardır: a) Dışarıdan Düzenleme b) İçe Yansıtılan Düzenleme c) Tanımlanmış Düzenleme d) Bütünleşmiş Düzenleme. Dışarıdan düzenleme, dışsal güdülenmenin en alt seviyesidir. Somut bir ödül veya bir ceza ile bireyin davranışını şekillendirmesi, düzene sokması ile ilgilidir. İçe yansıtılan düzenleme ise daha içsel bir güdülenme çeşididir. Birey bazı davranışlar sonucunda oluşabilecek ihtimaller üzerine düşünüp buna karşı kendisi üzerinde baskı kurar. Deci ve Ryan (1987), bireylerin özsaygı ihtiyaçlarından dolayı bu şekilde güdülendiklerini belirtirler. Bir yabancı dili, akranları arasında utanma duygusundan sakınmak için öğrenen birey bu şekilde güdülenmiştir denilebilir. Tanımlanmış düzenlemede ise birey bir davranışta

bulunurken keyif almasa bile, o davranışın kendi gelişimi için yararlı olduğuna ya da olacağına inanmaktadır. Bu sebeple o davranışı gerçekleştirir. Bu güdülenme türünde, içe yansıtılan düzenlemenin aksine, suçluluk veya utanma gibi unsurlar bulunmamaktadır. Ayrıca davranıştan hemen sonra kazanılan bir ödül yoktur. Birey belli bir davranışı gerçekleştirmeye güdülenir çünkü birey tarafından o davranış ‘değerli’ bulunmaktadır (Noels, 2001). Son olarak, içsel güdülenmeye en çok benzeyen bütünleşmiş düzenlemede birey, dışsal güdüleme kaynaklarını incelemiştir ve bu kaynakların kendi kişisel değerleriyle ve inançlarıyla uyumlu olduğunu görerek içselleştirmiştir. İçsel güdülenmeye benzemekle birlikte ondan ‘keyif alma’ unsuru bulundurmaması dolayısı ile ayrılır (Noels, 2001).

2.2. Güdülenme Kuramları

Bazı öğrenciler öğrenmeye, yeni bilgiler edinmeye, başarılı olmaya son derece hevesli iken, bazı öğrencilerde bu heves ve güdülenme düzeyi neden yetersiz düzeydedir? Araştırmacılar tarafından bu sorunun cevabını verebilmek amacıyla şimdiye kadar insan güdülenmesini açıklamaya yardımcı olacak birçok güdülenme kuramı ortaya atıldığı görülmektedir. Güdülenmeye dair tek bir evrensel kuram benimsemek mümkün olmasa da, eğitimcilere ve yöneticilere, diğer bir deyişle mesleği insanlarla beraber çalışmayı gerektiren herkese fikir verecek güdülenme kuramlarını incelemek önem arz etmektedir.

Bu bölümde, güdülenme ile ilgili yapılan çalışmalarda ve alan yazında (Oxford ve Shearin, 1994; Özçalışan, 2012; Park, 2005; Toprakçı, 2013) sıklıkla değinilen güdülenme kuramlarına yer verilecektir.

2.2.1. Gardner’ın Güdülenme Kuramı

Birçok araştırmacı, güdülenmenin öğrenme sürecindeki rolünü incelemiş ve güdülenmenin bu süreçte anahtar etkenlerden biri olduğuna vurgu yapmıştır. Gardner ve Lambert (1959) güdülenmenin özellikle yabancı dil öğrenim sürecindeki rolüne dikkat çekmişlerdir. Gardner’a (1985) göre güdülenme üç ana bileşenden oluşmaktadır: özverili çaba, öğrenme arzusu ve görevden duyulan memnuniyet. Bu üç bileşene bakılarak, bireyin dil öğreniminde sahip olduğu güdülenme düzeyi ve yoğunluğu belirlenebilir. Güdülenme, bireyin dil öğrenme sürecinde ne kadar aktif

olacağını belirleyen önemli bir etkidir. Bu kuramda güdülenmenin iki ana çeşidi vardır ve bunlar birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilir:

a) Bütünleyici güdülenme: Bireyin hedef dile yönelik olumlu tutumlarını ve o dili ana dil olarak konuşan insanlarla uyumlu olma isteğini ifade eder.

b) Araçsal güdülenme: Dil başarısının işlevsel sebeplerine ve faydalılık değerine işaret eder. Örneğin, bir sınavı geçmek veya kariyerle ilgili olanakları artırmak bu türden güdülenme olarak değerlendirilir (Park, 2005, s. 41)

Bireyin tutumları ve güdüsel süreçleri dil öğreniminde dikkate değer bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, bütünleyici güdülenmenin yabancı dil öğrenimine katkısı araçsal güdülenmeye göre daha büyüktür (Gardner ve Lambert, 1972).

Gardner'ın güdülenme kuramı üç temel başlıkta incelenir (Hamamcı ve Hamamcı, 2018):

(a) Sosyo-eğitimsel model: Bu modelde bireysel farklılıklar ve dil başarısına ilişkin bir çerçeve sunulmaktadır.

(b) Tutum/güdülenme testi: 130 maddeden oluşmaktadır ve dil kaygısı, ebeveyn cesaretlendirmesi gibi ek bileşenleri kapsamaktadır.

(c) Bütünleyici güdülenme: Üç bileşenden oluşur. Bu bileşenler bütünleyicilik, öğrenme ortamına dair tutumlar ve güdülenmedir.

Gardner'a göre dilin sahip olduğu yapı ve özelliklerinin yanında, öğrencinin dil öğrenmeye karşı genel tutumları ve öğretmenine karşı duyguları da güdülenmeyi etkilemektedir (Chang, 2003, s. 17).

2.2.2. Beklenti – Değer Kuramları

Bu kurama bağlı olarak Pintrich (1989) güdülenmenin üç ana bileşeni olduğunu belirtmiştir: beklenti, değer ve duygu. Beklenti, görevi yerine getirmeyle ilgili öğrenci inanışlarını ifade eder. Değer, öğrencinin görevin önemi ve yararıyla ilgili düşüncesi ve göreve duyduğu ilgi ile ilgilidir. Duygu ise, öğrencinin sınav korkusu gibi görevle ilgili duygusal tepkilerini kapsamaktadır (Garcia ve Pintrich, 1995, aktaran Özçalışan, 2012, s. 29-30).

Beklenti – değer kuramına göre yabancı dil öğreniminde öğrencilerin başarı veya başarısızlığa dair beklentileri güdülenme seviyelerini belirler. Bu kuramda öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecindeki performanslarının daha başka sonuçlara (daha iyi bir kariyer, gelişkin bir kültürel anlayış, vb.) yol açacağına dair beklentiler veya edinilen sonucun anlamlı veya değerli olup olmadığına dair inançlar öğrencinin güdülenme düzeyini belirler (Oxford ve Shearin, 1994, s. 19).

Beklenti – değer kuramları kapsamında alan yazında iki alt kurama yer verilir. Bunlar Vroom'un Beklenti – Değer Kuramı ve Porter – Lawler Beklenti – Değer Kuramı'dır. Bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

a) Vroom'un Beklenti – Değer Kuramı

Victor Vroom tarafından geliştirilen bu kuramda, kişiler hangi sonuçları tercih edeceklerini belirlerler ve onları elde etmek için gerçekçi tahminlerde bulunurlar. (Can ve Kavuncubaşı, 2005, s. 306). İnsanın iki amaçtan birini istemesi, birini diğerine tercih etmesi veya ikisini birden istemesi arasındaki ilişki açıklanırken 'değer' kavramı kullanılır. Bu değer gerçekleşen değil, umulan değerdir. Yani hangi seçenek kişiye daha değerli geliyorsa o tercih edilir. Burada Pozitif (P), Negatif (N) ve Nötr (N) olmak üzere üç tür değerden söz edilir.

Pozitif Değer: Bir amaç elde edilmek isteniyorsa, yani amacın elde edilmesi, elde edilmemesine üstün geliyorsa, bu değer pozitifdir. Örneğin, 'çok sıkı ders çalışmak' eylemi kişiyi başarıya götürecekse bu amacın değeri pozitifdir.

Negatif Değer: Bir amacın elde edilmemesi, amacın elde edilmesine üstün geliyorsa orada negatif değerden bahsedilir. Yukarıdaki örneğe dönecek olursak, kişi derslerine sıkı çalışırsa çok yorulur veya sosyal aktivitelere istediği kadar katılamaz. Bu gibi olumsuz sonuçlar bekleniyorsa buradaki değer negatif değerdir. Buna 'kaçınma güdüsü' de denilebilir. Yani insan, bu amaçlardan uzaklaşmaya çalışır.

Nötr Değer: Bir amacın elde edilmesi veya edilmemesi kişiyi ilgilendirmiyorsa, oradaki değer nötrdür. Örneğin kişi derslerinde başarılı olmak isteyebilir, fakat sıkı ders çalışmanın kendisini başarıya götürmeyeceğine inanırsa

buradaki değer nötrdür. Bu durumda kişi kendisinde başarıya ulaşma gücü bulamayacaktır.

Bu kuramda, bir insanın güdülenmesi ve eyleme geçmesi, değerlerle beklentilerin çarpılmasıyla ortaya çıkar. Matematiksel bir görüntü verse de aslında oldukça sade bir kuramdır ve eğitimciler tarafından öğrenme süreçlerinde kullanılabilir (Toprakçı, 2013, s. 333).

b) Porter – Lawler Beklenti – Değer Kuramı

Bu kurama göre güdülenme, oldukça fazla değişkenin bir sonucudur. Bu değişkenler ödülün değeri, algılanan çaba-ödül olasılığı, yetenekler, rol algıları, iş başarımları ve doyumdur. Kuramın başlıca özelliği, bu tek tek sıralanan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Kişi herhangi bir amaç için bir çabaya girebilir. Bu çabanın sonucunda geribildirimlere bakıldığında kişi, ilk geribildirim yoluyla, çaba/ödül arasındaki bağlantıyı oluşturmaktadır. Yani kişi, geçmişte benzer çabalarının (dışsal) ödülle sonuçlandığını görmüşse o zaman şimdi ki çabasının da ödülle sonuçlanacağını daha çok düşünecektir. Ancak buradaki kritik nokta, kişinin elde ettiği ödülü, ödül olarak yorumlaması ve ödüllerin iş başarımları sonucu olarak geldiğini algılamasıdır (Onaran, 1981, s. 80).

Lawler ve Porter'a göre kişinin yüksek bir gayret göstermesi yüksek bir performans ile sonuçlanacağını garantilemez. Burada araya iki yeni değişken girmektedir. Bunlardan birisi kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır. Eğer kişi gerekli bilgi ve yetenekten yoksunsa, ne kadar gayret sarf ederse etsin performans gösteremeyecektir. İkinci ilave değişken, kişinin kendisi için algıladığı rol ile ilgilidir. Rol kavramını kısaca beklenen davranış türleri olarak tanımlamak mümkündür. İnsanların belirli konularda oynamaları gereken roller konusunda inançları vardır. Ancak bu güdülenme kuramında algılanan rolün ifade ettiği anlam şudur: Her insan hedeflerine ulaşmak amacıyla performans gösterebilmek için uygun bir rol anlayışına sahip olmak zorundadır. Aksi halde çeşitli rol çatışmaları ortaya çıkacak, bu durum da kişinin performans göstermesini engelleyecektir (Porter ve Lawler, 1968).

2.2.3. Amaç Saptama Kuramı

Edwin A. Locke tarafından geliştirilen bu kuramda, davranışın temel nedeni bireylerin bilinçli amaç ve niyetlerinde yatar. Locke'a göre bir kişi bir işe başladığında, amacına ulaşınca kadar çalışır. Bu kuramda niyetler özel bir önem taşır. Ayrıca davranışı güdüleyen şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanır (Can ve Kavuncubaşı, 2005, s. 308).

Bir öğrencinin kendisi için koyduğu amaçlar büyük ölçüde onun davranışını yönlendirir. Birey hem anlık hem de süreçsel enerjisini kendi saptadığı amaca yöneltir. Bu nedenle iş başarımını etkileyen önemli bir güdüsel etmen de bireylerin amaçlarıdır (Toprakçı, 2013, s. 335).

Locke'un kuramında deneysel olarak desteklenmiş önerme şudur: Kendilerine gerçekleştirilmesi daha zor amaçlar saptayan kişiler, gerçekleştirilmesi daha kolay amaçlar saptayanlardan daha üst düzeyde bir edim göstermektedirler (Aydın, 2007, s. 100). Yabancı dil öğrenim sürecinde de öğrencilerin zor ama başarılması mümkün belirli hedeflere sahip olması, güdülenmeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin sahip oldukları hedefler, yabancı dil öğrenim sürecinde sarf edecekleri çabayı belirleyecektir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 19).

2.2.4. Denkserlik (Eşitlik) Kuramı

Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre, insan güdülenmesinin temelinde, insanların işte kendilerine eşit davranılması isteği yatar (Can ve Kavuncubaşı, 2005, s. 307). Bu kuramda, sınıf yaşamında birbirleriyle etkileşimde bulunan öğrenciler bu ilişkiden dolayı neler kazanıp neler kaybettiklerini karşılaştırmaktadırlar. Kuramının üzerinde durduğu üç önemli kavram vardır (Toprakçı, 2013, s. 335). Bu kavramlara aşağıda yer verilmiştir:

Girdiler: Sınıf ortamına girmiş bir öğrenciyi ele alalım. Bu öğrenci girdiği sınıfla bir ilişki yaşar. Bu ilişkiye öğrenme, zekâ, deneyim, ustalık, statü, gösterdiği çaba, sağlık, elindeki araç-gereçler gibi birtakım nitelikler katar. Bu niteliklerin sınıf tarafından algılanan ve kullanılan kısmı o öğrencinin 'girdileri' olmaktadır.

Çıktılar: Çıktılar, öğrencinin sınıfa kattığı girdilerin sonucu olarak aldığı

karşılıktır. Genel anlamda çıktılar not, ücret, toplumsal yardımlar, statü sembolleri, güvence, vb. olabilir. Elde edilen bu çıktılar, girilen ortama dâhil edilen girdilerin karşılığı olduğunun farkına varılması gerekir.

Karşılaştırma: Daha önce de belirttiğimiz gibi, kişiler, girdikleri ortama birtakım ‘girdiler’ dâhil ederler. Bu girdilerin sonucunda bazı çıktılar (veya ödüller) alırlar. ‘Karşılaştırma’, kendileri gibi aynı ortamda bulunup, verdikleri girdiler sonucu ödül almış kişilerle kendilerini kıyaslama, daha doğrusu aldıkları ödülleri karşılaştırma durumuna verilen addır.

Kişinin dâhil olduğu ortama kazandırdığı girdiler ile elde ettiği çıktılar arasındaki oran, benzer işlerdeki kişilerin oranına eşitse denkserlik var demektir. İki grup arasındaki oranların karşılaştırmasında, biri diğerinden küçük ya da büyükse, eşitlik bozulmuş demektir (Can ve Kavuncubaşı, 2005, s. 308). Eğitim ortamlarında öğrenci girdiler ve çıktılar arasındaki oranı değerlendirip, bu oranı sınıf arkadaşlarının oranı ile karşılaştırdığında arada büyük bir fark görüyorsa, öğrencinin derse karşı güdülenmesi zayıflar (Oxford ve Shearin, 1994, s. 19).

Eşitlik kuramı yabancı dil öğrenimindeki güdülenmeyle yakın ilişkilidir. Eğer öğrenci, yıllar süren yabancı dil öğreniminin sonucunda beklediği sonuçları alamazsa, o dili öğrenmeye devam konusunda güdülenme düzeyi düşecektir. Lisede yıllar süren yabancı dil eğitiminin ardından öğrenciler hala o dili kullanarak iletişim kurmada güçlük çekiyorsa veya o dili sadece basit, somut konularda kullanıp yine de birçok hata yapıyorsa öğrenci bu çıktının veya sonucun verdiği emeğe değmediğini düşünecek ve güdülenme durumu zarar görecektir (Oxford ve Shearin, 1994, ss. 19-20).

2.2.5. Başarı Güdüsü Kuramı

McClelland’a göre birey hoş olan duygulara yönelir, hoş olmayan duygulardan kaçınır. Birey çevresel ve içsel uyaranlarla güdülenir. Güdü, bir amaca yönelmeyi ya da ondan kaçınmayı, geçmiş deneyimleri de içeren duygusal bir çağrışım biçiminde tanımlanır. İnsan, beklenti-uyum noktasına uygun uyaranlara değil, beklentilerden ayrılan uyaranlara duygusal tepki gösterir. Bu duyguyla birleşen uyaran, güdüyü canlandırır (aktaran Öktem, 1991, s. 122). McClelland’a göre birey

bulunduğu ortamda var olan belirli işaretler aracılığıyla güdülenir çünkü bu işaretler, bireyin geçmişteki başarı veya başarısızlığını hatırlatır. Belirli bir durumla ilgili geçmişte edinilmiş bir başarı, bireyi gelecekteki benzer durumlar için tekrar başarıma çabasına girmeye güdüler. Bir durumla ilgili geçmişte yaşanmış bir başarısızlık ise bireyde korku uyandırır ve gelecekteki benzer durumlardan kaçınmasına yol açar. Dil öğrenim sürecinde öğrenci geçmişte başarılı olduysa, bu durum öğrenciyi güdüleyerek daha fazla çaba sarf etmesine yol açar (aktaran Oxford ve Shearin, 1994, s. 17).

Başarı güdüsünün ana öğeleri şunlardır:

Yönelme: İnsan hoş bir durum içindeyken gerek çevresinden gerekse kendi içinden birtakım uyaranlar alır. Hoş olan durumlarla birlikte oluşan bu uyaranlar söz konusu duygusal durumla birleşerek gelecekte de kişinin karşısına çıktıklarında onu tekrar hoş olan o duruma yönelmeye güdüler (Toprakçı, 2013, s. 336).

Kaçınma: Yönelme durumunun tam tersi olarak, kişi olumsuz bir durumdaysa, bu olumsuz duygularla birleşen uyaranlar ileride kişiyi böyle durumlardan kaçınmaya güdüler. Böyle bir güdü, geçmişteki bazı hoş olmayan durumlarla bağlantı kurmaya dayanan güçlü bir duygusal çağrıdır.

Beklenti – Uyaran Açıklığı: Bir uyaranın yönelme veya kaçınma davranışına yol açması bunlarla beklentiler arasındaki açıklığa bağlıdır. Kişi, beklentilerine uygun düşen uyaranlara karşı duygusal bir tepkide bulunmayacak, beklentilerden ayrılan uyaranlara karşı duygusal bir tepki gösterecektir. İşte bu duygularla birleşen uyaranlar ileride bir güdünün canlanmasına yol açacaktır. Beklentiler ile uyaranlar arasında uygun bir açıklık varsa olumlu bir duygu uyanacak, açıklık fazlaysa olumsuz duygular baş gösterecektir (Toprakçı, 2013, s. 337).

2.2.6. Nedensellik Yükleme Kuramı

Bu kuram, Heider'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu kurama göre olayların nedenleri çoğunlukla doğrudan gözlemlenebilen şeyler değildir. Bireyler bu olayları algıladıklarında birtakım nedensellik bağları kurarlar. Yani kişiler olayların nedenlerini kendisinde veya çevresinde aramaktadırlar ve içsel/dışsal nedene

dayandırdığı olaylar ve durumlar karşısında bulduğu nedenlere sarılmaktadırlar. Kuramın önermesi şu şekildedir:

Uyaran —————> **Aradaki Bilişsel Olaylar** —————> **Davranış**

Nedensellik yükleme sürecindeki temel bir soru, algılayanların başka birinin davranışını içsel nedenlerden mi (kişilik özellikleri, duygular, güdüler ya da yetenek) yoksa dışsal nedenlerden mi (diğer kişiler, durum, ya da şans) geldiğini nasıl belirledikleridir (Hellriegel ve diğerleri, 2001, s. 86). Kelley, herhangi bir sosyal olayı açıklarken, insanların nedenleri üç ana kategoriden seçeceklerini ve bu nedenleri de ya davrananda, ya uyaranda ya da belli bir durum veya koşulda aramakta olduklarını belirtmiştir. Örneğin kişinin kahkaha atması ya o kişinin çok neşeli bir insan olduğu ile ya ona anlatılan fıkranın çok komik olmasıyla ya da bulunduğu genel ortamın çok eğlenceli olmasıyla açıklanabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 231).

Nedensellik yükleme kuramında, öğrenci elde ettiği başarıyı dışsal faktörlere değil de kendisiyle ilgili içsel nedenlere atfediyorsa, elde ettiği başarı ona daha büyük bir tatmin duygusu sağlar. Diğer bir deyişle, öğrenci gösterdiği başarılı performansı talih, şans, öğretmen, sınavın kolaylığı gibi dışsal etkenlere bağlamayıp, bu performansı bizzat kendi çabalarıyla ortaya çıkardığına inanırsa, kendisinden ve sahip olduğu becerilerden daha büyük memnuniyet duyar (Oxford ve Shearin, 1994, s. 21).

2.3. GÜDÜLENME VE AKADEMİK BAŞARI

Birçok eğitimci ve psikolog, öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarının arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. GÜDÜLENME düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarılı olmak için çaba sarf ettikleri, bu anlamda eğitim süreci boyunca aktif oldukları, çeşitli aktivite ve projelerde yer almak gibi öğrenme yaşantılarına açık oldukları ve özellikle içsel güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara karşı dirençli oldukları ve kolay pes etmedikleri bilinen bir gerçektir.

Güdülenme, özellikle yabancı dil öğreniminde öğrenciyi başarıya götüren en önemli etmendir. Güdülenmemiş öğrenciler, her ne kadar başarıma potansiyelleri mevcut olsa da, öğrenme sürecinde bu potansiyellerini ortaya çıkaramamaktadırlar (Oxford ve Shearin, 1994). Yabancı dil edinimi ve başarısında güdülenme faktörü her ne kadar etkili olsa da, ana dili öğrenmede güdülenmenin hayati bir öneme sahip olmadığına dair görüşler de mevcuttur. Örneğin, Gardner'a (2007) göre birey ana dilini öğrenirken güdülenmeye pek gereksinim duymamaktadır çünkü dil öğrenme, bebeğin çevresi ile etkileşime girmesinin ön koşuludur, yani gelişiminin bir parçasıdır, bilinçli bir çaba olmaksızın ana dil edinilir. Diğer taraftan yabancı dil öğrenimi, her ne kadar bireye sayısız fayda sağlasa da, mutlak bir zorunluluk değildir. Bu nedenle bireyin yabancı dil öğreniminde başarıyı yakalaması için belirli bir güdülenme düzeyine ulaşması, öğrenmeye istekli hale gelmesi gerekmektedir.

Güdülenmenin sadece yabancı dil öğreniminde değil, aynı zamanda başka derslerde de başarıyı yordayan bir değişken olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Güdüsel inançların ve öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücünü incelemek amacıyla Üredi ve Üredi (2005) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin güdüsel inançları ve öz düzenleme stratejileri kullanımı, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen 'Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği' ile ölçülmüştür. Öğrencilerin matematik başarıları ise karne notlarından faydalanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme stratejileri ve güdüsel inançların öğrencilerin matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıklayabildiği gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ve drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İflazoğlu ve Tümkaya (2008) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak Büyüköztürk ve Ark (2004) tarafından uyarlanan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu" ile "Sosyo-Demografik Değişkenleri Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla birinci yarıyıl sonunda drama dersinden aldıkları başarı notları esas alınmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin

toplam güdülenme puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4. Dil Öğreniminde Güdülenme

Gardner (1985) dil öğreniminde güdülenmenin rolünü açıklarken, bireyi dil öğrenmeye güdüleyen etmenlerin dil öğrenmeyi başarma arzusu ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar olduğunu belirtmiştir. Ona göre dilin kendisine karşı (kelimelerin sesletimi, yazılışı, vb.) sahip olunan tutumlar da güdülenmede bir o kadar önemli bir rol oynamaktadır. Yönelim (orientation) kavramı da dil öğreniminde güdülenmeyi açıklarken Gardner (1985) tarafından ele alınan kavramlardan biridir. Ona göre yönelim, kişinin dil öğrenme sebeplerinin bir bütünüdür. Diğer bir deyişle yönelim, bireyin hangi sebeplerle kendisine belirli hedefler koyduğudur.

Dil öğrenim sürecinde güdülenmenin önemi bilinmekle beraber, birçok araştırmacı bir dili ikinci dil olarak ve yabancı dil olarak öğrenme arasında güdülenme açısından farklılık olduğuna dikkat çekmişlerdir. Örneğin, Krieger'in (2005) ifade ettiği gibi, İngilizceyi ikinci dil olarak ve yabancı dil olarak öğrenmek birbirinden oldukça farklı iki süreçtir ve dolayısıyla farklı yaklaşımlar gerektirmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği durumlarda öğrenciler daha çok dışsal güdülenmeye sahiptir çünkü günlük yaşamda bu dili kullanma durumları oldukça kısıtlıdır. Onları yabancı dil öğrenmeye iten güç, sınavlardan geçmek gibi dışsal güdülenme kaynaklarıdır. Diğer taraftan, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler daha çok içsel güdülenirler çünkü bu öğrenciler günlük yaşamlarında İngilizce ile iç içedirler (aktaran Dimitroff, Dimitroff ve Alhashimi, 2018). Güdülenmeye dair ikinci dil – yabancı dil farklılığını ortaya koyan bir çalışma Li (2014) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak kendi ülkeleri Çin'de öğrenen ve bu dili ikinci dil olarak Yeni Zelanda'da öğrenen iki grup Çinli öğrencinin güdülenme seviyeleri incelenmiştir. Araştırmada İngilizceyi Yeni Zelanda'da ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin güdülenme düzeyleri, bu dili Çin'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin güdülenme düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme

sürecinde daha çok çaba sarf ettikleri ve İngilizceye karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir.

2.5. Öz Düzenleme Kavramı

Eğitim bilimleri alanına ilgi duyan ve bu alanda çalışmalar yürüten herkesin bildiği gibi, çağdaş eğitim sisteminde öğretmen odaklı eğitim anlayışının yerine öğrenci odaklı eğitim anlayışı kabul görmektedir. Günümüzde ‘öğretmen’ denildiğinde akla sınıf içinde sürekli bilgi aktaran, soruları cevaplayan, değerlendirmeler yapan ve geri dönüt sağlayan kişiden ziyade, öğrencilerine rehberlik ederek onların doğru bilgi kaynaklarına ulaşmalarını kolaylaştıran, öğrenciyi öğrenme ve değerlendirme süreçlerine daha fazla dâhil eden kişi gelmektedir. Öğrenci ise, sınıfta kendisine aktarılan bilgilerin pasif bir alıcısı olmaktan ziyade öğretmenin yardımı ile doğru bilgi kaynaklarına ulaşmak için çabalayan, soru soran, sınıf içi etkinliklere aktif biçimde katılan, arkadaşlarına gerektiğinde geri-dönüt sağlayan ve kendi öğrenme sürecini değerlendiren birey olarak algılanmaktadır. Bu anlamda, özellikle gelişmiş ülkelerde öğrencilerden beklenen görev hazır bilgiyi almak değil, öğrenme çevrelerini ve süreçlerini düzenleme becerisi kazanmak ve ‘öğrenmeyi öğrenmek’tir. Öğretmen ve öğrenci kavramlarının bu yönde değişikliğe uğraması, diğer bir deyişle farklı boyutlar ve anlamlar kazanması, öz düzenleme kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Son yıllarda önem kazanan bu kavram, yani ‘öz düzenleme’ veya ‘öz-düzenlemeli öğrenme’ ne anlama gelmektedir? İlgili alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı fakat ortak noktalar üzerinde yoğunlaşan tanımlamalar göze çarpmaktadır. Bir tanıma göre öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme hedefleri belirledikleri, bu doğrultuda bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000, aktaran Demircan, 2014, s. 19). Bir başka tanıma göre ise öz düzenleme, öğrenenin öğrenmeye ve bu süreçte sorumluluk almaya güdülenmesini etkileyen öğelerin farkında olmasıdır (Perry ve Drummond, 2002, s. 298). Tüm öz düzenlemeli öğrenme tanımlarının temel bir varsayımı olduğunu ifade eden Hofer, Yu ve Pintrich (1998, s. 57), öz düzenlemeli öğrenmede öğrencilerin etkin bir şekilde bilişlerini, güdülenme durumlarını ve

davranışlarını düzenlediklerini ve bu düzenleme süreciyle amaçlarını gerçekleştirip daha başarılı performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, bu sürecin aktif ve yapıcı nitelikte olduğunu belirten Bandura (1986) ve Pintrich (2000), bireylerin kendilerine öğrenme hedefleri belirlediklerini, bu hedefleri çevresel koşulların etkisiyle yönlendirip sınırladıklarını ve güdülenmeyi sağladıklarını belirtmişlerdir (aktaran Ataş, 2009, s. 2). Öz düzenlemenin döngüsel bir süreç olduğuna inanan Zimmerman (2000, s. 16) ise, öğrencinin önceki performansından elde ettiği geri bildirimleri, içinde bulunduğu andaki gerekli düzenlemeler için kullandığını ifade etmiştir. Ona göre kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler, öğrenme ve performans sırasında sürekli olarak değiştiği için bu tür geri bildirimler ve düzenlemeler önemli ve gereklidir.

Bu tanımların üzerinde durduğu ortak noktalardan yola çıkarak öz düzenlemeli öğrenmenin, bireyin davranışsal, bilişsel ve güdüsel olarak etkin rol oynadığı bir öğrenme süreci olduğunu söyleyebiliriz. Diğer yandan bu tanımlamalar bize, öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine öğrenme hedefleri belirlediklerini, bu hedefler doğrultusunda eylemlerini planladıklarını, planlanan bu eylemleri sistematik biçimde uyguladıklarını, uygulama sonucunda edinilen kazanımları değerlendirdiklerini ve davranışlarını/bilişlerini kontrol ettiklerini göstermektedir.

Öz düzenleme üzerine yapılan ilk çalışmalar daha çok tedaviye yönelik ortamlarda yürütülmüştür. Bu ortamlarda araştırmacılar, katılımcılara saldırganlık ve bağımlılık gibi davranışlarını değiştirmeyi öğretmişlerdir. Günümüzde ise öz düzenleme ilkelerinin daha çok uygulandığı alan, eğitimsel ortamlar ve akademik çalışmalardır. Öz düzenlemeli öğrenme, kullanılması ve kullanılmaması durumunda, öğrenciler arasında büyük başarı farklılığına yol açmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. vii). Öz düzenleme becerilerine sahip olan ve kendi öğrenme-güdülenme süreçlerini düzenleyebilen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha iyi ve gerçekçi öğrenme hedefleri belirledikleri, daha etkili öğrenme stratejileri kullandıkları, gelişimlerini daha iyi izledikleri ve değerlendirdikleri, öğrenmeye yönelik daha üretken bir çevre oluşturdıkları, ihtiyaç duyduklarında daha sık yardım istedikleri,

daha fazla çabaladıkları ve çalışmalarında daha fazla sebat ettikleri önceki çalışmalarda ortaya konulmuştur (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 1).

Öz düzenleme becerisine sahip bir öğrenci, eğitsel görevlere güvenle, gayretle ve beceriklilikle yaklaşır. Belki de en önemlisi, bir konuda herhangi bir beceriye sahip olup olmadığının farkındadır (Zimmerman, 1990, aktaran Wilson, 2013, s. 10). Pasif sınıf arkadaşlarının aksine böyle bir öğrenci, gerektiğinde bilgiyi araştırır ve o bilgi alanında uzmanlaşmak için gereken adımları atar. Kötü çalışma koşulları, kafa karışıklığına yol açan öğretmenler ve anlaşılması güç kitaplar gibi zorluklarla karşılaştıklarında başarmanın yolunu bir şekilde bulurlar (aktaran Üredi, 2005, s. 5).

Öz düzenlemenin yalnızca eğitim hayatında değil, insanların günlük yaşamlarında da sahip oldukları ve uyguladıkları bir öğrenme biçimi olduğu söylenebilir. Birçok insan geleceğe dair birtakım hedefler belirler. Bu hedeflere ulaşabilmek için atacakları adımları belli bir düzen içinde planlamak ister ve bu planlara bağlı kalarak hedeflerine doğru ilerler. Bu aşamada davranışlarını gözlemler, ölçütleriyle karşılaştırır, eğer gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirir. Yani her insan, kendi yaşantısını öz düzenler.

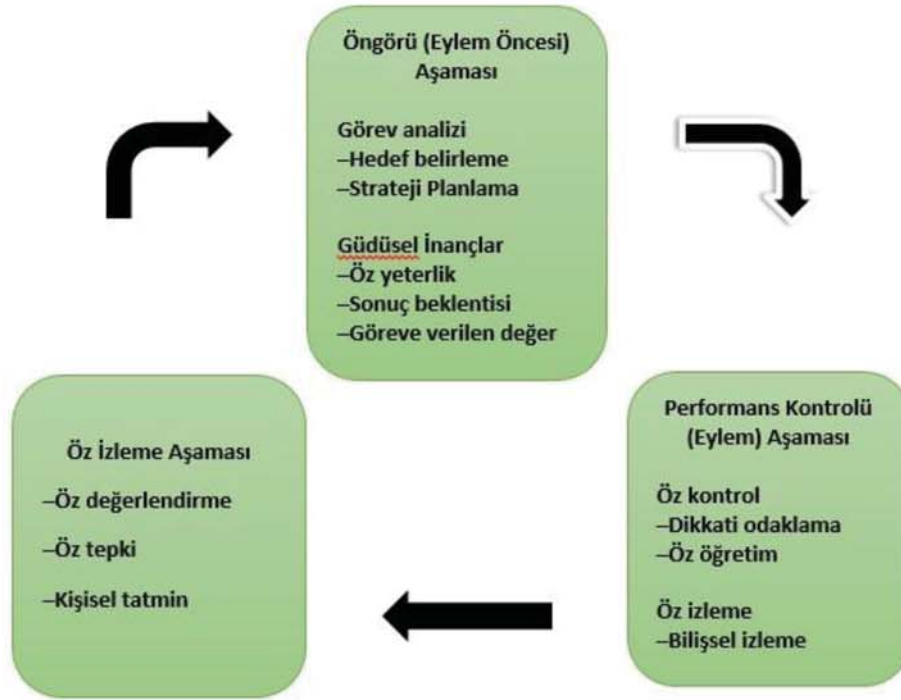
2.5.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Öz düzenlemeli öğrenme modelleri, öğrencilerin akademik beceriler kazanmak amacıyla kullandıkları hedef belirleme, seçme, planlama, strateji kullanma ve kendini izleme gibi bir dizi yetenek ve kabiliyetleri içermektedir (Zimmerman, 2008, s. 172). Öz düzenleme ile ilgili kaynak taraması yapıldığında beş çeşit öz düzenlemeli öğrenme modelinin öne çıktığı görülür. Bu çalışmada Zimmerman'ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli, Pintrich'in genel öz düzenlemeli öğrenme modeli, Winne'in dört aşamalı öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli ve Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli üzerinde durulacaktır.

a) Zimmerman'in Döngüsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın (1998) öz düzenlemeye yönelik oluşturduğu öğrenme modeli, Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisine dayanır. Bu model, bireyin algılarının, çevresinin ve davranışlarının öğrenme sürecini etkileyecek biçimde nasıl etkileşime

girdikleri üzerinde durur (aktaran Anane, 2014). Zimmerman bu döngüsel öğrenme modelini oluştururken üç aşama belirlemiştir. Bunlar, öngörü (eylem öncesi) aşaması, performans kontrolü (eylem) aşaması ve öz-yansıtma (eylem sonrası) aşamasıdır. Bu aşamalar aşağıda şemalaştırılmıştır:



Şekil 2. Zimmerman’ın Döngüsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli (aktaran Anane, 2014, s. 92)

Öngörü aşaması bir bakıma öğrenmeye hazırlık aşamasıdır. Öğrenciler kendilerine verilen görevi analiz ederler ve güdüsel inançlarını ve öz yeterliklerini gözden geçirirler. Aynı zamanda öğrenciler ulaşılabilir, gerçekçi hedefler oluştururlar ve belirli/net sonuçlar beklerler (Moos ve Ringdal, 2012; Zimmerman, 2008; Pintrich, 2004). Bu aşamada öğrenciler, performanslarını şekillendirmek amacıyla kendilerine “Bu görevi en iyi hangi ortamda yapabilirim?”, “Bu ödevi zamanında nasıl bitirebilirim?” gibi benzeri birtakım sorular sorarlar (aktaran Anane, 2014).

Modelin ikinci aşaması performans veya irade kontrolü olarak adlandırılır. Bu aşamada öğrenciler performansları sırasında hedeflerini gerçekleştirebilmek için öz-

kontrol ve öz-izleme gibi süreçlerden geçerler. Öğrenciler bu aşamada “Öğrenme planımı doğru şekilde takip ediyor muyum?”, “Dikkatim dağılıyor mu?”, “Çalışmamı sürdürebilmek için hangi stratejileri kullanmalıyım?” gibi soruları kendilerine sorarlar (Moos ve Ringdal, 2012, s. 3).

Son aşama olan öz yansıtma öğrenciler, öğrenme süreçlerine dair değerlendirmeler yaparlar ve daha önce belirledikleri hedeflere ulaşp ulaşmadıklarını ve bekledikleri sonuçları alıp almadıklarını incelerler (Pintrich, 2004, aktaran Anane, 2014). “Hedeflerime ulaşabildim mi?”, “Hangi stratejiler farklı aktiviteler ve durumlarda yararlı oldu?” “Hangi koşullar başarılı olmama yardımcı oldu ve hangi koşullar dikkatimi dağıttı?” gibi sorular öğrencilerin kullandıkları stratejileri geliştirmeleri ve güdülenmeleri açısından önemlidir.

Bahsedilen bütün aşamalar doğal olarak birbiriyle ilintilidir ve son aşamada elde edilen ürünler tekrar sürece dâhil olarak döngüsel bir yapı oluşturur. Aynı zamanda bu aşamalardan yola çıkarak, Zimmerman’ın bu döngüsel öğrenme modelinde kişisel, sosyal ve çevresel etmenlerin birbirleriyle bağlantısına vurgu yaptığı söylenebilir.

b) Pintrich’in Genel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Bu öz düzenlemeli öğrenme modelinde Pintrich, öğrencilerin bir akademik görevi yerine getirirken geçtiği aşamalardan söz eder. Fakat bu aşamalar, diğer öz düzenlemeli öğrenme modellerinin aksine, hiyerarşik veya doğrusal bir yapıda değildir, diğer bir deyişle, ‘önceki aşama tamamlanmadan bir sonraki aşamaya geçilemez’ gibi bir düşünce bu modelde hâkim değildir (Pintrich, 2004, s. 389). Bunun sebebi, diğer öz düzenlemeli öğrenme modellerinde öne sürüldüğünün aksine öğrencilerin öğrenme süreçlerini her zaman açık bir şekilde düzenlemedikleri, kasıtsız ve üstü örtük bir şekilde akademik bilgiyi edindikleri durumların çokça olmasıdır (Pintrich, 2004; Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Pintrich’e (2004) göre öz düzenlemeli öğrenme sürecinde izleme, kontrol ve yansıtma aşamaları dinamik olarak aynı anda var olabilir, çünkü süreç dâhilinde alınan geri dönütler, planların ve kriterlerin (ya da hedeflerin) öğrenme sürecinde değişip güncellenmesine yol açabilir (aktaran Anane, 2014).

Pintrich'in genel öz düzenlemeli öğrenme modeli dört aşamadan oluşur. İlk aşama olan planlama aşamasında öğrenciler hedef belirlerler, planlama yaparlar ve önceki bilgilerini aktifleştirmek için kendilerine “Bu konu hakkında ne biliyorum?” gibi sorular sorarlar. Öz düzenleyici öğrenciler bu gibi soruları farkında olmadan düşünmekten ziyade bilinçli bir şekilde kendilerine yöneltirler (Schunk, 2005, s. 86). Bu aşamada öğrenciler ayrıca güdüsel durumlarını da düzenlerler. Örneğin, hedef yönelimleri üzerinde düşünürler, öz-yeterlik inançlarını gözden geçirirler, öğrenilecek bilginin zorluğu ve değeri hakkında yargıya varırlar, öğrenecekleri konuya karşı ilgileri üzerinde düşünürler (Greene ve Azevedo, 2007, s. 128).

İkinci aşamada öğrenciler, bilişlerini, güdüsel durumlarını ve davranışlarını gözlemlerler. Kendi bilişsel ve biliş üstü durumlarının farkına varacak eylemlerde bulunurlar, dikkatlerini kendi öz-yeterliklerine ve değerlerine yöneltirler ve aldıkları sonuçlara dair nedensellik ilişkisi (attribution) kurarlar. Ayrıca, öğrenciler bu aşamada gerektiğinde yardım talep ederler ve neden, ne zaman ve kimden yardım isteyeceklerini düzenlerler (Pintrich, 2004, s. 390).

Üçüncü aşama olan kontrol aşamasının özü hatırlama, öğrenme, problem çözme ve düşünme için gerekli olan bilişsel stratejilerin kullanımıdır. Araştırmacılara göre öğrenciler bu aşamada zihinsel süreçlerini ve öğrenmelerini kontrol etmek için detaylandırma, tekrarlama ve örgütleme gibi farklı bilişsel stratejileri kullanırlar (Pintrich, 2004, s. 393). Güdülenme durumlarını kontrol edebilmek için öğrenciler kendilerine “Başaracağımı biliyorum” gibi sözler söylerler (Pintrich, 2004, s. 395). Sınav kaygısı ve korku gibi olumsuz duygularla baş edebilmek için de farklı stratejileri devreye sokarlar. Bu anlamda ‘kendini engelleme’ (self-handicapping) stratejisinin öğrenciler tarafından kullanıldığı görülür, yani özsaygıyı korumak adına olası bir başarısızlığı düşük kabiliyete bağlamayıp az çaba göstermeye bağlamak için öğrenciler görevi erteleme ve fazla gayret göstermeme gibi yollara başvurabilirler (Pintrich, 2004, s. 396). Öğrenme çevrelerini düzenlemek, fiziksel şartları değiştirmek veya yeni bir fiziksel ortamda çalışmayı sürdürmek de bu aşamada başvurulan yollardan biridir.

Son aşama olan yansıtma aşamasında öğrenciler öğrenme sürecindeki bilişlerini değerlendirirler, aldıkları sonuçları belli sebeplerle ilişkilendirirler ve davranışları üzerinde düşünürler. Performanslarının daha önce belirledikleri hedeflerle uyumlu olup olmadığını, kullandıkları bilişsel ve güdüsel stratejilerin işe yarayıp yaramadığını değerlendirirler (Schunk, 2005, s. 87).

c) Winne'nin 4 Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Winne ve Hadwin (1998) öz düzenlemeyi bir 'olay' olarak nitelendirmektedir (aktaran Vardar, 2011, s. 15). Öz düzenleme üst biliş tarafından yönlendirilen bir davranıştır ve öğrenmenin doğal bir parçasıdır. Bu öz düzenlemeli öğrenme modelinde 4 aşama vardır. İlk aşama öğrencilerin görevlerine yönelik belirli algılar oluşturdukları görev tanımı aşamasıdır. İkinci aşamada hedefler belirlenir ve planlama yapılır. Planlanan strateji ve taktikler üçüncü aşamada uygulanır. Son aşama olan dördüncü aşamada ise öğrenciler, önceki aşamalarda elde ettiklerini eleştirel bir gözle inceleyip değerlendirirler ve çalışma tekniklerini üst biliş yardımıyla gelecekteki ihtiyaçlarına göre uyarlarlar (Üredi, 2005, s. 13).

Bu modelde üst bilişsel izleme, elde edilen sonuçlarla hedeflenenler arasındaki farka dair öğrenciye içsel geri dönüt sağlayan önemli bir öğedir (Butler ve Winne, 1995, aktaran Vargas, 2012, s. 14). Sözü edilen her bir aşama belirli bir genel yapıya sahiptir. Bu yapıyı koşullar, işlemler, ürünler, değerlendirmeler ve standartlar oluşturmaktadır. Koşullar zaman kısıtlamaları, mevcut kaynaklar, sosyal bağlam, ilgi, hedef yönelimi gibi göreve dair ve bilişsel koşulları içerir. İşlemler bilişsel süreçler, taktikler ve stratejiler olarak tanımlanır. Ürünler işlemler tarafından oluşturulan bilgilerdir ve her bir aşamada ürün elde edilir. Ürünler içsel olduğu gibi (örn. çıkarımlarda bulunmak) dışsal da olabilir (örn. gözlenebilen davranışlar). Değerlendirmeler ürünler hakkında içsel veya dışsal geri dönütlerdir. Standartlar ise, ürünlerin belli ölçütlere göre izlenmesi ile ilgilidir (Vardar, 2011, s. 15).

d) Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Borkowski, başarı ve başarısızlık anlayışımıza katkıda bulunmayı amaçlayarak stratejileri başarılı biçimde kullananların veya bilgiyi iyi bir biçimde işleyenlerin özelliklerini tanımlamıştır. Ona göre başarılı bir bilgi işleme sürecinin altında yatan şey bilişsel, güdüsel, kişisel ve durumsal bileşenlerin etkin biçimde bütünleşmesidir (Vardar, 2011, s. 14). Süreç odaklı bu modelde öz düzenlemeli öğrenme, çocuklara öğrenme stratejileri öğretilmesiyle gelişir. Çocuklar bir öğrenme stratejisinin özelliklerini, ne zaman ve hangi koşullarda işe yaradığını zamanla öğrenir. Öğrenme stratejilerini farklı bağlamlarda uygulamak, çocukların strateji bilişlerini zenginleştirir. Öz düzenleme, çocukların öğrenme stratejileri arasından uygun olanları seçip, performanslarını izlemeleriyle ortaya çıkar. Strateji ve öz düzenleme süreçleri iyice oturunca, çocuklar stratejik davranmanın yararını öğrenirler (Borkowski, 1996, aktaran Üredi, 2005, ss. 12-13).

Bu modelin en önemli ögesi strateji seçimi ve bu stratejilerin kullanımıdır. Kişisel ve güdüsel değişkenlerle öz düzenleme arasındaki bağlar, Borkowski'nin modelinin temelini oluşturur. Öz düzenleme bilişsel sistemi etkin hale getirerek stratejik davranışın ortaya çıkmasını sağlar. Güdüsel faktörler ise yeni ve zor durumlarda öz düzenlemeyi tetikler. Anne-baba, öğretmenler ve öğrenme ortamları gibi bağlamsal faktörler de esnek ve uyarlayıcı öğrenmenin gelişiminde önemli kabul edilir (Borkowski ve Muthukrishna, 1995, ss. 425-446).

2.5.2. Öz Düzenleme Stratejileri

Öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve amaçladığı bilgi veya becerileri kazanmak için yürüttüğü işlemlerdir (Zimmerman, 1989, s. 329). Bu stratejileri kullanan öğrencilerin genel olarak sahip oldukları bazı özellikler vardır. Örneğin, bu öğrenciler dikkat, tekrar ve anlamlandırma gibi bilişsel stratejileri nasıl kullanacaklarını bilirler. Öğrenme ortamlarını yapılandırıp gerektiği durumlarda sınıf ortamının düzenlenmesinde çaba gösterirler. Bunlara ek olarak, zamanlarını etkili biçimde planlarlar, odaklanmayı ve güdülenmeyi sürekli hale getirmek için dikkat dağıtıcıları önleyici stratejiler ortaya koyarlar (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000, aktaran Cabı, 2009). Bandura (1986)'ya ait üç boyutlu

sosyal-bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modeline uygun olarak Zimmerman (1989) 15 adet öz düzenlemeli öğrenme stratejisi ortaya koymuştur. Bu stratejiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri (Zimmerman, 1989, s. 337)

Strateji	Tanımı	Örnek
1. Öz Değerlendirme	Öğrencinin tamamladığı görevin kalitesi ve kaydettiği ilerlemeye ilişkin değerlendirme yapması	Görevi doğru yapıp yapmadığımı anlamak için kontrol ederim.
2. Düzenleme ve Değiştirme	Öğrencinin daha iyi öğrenebilmek adına eğitim materyallerini yeniden düzenlemesi	Ödevimi yazmaya başlamadan önce taslak hazırlarım.
3. Hedef Belirleme ve Planlama	Öğrencinin eğitimsel hedefler ve alt hedefler belirlemesi; zamanlama ve yapılacak işleri sıralamaya dair planlama yapması	Sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlarım; sonra hızımı ayarlarım.
4. Bilgiyi Araştırma	Öğrencinin bir ödevde başlamadan önce göreviyle ilgili daha fazla bilgiye ulaşmaya çabalaması	Yazılı ödevime başlamadan önce kütüphaneye giderim ve konuyla ilgili bilgi toplarım.
5. Kaydetme ve İzleme	Öğrencinin gelişimi ile ilgili detayları ve aldığı sonuçları kaydetmesi	Sınıf tartışmalarını not alırım ve bilmediğim kelimelerin listesini çıkarırım.
6. Çevreyi Yapılandırma	Öğrencinin öğrenmeyi kolaylaştırmak adına fiziksel koşulları düzenlemesi	Dikkatimi dağıtan, odaklanmamı zorlaştıran her şeyden uzaklaşıyorum.
7. Öz-sonuçlandırma	Öğrencinin başarı veya başarısızlığı durumunda alacağı ödül veya cezayı düşünmesi/hayal etmesi	Sınavdan yüksek not alırsam sinemaya gideceğim.
8. Tekrarlama ve Ezberleme	Öğrencinin eğitimsel bir içeriği ezberlemesi	Matematik sınavına hazırlanırken, formülleri ezberleyene kadar yazarım.
9–11. Sosyal Çevreden Yardım İsteme	Öğrencinin akranlarından (9), öğretmenlerinden (10) ve diğer yetişkinlerden (11) yardım talep etmesi	Matematik ödevimde zorluk yaşarsam bir arkadaşımın yardım isterim.
12–14. Kaydedilen Bilgileri Gözden Geçirme	Öğrencinin derse veya sınava hazırlanmak için tuttuğu notları (12), testleri (13), ders kitaplarını (14) yeniden okuması	Bir sınava hazırlanırken önceki notlarıma göz atarım.
15. Diğerleri Aracılığıyla Kullanılan Stratejiler	Öğretmen veya anne-baba aracılığıyla öğrenme durumunun oluşması	Öğretmen ne söylerse yaparım.

Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından belirlenen öz düzenlemeli öğrenme stratejileri Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme stratejileri gibi sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Öte yandan, bu iki grup stratejiler birtakım farklılıklara da sahiptir. Örneğin, aşağıda yer verilen Pintrich ve arkadaşlarına ait stratejilerden detaylandırma, eleştirel düşünme, üst-bilişsel öz düzenleme, zaman yönetimi, çaba yönetimi ve işbirlikli öğrenme, Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında yer almamaktadır. Benzer şekilde, Zimmerman'ın yukarıda verilen stratejilerinden öz değerlendirme, bilgiyi araştırma, kaydetme ve izleme ve öz-sonuçlandırma Pintrich ve arkadaşlarının stratejileri arasında yer almamaktadır.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından belirlenen öz düzenlemeli öğrenme stratejileri şunlardır:

Tablo 2

Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991, aktaran Duncan ve McKeachie, 2005, ss. 117-128)

Strateji	Tanımı	Örnek
1. Tekrar Etme	Akılda kalıcılığı artırmak için kelime tekrarı yapmak	Derse hazırlık yapmak için öğrenmem gereken bilgileri birkaç kez tekrarlarım.
2. Detaylandırma	Kendi ifadeleriyle açıklamak, özetlemek	Derse hazırlanırken, okuma parçalarının ana fikirlerini özetlerim.
3. Düzenleme / Örgütleme	Taslak çıkarmak, tablo oluşturmak	Dersteki okuma parçalarına hazırlanırken, fikirlerimi örgütleyebilmek için taslak oluştururum.
4. Eleştirel Düşünme	Önceden edinilen bilgileri yeni durumlara aktarmak, fikirleri eleştirel biçimde değerlendirmek	Derste okuduğum veya dinlediğim bilgileri ikna edici bulup bulmadığımı sürekli sorgularım.
5. Üst Bilişsel Öz Düzenleme	Bilişlerini kontrol etmeye ve düzenlemeye yardımcı olan stratejiler kullanmak	Dersteki okuma parçalarını anlamakta zorlanırsam okuma şeklimi/tarzımı değiştiririm.
6. Zaman ve Çevre Yönetimi	Zamanı verimli kullanmak, çalışmak için uygun bir yer bulmak	Bu derse çalışmak için zamanımı etkili kullanırım.

7. Çaba Yönetimi	Zor veya sıkıcı görevleri sürdürebilmek	Ders materyalleri ilgimi çekmese bile, bitirene kadar çalışırım.
8. İşbirlikli Öğrenme	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için çalışma grupları oluşturmak	Derse çalışırken, bir grup arkadaşım ile dersin içeriğini tartışmak için bir araya gelirim.
9. Yardım Arama	İhtiyaç duyulduğunda akranlardan veya öğretmenlerden yardım istemek	Öğretmenimden tam olarak anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.

2.5.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Akademik Başarı İlişkisi

Öz düzenlemeli öğrenme, hedef belirleme, planlama, kayıt tutma, kendini izleme, tekrarlama ve ezberleme ve sosyal yardım arama gibi süreçlerden oluşur. Bu süreçler, özellikle hedef belirleme ve planlama, akademik başarının yüksek bir yordayıcısıdır (Alotaibi ve diğerleri, 2017, aktaran Xiao ve diğerleri, 2019). Butler ve Winne, (1995), en etkili öğrenen ve en başarılı bireylerin kendilerini öz-düzenleyen kişiler olduğuna dair araştırmacılar arasında fikir birliği olduğunu belirtmektedirler. Eğitim alanında öz düzenleme, öğrencilerin daha fazla bilgiye ulaşmak için kendilerine hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için belirli stratejiler kullandıkları ve gelişimlerini izledikleri bir kavrama işaret eder (aktaran Vargas, 2012, s. 16). Başarılı öğrencilerin öz düzenleyici stratejileri az başarılı öğrencilere göre daha çok kullandıklarını Pintrich and DeGroot (1990) da ifade etmektedirler. Öz düzenleyici öğrenme sürecinde birey, kendini izleme (self-monitoring) stratejisi ile edindiği geri dönüt ışığında hedeflerini ve planlarını sıklıkla günceller. Bu da öz düzenleyici öğrencilerin hedef yönelimli oldukları ve akademik performanslarını en iyi hale getirmek için bir takım stratejik davranışlarda bulundukları anlamına gelmektedir (aktaran Xiao, Yao ve Wang, 2019).

Öz düzenlemeli öğrenme modeli ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik geçmişten günümüze hem yurt içi hem de yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar, öz düzenlemeli öğrenme ile akademik performans arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Bu çalışmalardan biri Zimmerman ve Martinez-Pons (1986, ss. 614-628) tarafından

gerçekleştirilmiştir. 40 tane başarı seviyesi yüksek ve 40 tane de başarı seviyesi daha düşük olan lise öğrencisiyle görüşme yapılan bu çalışmada, yüksek başarı seviyesi olan öğrencilerin, düşük başarılı öğrencilere oranla daha çok öz düzenleme stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ve varılan sonuçlar yine Zimmerman ve Martinez-Pons (1988, ss. 284-290) tarafından yapılan başka bir çalışma ile de desteklenmiştir. Çalışmaya katılan 80 öğrenci ile yapılandırılmış bir görüşme (röportaj) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin dersine giren 3 öğretmen, derslerdeki gözlemlerine dayanarak, bu öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanımlarını ortaya çıkarmak amacıyla bir ölçeği derecelendirmişlerdir. Araştırma sonucunda başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin, daha az başarılı öğrencilere göre öz düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları ve öğretmenlerinden daha sık yardım istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise, başarılı öğrencilerin, sınav sonuçlarını öğrenmeden önce sınavda nasıl bir performans sergilediklerinin farkında olmalarıdır, ki bu da izleme (monitoring) stratejisinin önemini ortaya koymaktadır (Wang, 2004, s. 17).

Alan yazında öz düzenleyici öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalar sadece yabancı dil alanında değil, farklı eğitim alanlarında da yürütülmüştür. Örneğin, öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejilerini ve güdüsel inançlarını incelemek amacıyla Demircan (2014) tarafından yürütülen çalışmada öz düzenleyici öğrenme ve akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada veriler, “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” (Başal, 2001), “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” (Üredi, 2005) ve “Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarını tespit etmek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıflara ait fen ve teknoloji dersi yılsonu not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları ise daha düşük bulunmuştur.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarısı, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı ve diğer birçok çalışmayla tutarlı sonuçların elde edildiği bir çalışma da Cabı (2009) tarafından yürütülmüştür. İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla yapılan çalışmada deney grubu olarak alınan öğrenciler öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında, kontrol grubu olarak alınan öğrenciler de geleneksel karma öğrenme ortamında dört hafta çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarı ortalama puanlarının daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Vardar'ın (2011) öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisini incelediği çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Sekiz hafta süren öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş İngilizce dersi sonunda İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, deney grubundaki öğrenciler hedef belirleme, zaman-çalışma ve çaba yönetimi stratejilerinin 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.

Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı ilişkisine yönelik çalışmaların farklı kademelerde (ilköğretim, lise, üniversite) ve farklı eğitsel alanlarda yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmında veriler öğrencilere strateji ölçekleri uygulanarak elde edilmiş, bir kısmında ise veriler öz düzenlemeli öğretim ortamı oluşturulmak suretiyle toplanmıştır. Öğretim kademesi, eğitsel alan ve veri toplama yöntemleri farklılıklar gösterse de, yapılan bu çalışmaların birçoğu birbiriyle tutarlı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin, ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisinin incelendiği çalışmada Ataş (2009), öz düzenleyici öğrenme stratejilerinden kendini değerlendirme ve kendini izleme stratejisinin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığını gözlemlemiştir. Alan yazında öz düzenleyici

öğrenme ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkinin varlığına işaret eden çalışmalardan biri de Kılıç (2016) tarafından doktora tezi kapsamında incelenmiştir. İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı öğretimin etkisinin incelendiği bu çalışmada 9. sınıfta öğrenim gören 44 öğrenciden veri alınmıştır. 10 hafta süren bu çalışmada deney grubu öğrencileri her hafta öz-düzenleme temelli öğrenim görmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Horwitz ve Cope tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Önce (2012) tarafından geliştirilen “A1 Düzeyine Uygun Okuma Becerisi Başarı Testi” ve yazma becerilerini ölçmek için Fry, Kress ve Fountoukidis (2000) tarafından geliştirilen “Rubric for Writing Elementary/Intermediate kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ve analizler neticesinde, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenleme temelli öğretimin uygulanmasına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Görülmektedir ki, farklı derslere yönelik farklı eğitim kademelerinde yürütülen bu çalışmalar, öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin okul başarılarının, bu stratejileri kullanmayan veya düşük seviyede kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.5.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Cinsiyet İlişkisi

Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bu stratejilerden hangilerinin hangi cinsiyet tarafından daha sık kullanıldığı ve öz düzenleyici öğrenme ve akademik başarı ilişkisinin cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili alan yazında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu sorulara yönelik cevap niteliğinde kesin sonuçlara varılmamakla birlikte, yapılan araştırmaların önemli bir bölümünde kız öğrenciler lehine bulgulara ulaşılmıştır. Erkek öğrencilere göre kız öğrenciler hedef belirleme, planlama, performansı izleme, çevreyi yapılandırma, yardım arama gibi öz düzenleyici stratejileri daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir (Meece ve Painter, 2012, s. 353). Zimmerman ve Martinez-Pons da (1990) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öz düzenleyici strateji kullandıklarını, fakat akademik yeterliklerine erkek öğrencilerden

daha az güvendiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir (aktaran Meece ve Painter, 2012, s. 354). Benzer bir sonuç, Ablard ve Lipschultz (1998) tarafından öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan edinilen bulgulara göre öz düzenleme stratejilerinden en çok kullanılanların öz değerlendirme, hedef belirleme, planlama, örgütleme ve dönüştürme, izleme, kayıt tutma, yardım isteme, notları ve bilgileri gözden geçirme olduğu saptanmıştır. Zor okuma ve yazma görevlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öz düzenleyici strateji kullandıkları, buna ek olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kişisel düzenleme yaptıkları ve çalışma çevrelerini iyileştirmeye erkek öğrencilere göre daha çok önem verdikleri belirlenmiştir. Meece ve Painter da (2012, s. 343) kız öğrencilerin ödevleri zamanında tamamlamada, yapılabilecek başka şeyler varken ders çalışmayı sürdürmede, sınıfta ve ders kitaplarında sunulan bilgiyi hatırlamada ve sınıf içi tartışmalara katılmada erkeklere göre daha yüksek özgüvene sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, kızların erkeklere göre daha öz-disiplinli ve öz-kontrollü olduğunu belirten diğer çalışmalarla tutarlı görünmektedir (Duckworth ve Seligman, 2006, aktaran Meece ve Painter, 2012, s. 343).

Öz düzenlemeye ilişkin cinsiyet farkı, ele alınan akademik alanla yakından ilişkilidir. Örneğin, matematik alanında yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öz düzenleyici strateji kullandığı ortaya konulmuştur (Meece ve Painter, 2012, s. 342). Yine de bu konuda kesin bir yargıya varmak güçtür çünkü belirli bir eğitsel alanda kullanılan öz düzenleme stratejilerine ilişkin alan yazında birbirinden farklı sonuçlar belirten çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Miller (2000) tarafından yürütülen bir araştırmada Meece ve Painter'ın ifade ettiğinin aksine matematik alanındaki öz düzenlemede cinsiyete ilişkin bir fark bulunmamıştır. Matematik ve İngilizce derslerindeki akademik performans ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında matematik başarıları ve matematik dersinde kullanılan öz düzenleme stratejilerine ilişkin bir fark bulunmazken, İngilizce dersinde kızların hem akademik başarıları hem de bu derste kullandıkları öz düzenleme becerileri erkeklere

göre yüksek bulunmuştur. Bu durum, öz düzenleme stratejileri ile akademik alan ilişkisine dair daha fazla çalışma yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, öz düzenleme becerilerine ilişkin erkekler lehine sonuçlara varılan veya bu becerilerin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılan çalışmaların olduğu da görülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Leung ve Chan (1998) tarafından öz düzenleyici öğrenmenin cinsiyete ve çeşitli alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği çalışma gösterilebilir. Bu araştırma dil, fen, matematik, iş ve teknoloji, sosyal bilimler ve kültürel konularda ders alan 218 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve güdüsel inançlarını ölçmek için "Öğrenmeye İlişkin Güdüsel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Edinilen verilerden yola çıkarak, içsel amaç yönelimi, öz yeterlik ve eleştirel düşünme açısından erkeklerin lehine anlamlı bir fark olduğu, sınav kaygısı bakımından kızların daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme ve öz düzenleme boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görülmektedir ki, öz düzenleme ve bu kavramın alt boyutlarına ilişkin farklı eğitsel alanlarda yapılan bazı çalışmalarda, kız ve erkek öğrenciler arasında keskin bir farklılık tespit edilememiştir.

Öz düzenleyici öğrenmenin akademik başarıyı yordama gücüne dair yapılan araştırmaların bir kısmında cinsiyete faktörüne de değinildiği görülmektedir. Aynı stratejileri benzer sıklıkta kullanan öğrencilerin akademik performanslarında farklılıklar olması, bu süreçte cinsiyetin rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda Canca (2005) tarafından yürütülen bir çalışmada, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejilerinden tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve biliş üstü öz düzenleme boyutları ele alınmış, söz konusu değişkenlerin başarıyla etkileşiminin yanı sıra, bu etkileşim cinsiyete göre de incelenmiştir. "Matematik Analiz II" dersini alan 106 öğrencinin katıldığı bu çalışmada öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla, Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen "Öğrenmede Güdüleyici Stratejiler" envanteri kullanılmış ve matematik başarı puanı olarak öğrencilerin dönem sonu ders başarı puanları alınmıştır. Bulgular, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejilerinin yalnız başlarına değil, toplu olarak matematik

başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, söz konusu stratejilerden, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve biliş üstü öz düzenlemenin hep birlikte kız öğrencilerin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkekler öğrencilerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu durum, kullanılan stratejilerin sayısı veya kullanım sıklığının yanında, bu stratejilerin ne şekilde kullanıldığının önemine de işaret etmektedir. Üniversite öğrencilerinin bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bir çalışma da Üstün (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemek için 1991 yılında Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen, Türkçeye 2005 yılında Altun tarafından uyarlanan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, dönem sonunda Ölçme ve Değerlendirme dersinden aldıkları başarı ortalamaları temel alınarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejilerinin kızlarda ve erkeklerde Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere, öz düzenleme becerilerine ilişkin yapılan bazı çalışmalarda kızlar lehine sonuçlara ulaşılırken diğer bazı çalışmalarda erkekler lehine sonuçlara varılmıştır. Öte yandan, bu çalışmaların bir kısmında cinsiyet açısından bir farklılık tespit edilememiştir. Alan yazında öz düzenleme ve cinsiyet ilişkisine dair daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği aşikârdır.

2.5.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Güdülenme İlişkisi

Son yıllarda özellikle eğitimsel/akademik alanda öz düzenlemeye yönelik artan ilginin sebebi, öğrencilerin sahip oldukları kabiliyet ve becerilerin başarıyı açıklamada yetersiz kalmasıdır. Bu durum, başarıya giden yolda kabiliyet ve becerinin yanı sıra öz düzenlemenin ve güdülenmenin de önemli birer faktör olduğunu göstermektedir (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. vii).

English ve English'e (1958) göre, öz düzenleme kavramının veya 'öz-kontrol' ve 'öz-disiplin' gibi ona yakın kelimelerin sözlüksel anlamları

incelendiğinde, hepsinin belirli bir ideal ya da hedefe yönelik güdülenmeyle ilintili olduğu görülür (aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 1). Eğitim alanında öz düzenlemeye yönelik yapılan ilk araştırmalarda izleme, organize etme, tekrarlama, zaman yönetimi ve üretken bir çalışma çevresi oluşturma gibi bilişsel stratejilere ve davranışlara odaklanılmıştır. Son yıllarda öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar ise hedefler, neden atfetme, öz-yeterlik, sonuç beklentisi, benlik algısı, özsaygı, sosyal karşılaştırmalar, duygular, değerler ve öz değerlendirme gibi daha çok güdüsel süreçlere odaklanılmışlardır (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. vii).

Öz düzenleyici öğrenme süreçlerinin ve güdüsel inançların karşılıklı etkileşim halinde olduğuna dair bulgular git gide artmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 4). Peki, öğrencilerin öğrenme süreçlerini öz düzenlemelerinde güdülenme neden önemlidir? Öncelikle, Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee'in de (1991) belirttiği gibi, yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrenciler, düşük güdülenme düzeyine sahip öğrencilere göre öğrenme süreçlerine ve sonuçlarına daha çok dikkat ederler. Bir öğrenciye, 'kendini denetleme-izleme' stratejisi öğretilir, fakat bu öğrencinin güdülenme seviyesi yüksek değilse, bahsedilen stratejiyi kullanmaya devam etmesi olası değildir (aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012, ss. 2-3). İkinci olarak, yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrenciler boş vakitlerinde bile öz düzenleme stratejilerini kullanmaya isteklidirler. Örneğin, dil öğrenen yüksek güdülenme düzeyine sahip bir öğrenci, 'ezberleme-tekrar etme' gibi öz düzenleme stratejilerini boş zamanlarında kullanır ve düşük güdülenme düzeyine sahip öğrencilere göre dili öğrenmede daha başarılı olur (Zimmerman ve Kitsantas, 1999, aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 3). Üçüncü olarak, Schunk ve Hanson'ın (1985) ifade ettiği gibi, yüksek güdülenme düzeyine sahip ve yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenciler, zor bir ödevi yapabilmek için daha fazla gayret gösterirler (aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 3). Dördüncü olarak, yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin, düşük güdülenme düzeyine sahip öğrencilere göre kendi başlarına öğrenme olasılıkları daha fazladır (Schunk, 1984). Son olarak, yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrenciler, öğrenme süreçlerinden daha fazla tatmin olurlar (Zimmerman ve Kitsantas, 1999, aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 3). Örneğin, matematik üzerine kariyer hedefleri olan bir öğrenciyi matematik sınavından alacağı yüksek puan tatmin

edecektir. Fakat kariyerinde matematiğin yeri olmayacağını düşünen bir öğrenci, matematik sınavından alacağı yüksek puandan yeteri kadar tatmin duyamayacaktır. Açıkça görülüyor ki, güdüsel süreçler öğrencilerin öz düzenleme çabalarını başlatmada, bu çabalara yön verip rehberlik etmede ve bu çabaları sürdürmede büyük önem arz etmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 3).

Etkili performans sergileyen kişilere yönelik yapılan araştırmalarda (örn: Ericsson, 1997; Zimmerman 2006), bu kişilerin belli bir beceriyi geliştirmek için çok çaba sarf ettikleri ve sık tekrar gibi bilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Dışarıdan gözlemleyen kişi için bu tekrarlama stratejileri çok sıkıcı bulunabilir, fakat kendilerine sorulduğunda, yüksek güdülenme düzeyine sahip oldukları için bu stratejileri sıkılmadan devam ettirdiklerini ifade ederler (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 5).

Güdülenme kaynaklarının öz düzenleyici öğrenmeyi ‘başlatıcı/yordayıcı’ rolüne dikkat çeken Zimmerman ve Schunk (2012, s. 7), bu kaynakların aynı zamanda öz düzenleyici öğrenmenin ‘sonucu’ rolünü de üstlendiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3

Motivasyon Kaynakları ve Öz Düzenleyici Öğrenmedeki Roller (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 7)

Motivasyon Kaynakları	Öz Düzenleyici Rol	
	Başlatıcı/Yordayıcı	Takip Eden Sonuç
Hedef yönelimi	X	X
İlgiler	X	X
Öz-yeterlik	X	X
Sonuç beklentisi	X	
Gelecek zaman algısı	X	
Göreve verilen değer	X	X
İstem/İrade	X	X
İçsel güdülenme	X	X
Neden atfetme	X	X
Hedef belirleme ve öz-yansıtma	X	X
Sosyal güdülenme	X	

Cinsel kimlik	X
Kültürel kimlik	X

Boekaerts ve Niemivirta, (2000); Garcia ve Pintrich, (1994) tarafından ifade edildiği üzere, güdülenmenin öz düzenleme üzerindeki etkisinin yanı sıra, öz düzenleme stratejileri kullanımının da güdülenmeyi artırmada önemli rolü vardır. Öz düzenleyici stratejiler endişe, çaresizlik, erteleme, kaçınma, bilişsel kopukluk, ilgisizlik gibi olumsuz duygusal tepkileri azaltmada da kullanılabilir (aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012, ss. 5-6).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu tez çalışması nicel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli hem betimsel hem de ilişkisel modeldir. Öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri betimsel modele göre belirlenmiş, bu iki değişken arasındaki ilişki ise ilişkisel modele göre incelenmiştir.

Öncelikle Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılan Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ İngilizce ve Türkçe olarak öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce veya Türkçe dersine yönelik güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejilerini kullanım düzeyleri bireysel olarak hesaplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin akademik başarı puanları, güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine bakılarak aralarındaki ilişki belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmada İngilizce öğrenen Türk öğrenciler ve Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler olmak üzere iki grup vardır. İlk grupta çalışmaya uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 124'ü (% 47,1) kadın, 139'u (%52,9) erkek olmak üzere toplam 263 İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencisi katılmıştır. Diğer grupta ise çalışmaya 49'u (% 49,5) kadın, 50'si (% 50,5) erkek toplam 99 Türkçe öğrenen yabancı öğrenci katılmıştır. Tamamı Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık öğrenimi görmekte olan ilk gruptaki katılımcıların yaşları 18 - 26 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 19,32$, $S = 1,14$). İkinci grubu ise hem Türkiye'nin hem de Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli illerindeki üniversite veya Türkçe eğitim merkezlerinde Türkçe eğitimi alan katılımcılar oluşturmaktadır ve yaşları 18 – 35 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 22,76$, $S = 4,38$). Yıl sonu akademik başarı puanlarına bakılacak olursa, ilk gruptaki İngilizce öğrenen öğrencilerden 1'inin

(% 0,4) 90-100 arası, 9'unun (%3,4) 85-89 arası, 29'unun (% 11) 80-84 arası, 30'unun (%11,4) 75-79 arası, 49'unun (%18,6) 70-74 arası, 145'inin ise (%55,1) 60'ın altı bir not aldığı görülmektedir. 65-69 ve 60-64 arasında not alan öğrenci bulunmamaktadır. Bu notlar 60'ın altından 90-100 arasına kadar 1-8 arasında nicelikselleştirildiğinde, katılımcıların not ortalamalarının 2,80 ($S = 2,11$) olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenen ikinci gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanlarına bakıldığında, öğrencilerin %39,4'ünün 90-100 arası, %12,1'inin 85-89 arası, %30,3'ünün 80-84 arası, %12,1'inin 75-79 arası, %3'ünün 70-74 arası ve %3'ünün 65-69 arası bir not aldığı görülmektedir. 60-64 arasında ve 60 ve altında not alan öğrenci bulunmamaktadır. Bu notlar 60'ın altından 90-100 arasına kadar 1-8 arasında nicelikselleştirildiğinde katılımcıların not ortalamalarının 6,61 ($S = 1,44$) olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada Pintrich Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, GÖSÖ) Türkçe ve İngilizce olarak kullanılmıştır. Ölçek “Güdülenme Ölçeği” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu olan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” yalnızca öğrenme stratejilerini değil, öğrencilerin kaynakları yönetme ve düzenleme süreçlerine ilişkin maddeler de içermektedir (Pintrich ve diğerleri, 1991). Bu sebeple bu ölçek öz düzenlemeye dayalı öğrenme ile ilgili birçok çalışmada kullanılmıştır.

İki ayrı boyutta toplam 15 alt ölçekten oluşan MSLQ, modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacı doğrultusunda alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve diğerleri, 1991). Ölçeğin İngilizce orijinali üzerinde yapılan güvenirlik çalışmaları neticesinde güdülenme boyutunun iç tutarlılığı .78, öğrenme stratejileri boyutunun iç tutarlılığı .77 bulunmuştur. Güdülenme boyutunun alt ölçekleri için Cronbach alfa değerleri 0.62 ile 0.93; öğrenme stratejileri boyutunun alt ölçekleri için 0.52 ile 0.80 arasında değişmektedir.

(aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Alt ölçeklere ait Cronbach alfa değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Alt Ölçeklerinin Cronbach Alfa Katsayıları (Pintrich ve diğerleri, 1991)

<i>Ölçek</i>	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Güdülenme	31	
İçsel Hedef Düzenleme	4	0.74
Dışsal Hedef Düzenleme	4	0.62
Görev Değeri	6	0.90
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	4	0.68
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz-Yeterlik	8	0.93
Sınav Kaygısı	5	0.80
Öğrenme Stratejileri	50	
Yineleme	4	0.69
Düzenleme	4	0.64
Açıklama	6	0.76
Eleştirel Düşünme	5	0.80
Yardım Arama	4	0.52
Akran İşbirliği	3	0.76
Metabilişsel Öz Düzenleme	12	0.79
Çaba Yönetimi	4	0.69
Zaman ve Çalışma Ortamı	8	0.76
<i>Toplam</i>	81	

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından ikinci, üçüncü ve son sınıfta okuyan 852 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak iki ana boyut için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması için uzman görüşü

alınmasının ardından doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Güvenirlik sonuçları incelendiğinde, ölçeğin güdülenme boyutunun iç tutarlılığı .88, öğrenme stratejileri boyutunun iç tutarlılığı .80 bulunmuştur. Güdüleme boyutunun alt ölçekleri için Cronbach alfa değerlerinin 0.86 ile 0.52 arasında, öğrenme stratejileri boyutunun alt ölçekleri için 0.75 ile 0.41 arasında değiştiği görülmektedir. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri (GÖSÖ) Alt Ölçeklerinin Cronbach Alfa Katsayıları (Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F. ve Özkahveci, Ö., 2004)

<i>Ölçek</i>	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
<i>Toplam</i>	81	

Şimdiki çalışmada ölçeğin iki ana boyutu olan güdülenme ve öğrenme stratejileri toplam puanları dikkate alındığından dolayı bu iki ana boyut için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. İngilizce öğrenen grup için ölçeğin güdülenme boyutunun iç tutarlılık katsayısı .85, öz düzenleme stratejilerini de içeren öğrenme stratejileri boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise .93 bulunmuştur. Türkçe öğrenen grup için ise güdülenme boyutunun iç tutarlılık katsayısı .81, öğrenme stratejileri boyutunun iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Dolayısıyla, bu çalışmada hem İngilizce ölçek (MSLQ) hem de Türkçe ölçek (GÖSÖ) için güdülenme ve öğrenme stratejileri boyutlarının ikisinin de iç tutarlılıklarının oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

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 işaretlemektedir. Ölçeğin ön sayfasında öğrencilerle ilgili demografik bilgilere ulaşmak amacıyla cinsiyet ve yaş bilgisi yer almıştır. Ayrıca ilk gruptaki İngilizce öğrenen öğrencilerin yıl sonu akademik başarı durumlarına ulaşabilmek için okul numaraları bilgisi de ön sayfada yer almıştır. Verdikleri bilgilerin gizli tutulacağına ve ön sayfada belirtilen amaç dışında kesinlikle kullanılmayacağına ilişkin gerekli bilgi öğrencilere aktarılmıştır. Öğrencilerin okul numaraları kullanılarak yıl sonu akademik başarı durumları okulun web sitesinden elde edilmiştir. İkinci gruptaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin akademik başarı puanlarına ise kurumlardan elde edilen veriler veya öğrencilerin ölçeğin ön sayfasında belirttikleri notlar ile ulaşılmıştır. Bu öğrenciler Türkiye ve ABD’deki çeşitli eğitim kurumlarında öğrenim gördükleri için ve her kurumla işbirliği yapılamayacağı öngörülerek ölçeğin ön sayfasına öğrencilerin notlarını belirttikleri bir bilgi kutucuğu eklenmiştir. Kurumlardan öğrencilerin akademik başarı puanlarına ilişkin bilgi alınamadığı durumlarda öğrencilerin ölçekte beyan ettikleri notlar esas alınmıştır. İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin devam ettikleri eğitim kurumlarının notlandırma sistemleri birbirinden farklı olduğu için öğrencilerden akademik başarı puanlarını 0-100 arası bir notla ifade etmeleri istenmiştir. Veri girişinde tüm öğrencilerin notları için ortak bir değerlendirme sistemi oluşturmak amacıyla bu notlara 1–8 arası değerler atanmıştır. Bu doğrultuda,

akademik başarı puanı 90-100 için 8, 85-89 için 7, 80-84 için 6, 75-79 için 5, 70-74 için 4, 65-69 için 3, 60-64 için 2 ve 60'ın altı için 1 değerleri ile kodlama yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların İngilizce ve Türkçe derslerine karşı güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek için öğrencilere Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) İngilizce ve Türkçe olarak uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS istatistik hesaplama programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin bu iki değişken açısından cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek için *t* testi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra *yaş*, *akademik başarı puanı*, *güdülenme* ve *öz düzenleme stratejileri* değişkenlerinin birbirleri ile ilişkilerini değerlendirmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, çalışmadaki değişkenlerden hangilerinin akademik başarı puanını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını belirlemek için akademik başarı puanının bağımlı değişken; yaş, güdülenme ve öz düzenleme stratejilerinin ise bağımsız değişkenler olarak ele alındığı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada ölçeğin iki ana boyutu olan güdülenme ve öğrenme stratejileri toplam puanları dikkate alındığından dolayı bu iki ana boyut için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. İngilizce öğrenen grup için ölçeğin güdülenme boyutunun iç tutarlılık katsayısı .85, öz düzenleme stratejilerini de içeren öğrenme stratejileri boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise .93 bulunmuştur. Türkçe öğrenen grup için ise güdülenme boyutunun iç tutarlılık katsayısı .81, öğrenme stratejileri boyutunun iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Dolayısıyla, bu çalışmada hem İngilizce ölçek (MSLQ) hem de Türkçe ölçek (GÖSÖ) için güdülenme ve öğrenme stratejileri boyutlarının ikisinin de iç tutarlılıklarının oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı uygulamanın yapıldığı öğrencilere ulaşmak için öğrencilerin bağlı oldukları eğitim kurumlarından yetkililerle birebir görüşmüş, yazılı veya sözlü

izinlerini almıştır. Araştırmacı basılı formdaki anketleri öğrencilere bizzat kendisi uygulamış, online formları ise yine kendisi hazırlayarak linklerini kendi mesleki ağı aracılığıyla dağıtmıştır. Araştırmacı veri girişlerini SPSS istatistik hesaplama programına kendisi girmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilecektir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle çalışmanın temel değişkenleri olan *güdülenme* ve *öz düzenleme stratejilerine* dair betimleyici istatistikler sunulacaktır. Daha sonra katılımcıların bu iki değişken açısından cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına dair gerçekleştirilen *t* testi sonuçları aktarılacaktır. Bir sonraki aşamada ise, *yaş*, *akademik başarı puanı*, *güdülenme* ve *öz düzenleme stratejileri* değişkenlerinin birbirleri ile ilişkilerini değerlendiren korelasyon analizi sonuçlarına yer verilecektir. Son olarak, akademik başarı puanının bağımlı değişken; yaş, güdülenme ve öz düzenleme stratejilerinin ise bağımsız değişkenler olarak ele alındığı hiyerarşik regresyon analizi sonuçları aktararak, çalışmadaki değişkenlerden hangilerinin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı gösterilecektir.

4.1. Betimleyici İstatistikler

İngilizce öğrenen ilk grup için çalışmadaki temel değişkenler olan *güdülenme* ve *öz düzenleme stratejilerine* ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6a'da gösterilmektedir.

Tablo 6a

İngilizce Öğrenen Grup İçin Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejilerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Değer Aralığı ve Cronbach Alfa Değerleri

Değişkenler (N = 263)	Ortalama	S	Beklenen Değer Aralığı	Gözlenen Değer Aralığı	Cronbach Alfa
Güdülenme	151,10	0,62	31 – 217	69 - 200	.85
Öz Düzenleme Stratejileri	213,60	8,47	50 – 350	100 - 321	.93

Tablo 6a'da görülebileceği gibi, İngilizce öğrenen katılımcıların tamamı için değişkenlerin ortalamaları beklenen değer aralığı ile karşılaştırıldığında, güdülenme puan ortalaması ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$) yüksektir. Öz düzenleme stratejileri puan ortalamasının ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 6a'da gösterilen Cronbach Alfa katsayılarına dikkat edildiğinde, değişkenleri oluşturan maddelerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .85 ile .93 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla, her iki alt ölçeğin de iç tutarlılıklarının oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğrenen ikinci grup için çalışmadaki temel değişkenler olan *güdülenme* ve *öz düzenleme stratejilerine* ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6b'de gösterilmektedir.

Tablo 6b

Türkçe Öğrenen Grup İçin Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejilerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Değer Aralığı ve Cronbach Alfa Değerleri

Değişkenler (N = 99)	Ortalama	SS	Beklenen Değer Aralığı	Gözlenen Değer Aralığı	Cronbach Alfa
Güdülenme	167,75	18,01	31 - 217	117-198	.81
Öz Düzenleme Stratejileri	241,71	31,41	50 - 350	165-313	.89

Tablo 6b'de görülebileceği gibi, Türkçe öğrenen ikinci gruptaki katılımcıların tamamı için değişkenlerin ortalamaları beklenen değer aralığı ile karşılaştırıldığında, hem güdülenme puan ortalamasının ($\bar{X}=167,75$, $S=18,01$) hem de öz düzenleme stratejileri puan ortalamasının ($\bar{X}=241,71$, $S=31,41$) yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 6b'de gösterilen Cronbach Alfa katsayılarına dikkat edildiğinde, değişkenleri oluşturan maddelerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .81 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla, her iki alt ölçeğin de iç tutarlılıklarının oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Güdülenme ve z Düzenleme Stratejileri Bakımından Cinsiyete Göre Grup Farkları

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre, güdülenme ve öz düzenleme stratejileri bakımından farklılaşıp farklılaşmadıklarının sınanması amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin sonucuna göre, İngilizce ğrenen ilk gruptaki kadın katılımcıların güdülenme puanları ($\bar{X}=148,69$, $S=22,67$) ile erkek katılımcıların güdülenme puanlarının ($\bar{X}=153,26$, $S=18,42$) anlamlı olarak farklılaşmadığı grlmştir ($t_{(261)}=1,80$; $p>.05$). Bununla birlikte, kadın katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanlarının ($\bar{X}=219,03$, $S= 42,76$), erkek katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanlarından ($\bar{X}=208,77$, $S= 33,63$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu grlmştir ($t_{(261)}= 2,17$; $p<.05$).

Tablo 7a

İngilizce ğrenen Grup İçin Güdülenme ve z Düzenleme Stratejileri Puanları Cinsiyet Farkı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Güdülenme	Kadın	124	148,69	22,67	261	1,80	0.073
	Erkek	139	153,26	18,42			
z düzenleme	Kadın	124	219,03	42,76	261	2,17	0.031
	Erkek	139	208,77	33,63			

Türkçe ğrenen ikinci gruptaki katılımcıların güdülenme ve öz düzenleme puanlarına bakıldığında ise, kadın katılımcıların güdülenme puanları ($\bar{X}=170,75$, $S=15,44$) ile erkek katılımcıların güdülenme puanlarının ($\bar{X}=164,80$, $S=19,92$) ilk gruptakine benzer şekilde anlamlı olarak farklılaşmadığı grlmştir ($t_{(97)}=1,66$; $p>.05$). Bunun yanında, İngilizce ğrenen ilk gruptakinden farklı olarak, Türkçe ğrenen ikinci gruptaki kadın katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanları ($\bar{X}=246,48$, $S= 32,34$) ile erkek katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanlarının da ($\bar{X}=237,02$, $S=30,05$) anlamlı olarak farklılaşmadığı grlmştir ($t_{(97)}= 1,51$; $p>.05$).

Tablo 7b

Türkçe Öğrenen Grup İçin Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejileri Puanları Cinsiyet Farkı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Güdülenme	Kadın	49	170,75	15,44	97	1,66	0.1
	Erkek	50	164,80	19,92			
Öz düzenleme	Kadın	49	246,48	32,34	97	1,51	0.13
	Erkek	50	237,02	30,05			

4.3. Çalışmadaki Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri

Çalışmada incelenen değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri İngilizce öğrenen grup için Tablo 8a'da gösterilmektedir.

Tablo 8a

İngilizce Öğrenen Grup İçin Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri (r)

Değişkenler (N = 263)	Yaş	Akademik Başarı Puanı	Güdülenme	Öz Düzenleme Stratejileri
Yaş	1			
Akademik Başarı Puanı	-.14*	1		
Güdülenme	.05	.18**	1	
Öz Düzenleme Stratejileri	.12	.03	.52**	1

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 8a'da görülebileceği gibi, İngilizce öğrenen katılımcılar için çalışmadaki demografik değişkenler olan yaş ve akademik başarı puanı arasında olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Ek olarak, güdülenme ve öz düzenleme stratejileri arasında bu grup için olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir

ilişkinin olduğu görülmektedir. Son olarak, akademik başarı puanı ile güdülenme olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuşlardır. Bununla birlikte, güdülenme yaş ile, öz düzenleme stratejileri ise yaş ve akademik başarı puanı ile anlamlı düzeyde ilişkili değildir.

Türkçe öğrenen grup için değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri Tablo 8b’de gösterilmektedir.

Tablo 8b

Türkçe Öğrenen Grup İçin Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri (r)

Değişkenler (N = 99)	Yaş	Akademik Başarı Puanı	Güdülenme	Öz Düzenleme Stratejileri
Yaş	1			
Akademik Başarı Puanı	-.34**	1		
Güdülenme	-.25*	.30**	1	
Öz Düzenleme Stratejileri	-.03	.03	.42**	1

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 8b’de görülebileceği gibi, Türkçe öğrenen katılımcılar için çalışmadaki demografik değişkenler olan yaş ve akademik başarı puanı arasında olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Benzer biçimde, yaş ve güdülenme arasında da olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu grup için güdülenme ve öz düzenleme stratejileri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Son olarak, akademik başarı puanı ile güdülenme olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuşlardır. Bunun yanında, öz düzenleme stratejileri, yaş ve akademik başarı puanı ile anlamlı düzeyde ilişkili değildir.

4.4. Akademik Başarı Puanını Yordayan Değişkenleri Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen katılımcılar için cinsiyet, yaş, güdülenme ve öz düzenleme stratejilerinin akademik başarı puanını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 9a

İngilizce Öğrenen Grup İçin Akademik Başarı Puanı Yordayan Değişkenler

Akademik Başarı Puanı	
	β
	$R^2\Delta$
1. Aşama	0,014
Cinsiyet	0,06
Yaş	-0,14*
2. Aşama	0,031**
Güdülenme	0,22**
Öz Düzenleme Stratejileri	-0,07
Açıklanan Toplam Varyans	0,045**

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tablo 9a'da görülebileceği gibi, regresyon analizine 1. aşamada giren demografik değişkenler, bağımlı değişkeni anlamlılığa yakın düzeyde yordamaktadır ($p=0,056$). Bu değişkenlere tek tek bakıldığında ise, İngilizce öğrenen katılımcılar için yalnızca yaşın ($\beta=-0,14$, $p<.05$) akademik başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmaya katılan İngilizce hazırlık

sınıfı öğrencilerinde yaşın artması, akademik başarı puanının azalmasına neden olmaktadır.

Analize 2. aşamada giren değişkenlere bakıldığında ise, bu değişkenler hep birlikte bağımlı değişkeni yüksek anlamlılık düzeyinde yordamaktadırlar ($p<.01$). Değişkenlere tek tek bakıldığında ise, yalnızca güdülenmenin ($\beta=0,22$, $p<.01$) akademik başarıyı olumlu yönde ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordadığı görülmektedir. Buna göre, güdülenmenin artması, akademik başarı puanında bir artışa yol açmaktadır. Sonuçta analize giren tüm değişkenlerin, akademik başarı puanındaki varyansın %4,5'ini açıkladığı anlaşılmaktadır ($F_{(4-258)}=4,09$, $p<.01$).

Tablo 9b

Türkçe Öğrenen Grup İçin Akademik Başarı Puanını Yordayan Değişkenler

Akademik Başarı Puanı	
	β
1. Aşama	0,10**
Cinsiyet	-0,08
Yaş	-0,35***
2. Aşama	0,05*
Güdülenme	0,28**
Öz Düzenleme Stratejileri	-0,08
Açıklanan Toplam Varyans	0,15***

* $p<.05$

** $p<.01$

*** $p<.001$

Tablo 9b'de görüldüğü üzere, regresyon analizine 1. aşamada giren demografik değişkenler, bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p<.01$).

Bu değişkenlere tek tek bakıldığında ise, Türkçe öğrenen katılımcılar için yalnızca yaşın ($\beta=-0,35$, $p<.001$) akademik başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Buna göre, tıpkı İngilizce öğrenen katılımcılarda olduğu gibi, çalışmadaki Türkçe öğrenen katılımcılarda da yaşın artması, akademik başarı puanının azalmasına neden olmaktadır.

Analize 2. aşamada giren değişkenlere bakıldığında ise, bu değişkenler hep birlikte bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ($p<.05$). Değişkenler tek tek incelendiğinde, Türkçe öğrenenler için akademik başarıyı olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yordayan tek değişkenin güdülenme olduğu görülmektedir ($\beta=0,28$, $p<.01$). Buna göre, güdülenmenin artması, akademik başarı puanında bir artışa yol açmaktadır. Sonuçta analize giren tüm değişkenlerin, akademik başarı puanındaki varyansın %15'ini açıkladığı anlaşılmaktadır ($F_{(4-94)}=5,25$, $p<.01$).

4.5. Güdülenme Seviyesi ve Öz Düzenleme Stratejileri Kullanım Düzeyi Bakımından İngilizce Öğrenen ve Türkçe Öğrenen Grupların Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadıklarının sınanması amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin sonucuna göre, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ($\bar{X}=167,75$, $S=18,01$) güdülenme seviyeleri İngilizce öğrenen öğrencilere ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$) göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t_{(360)}=7.08$; $p<.001$). Benzer şekilde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin ($\bar{X}=241,71$, $S=31,41$) İngilizce öğrenen öğrencilerinkinden ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($t_{(360)}=6.5$; $p<.001$).

Tablo 10

İngilizce Öğrenen ve Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejileri Düzeyleri Bakımından Grup Farkları

		N	$\bar{x}$	t	sd	P
Güdülenme	İngilizce öğrenen	263	151,10	7.08	360	0.001
	Türkçe öğrenen	99	167,74			
Öz düzenleme	İngilizce öğrenen	263	213,60	6.5	360	0.001
	Türkçe öğrenen	99	241,70			

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme, öz düzenleyici öğrenme, cinsiyet, yaş ve akademik başarı puanı değişkenleri açısından elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlara, ilgili alan yazındaki çalışmalar ışığında bu sonuçlara yönelik yapılan yorumlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen birtakım önerilere yer verilecektir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada ele alınan araştırma soruları ve elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazın ışığında değerlendirilecektir:

1. İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri nedir?

Ölçeğin Türkiye’de uygulandığı üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce öğrenimi gören 263 öğrencinin İngilizce dersine yönelik güdülenme puan ortalaması beklenen değer aralığı (31-217) göz önünde bulundurulduğunda yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$). Bu öğrencilerin öz düzenleme stratejileri puan ortalamasının ise ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) beklenen değer aralığı (50-350) göz önünde bulundurulduğunda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrenciler İngilizceyi öğrenme istekliliğine sahiptirler. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce öğrenmede etkili olabilecek yöntem ve stratejileri aktif olarak kullanmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini İngilizce dersinde kullanma becerilerinin henüz gelişmemesi olabilir. Öğrencilerin bu stratejilerin etkililiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu stratejileri hangi durumlarda kullanmaları gerektiğini bilmemeleri veya bu stratejilerin yararları konusunda tereddütlü olmaları sebebiyle bu stratejileri kullanmayı çok gerekli görmemeleri de muhtemel sebepler olarak düşünülebilir. Ayrıca, bazı öğrenciler fazla çaba göstermeden dahi başarılı olacaklarına inanıyor

olabilirler. Bu durum, öz düzenleme stratejilerini kullanma gereksinimini ortadan kaldırılabılır. Son olarak, öz düzenleme stratejilerinin yüksek düzeyde kullanılmamasına yol açan etkenin, yoğun bir üniversite sınavına hazırlık döneminden sonra İngilizce hazırlık yılının öğrenciler tarafından bir dinlenme, eğlenme ve sosyalleşme dönemi olarak algılanması da olabilir.

2. Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri nedir?

Ölçeğin Türkiye ve ABD’de uygulandığı üniversite ve Türkçe eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenimi gören 99 öğrencinin Türkçe dersine yönelik güdülenme puan ortalaması beklenen değer aralığı (31-217) göz önünde bulundurulduğunda yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=167,75$, $S=18,01$). Güdülenmiş öğrencilerin genel özellikleri düşünüldüğünde, araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı hevesli ve istekli oldukları, bunun yanı sıra öğrenme sürecinde bir zorlukla karşılaştıklarında dirençli ve ısrarlı oldukları söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerin öz düzenleme puan ortalamasının da ($\bar{X}=241,71$, $S=31,41$) beklenen değer aralığı (50-350) göz önünde bulundurulduğunda yüksek olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları ve bu stratejileri hangi durum ve koşullarda kullanmaları gerektiğinin bilincinde oldukları söylenebilir. Bilindiği üzere ülkemizdeki Türkçe eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin birçoğu lisans veya yüksek lisans eğitimi almak amacıyla ülkemize yerleşmiştir. Türkiye’de yaşamak ve eğitim hayatına burada devam etmek gibi amaçlar göz önüne alındığında öğrencilerin Türkçe dersine ciddiyetle yaklaştıkları ve bu nedenle bu derse karşı güdülenme seviyelerinin ve azimlerinin arttığı sonucu çıkarılabilir. Benzer şekilde, Türkçe bilmenin ülkemizde yaşama ve eğitim alma açısından büyük önem arz ettiğinin bilincinde olan yabancı öğrencilerin bu dili etkili biçimde öğrenmek için öz düzenleyici stratejileri yoğun olarak kullandıkları düşünülebilir. ABD’de çeşitli üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrenciler düşünüldüğünde ise, bu öğrencilerin, Türkiye’deki zorunlu İngilizce hazırlık eğitiminin aksine, Türkçe derslerine kendi istekleri doğrultusunda kaydoldukları bilinmektedir. Türkçe eğitiminin zorunlu

olmadığı bu durumda, öğrenciler daha çok kendi içsel güdülenmeleri ile Türkçe derslerine kaydolmakta ve bu dili öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, ABD'deki eğitim sisteminin Türk eğitim sistemine göre öğrencileri daha çok özerk çalışmaya yönlendirmekte olduğu düşünüldüğünde, ABD'deki öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri açısından daha bilgili oldukları sonucuna varılabilir.

3. Güdülenme seviyeleri açısından İngilizce öğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?

Bu çalışmanın temel değişkenlerinden biri olan güdülenme düzeyi açısından, İngilizce öğrenen Türk öğrenciler arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, bu gruptaki kadın katılımcıların güdülenme puanları ($\bar{X}=148,69$, $S=22,67$) ile erkek katılımcıların güdülenme puanlarının ($\bar{X}=153,26$, $S=18,42$) anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(261)}=1,80$; $p>.05$). Güdülenme düzeyinin cinsiyet açısından karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında, hem şimdiki çalışmada elde edilen bulguları destekleyen, hem de aksi yönde sonuçlara ulaşmış olan çeşitli araştırmalar görülmektedir. Güdülenme ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair yapılan bazı çalışmalar, kızların erkeklere göre daha sık olarak içten güdülendiklerini, erkeklerin ise daha dıştan güdülendiklerini göstermiştir. Bu durum, kızlarda erkeklere göre daha yüksek bir okul ilgisi olduğunu göstermektedir (aktaran Canca, 2005, s. 37). Temur'un (2013) İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin güdülenme seviyelerini karşılaştırdığı araştırmada ise şimdiki çalışmada elde edilen bulguları destekleyecek şekilde, cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bahsedilen bu çalışmanın, şimdiki çalışmaya benzer şekilde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, benzer bir sonuca ulaşmada eğitsel alan ya da sürecin etkisi olduğu düşünülebilir. Yine de alan yazın göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğreniminde güdülenmedeki cinsiyet farkının neden ortadan kalktığına dair bir belirsizlik söz konusudur.

4. Güdülenme seviyeleri açısından Türkçe ğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?

Türkçe ğrenen yabancı öğrenciler için de cinsiyet bağlamında ilk gruptakine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, bu gruptaki kadın katılımcıların güdülenme puanları ($\bar{X}=170,75$, $S=15,44$) ile erkek katılımcıların güdülenme puanlarının ($\bar{X}=164,80$, $S=19,92$) anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(97)}=1,66$; $p>.05$). İngilizce ğrenen grupla benzerlik gösteren bu durumun daha önce de ifade edildiği gibi eğitsel alanla (yabancı dil eğitimi) ilgisi olabilir. Yine de alan yazındaki diğer eğitsel alanlarda yapılan çalışmalardan farklı olarak yabancı dil eğitiminde kız ve erkek öğrenciler arasında güdülenme açısından neden farklılığın ortaya çıkmadığı net değildir.

5. z düzenleme stratejileri kullanımı açısından İngilizce ğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?

İngilizce ğrenen kız ve erkek öğrencilerin, şimdiki çalışmanın diğer temel değişkeni olan öz düzenleyici stratejileri kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu gruptaki kız öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri puanları ($\bar{X}=219,03$, $S= 42,76$), erkek öğrencilerinkinden ($\bar{X}=208,77$, $S= 33,63$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($t_{(261)} = 2,17$; $p<.05$). Alan yazına bakıldığında, öz düzenlemeye ilişkin cinsiyet farkının incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Meece ve Painter'a (2012, s. 353) göre öz düzenleyici öğrenme üzerinde daha önce yapılan araştırmaların birçoğu, kız öğrencilerin lehine bulgular ortaya koymuştur. Örneğin, Ablard ve Lipschultz (1998), z düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kişisel düzenleme yaptıklarını ve çalışma çevrelerini iyileştirmeye erkek öğrencilere göre daha çok önem verdiklerini raporlamışlardır. Ayrıca, Niemivirta erkeklerin kızlara göre daha yzeyssel öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirtirken, Wolters da kızların erkeklere göre daha fazla strateji kullandıklarını bulmuştur (aktaran Canca, 2005, s. 37). Yapılan bu çalışmalar, şimdiki çalışmada İngilizce ğrenen öğrencilerden elde edilen bulgularla aynı doğrultudadır. Bununla birlikte, alan

yazında İngilizce dışındaki eğitsel alanlarda (ör. matematik) cinsiyet farkının ortadan kalkabilmesi, kızların özellikle yabancı dil eğitimi sürecini erkeklerden daha iyi yönettiklerine ve bu alandaki kişisel farkındalıklarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

6. Öz düzenleme stratejileri kullanımı açısından Türkçe öğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?

İngilizce öğrenen gruptan farklı olarak, öz düzenleme stratejileri kullanımı açısından Türkçe öğrenen öğrencilerde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, Türkçe öğrenen bu gruptaki kadın katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanları ($\bar{X}=246,48$, $S=32,34$) ile erkek katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanlarının ($\bar{X}=237,02$, $S=30,05$) anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(97)} = 1,51$; $p>.05$). Alan yazında öz düzenlemeye ilişkin cinsiyet farklılığına işaret eden çalışmaların yanı sıra, şimdiki çalışmada Türkçe öğrenen öğrencilerden elde edilen sonuçlara benzer şekilde, öz düzenleyici strateji kullanımının kızlar ve erkekler arasında farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Miller'ın (2000) lise öğrencilerinin matematik dersindeki öz düzenleme stratejileri kullanımına yönelik yaptığı araştırmasında, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Pajares ve Graham da (1999), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri açısından cinsiyetler arasında önemli bir fark olmadığını belirtmişlerdir (aktaran Üstün, 2012, s. 14). Görülmektedir ki öz düzenleme stratejileri kullanımının cinsiyet açısından incelendiği çalışmaların bir kısmı şimdiki çalışmada İngilizce öğrenen öğrencilerden edinilen bulguları desteklerken, diğer bazı çalışmalar da bu araştırmadaki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının ardındaki neden, az önce de belirtildiği gibi, eğitsel alan ve sürecin kendi karakteristikleriyle ilişkili olabilir.

7. İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmadaki cevaplanması beklenen temel soru, yabancı dil öğrencilerinin İngilizce veya Türkçe dersine yönelik güdülenme düzeyleri ile bu dersler için öz

düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığıdır. Uygulanan anket ve yapılan analizler sonucunda, İngilizce öğrenen öğrenciler için bu iki değişken arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ($r = .52, p < .01$) bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine karşı güdülenme seviyeleri arttıkça öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Aynı doğrultuda, Zimmerman ve Schunk (2012, s. 4), öz düzenleyici öğrenme süreçlerinin ve güdülse inançların karşılıklı etkileşim halinde olduğuna dair bulguların git gide arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Zimmerman ve Schunk (2012, s. 7) güdülenme kaynaklarının öz düzenleyici öğrenmeyi ‘başlatıcı/yordayıcı’ rolüne dikkat çekmişlerdir.

8. Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

İlk gruptan elde edilen veriler ve bulgulara benzer şekilde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin de güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ($r = .42, p < .01$). Daha önce de ifade edildiği gibi, alan yazında güdülenme ile öz düzenleyici strateji kullanımı arasındaki ilişkiye dair yapılmış kapsamlı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yapılan bu sınırlı sayıdaki çalışmaların çoğunda ise bu iki değişken arasında olumlu yönde ilişki olduğu ifade edilmektedir. Boekaerts ve Niemivirta, (2000); Garcia ve Pintrich, (1994) tarafından belirtildiği üzere, güdülenmenin öz düzenleme üzerindeki etkisinin yanı sıra, öz düzenleme stratejileri kullanımının da güdülenmeyi artırmada önemli rolü vardır (aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 5-6). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışma ile alan yazındaki diğer çalışmaların birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiğini söyleyebiliriz.

9. İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Çalışmaya katılan İngilizce öğrenen gruptaki öğrencilerin İngilizce hazırlık yılının sonunda gerçekleştirilen sınava göre belirlenen yıl sonu akademik başarı puanlarını etkileyen faktörlere bakıldığında, güdülenmenin akademik başarı puanını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($\beta = 0,22, p < .01$).

Güdülenmenin akademik başarı üzerindeki etkisi, alan yazındaki başka pek çok çalışmada da ifade edilmiştir. Örneğin, Oxford ve Shearin'in (1994) çalışması güdülenmenin özellikle yabancı dil öğreniminde öğrenciyi başarıya götüren en önemli etmen olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, Akpur da (2015) İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin katılımıyla yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olduğunu bulgulamıştır.

10. Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

İlk gruptan elde edilen sonuçlara paralel olarak, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin akademik puanlarını etkileyen faktörler göz önüne alındığında, güdülenmenin akademik başarı puanını olumlu yönde ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordadığı ($\beta = 0,28$, $p < .01$) görülmüştür. İngilizce öğrenen öğrencilerle ilgili bulguların tartışmasında değinildiği gibi, alan yazındaki bulgular güdülenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Örneğin, Aydın (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada ortaöğretim kademesindeki çeşitli okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri tespit edilmiş ve yılsonu akademik başarı ortalamalarına bakılarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin yılsonu akademik başarı ortalamaları da yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ve drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İflazoğlu ve Tümkiye (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin toplam güdülenme puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Şimdiki çalışmada İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinden ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden elde edilen güdülenmenin akademik başarı üzerindeki etkisine dair bulgular, sözü edilen bu çalışmalardaki bulgularla aynı doğrultudadır. Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarılı olmak için çaba sarf ettikleri ve bu anlamda eğitim süreci boyunca aktif oldukları düşünüldüğünde (Oxford ve Shearin, 1994), birbiriyle tutarlı olan bu bulgular oldukça anlaşılabilir.

11. İngilizce öğrenen öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri akademik başarıyı yordamakta mıdır?

Çalışmada İngilizce öğrenen gruptaki öğrencilerin yıl sonu akademik başarılarını etkileyen faktörlere bakıldığında, öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin bu öğrencilerin yıl sonu akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı ($\beta = -0,07, p > .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında ise, buradaki bulguların aksine, çoğunlukla öz düzenlemeli öğrenmenin akademik performans üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğuna dair bulguların raporlandığı görülmektedir. Örneğin, Zimmerman ve Martinez-Pons (1988) tarafından yürütülen bir çalışmada, başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin, daha az başarılı öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları ve öğretmenlerinden daha sık yardım istedikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Demircan'ın (2014) öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejilerini ve güdüsel inançlarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara paralel olarak, İngilizce dersinin öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenmesinin öğrencilerin başarılarına, öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisinin Vardar (2011) tarafından incelendiği bir çalışmada, İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Öz düzenlemenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine işaret eden bu çalışmaların yanı sıra, böyle bir etkinin bulunmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da alan yazında mevcuttur. Örneğin, Üstün (2012) tarafından yapılan araştırmada Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 3. sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejileri ve bu dersteki başarıları incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak, şimdiki çalışmada da öz düzenleme stratejileri kullanımının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye

sahip olmadığı görülmüştür. Bunun bir nedeni, bu çalışmanın yabancı dil öğrenen öğrencilerle sınırlı olması olabilir. Bilindiği gibi, Türkiye'de kimi liseler yabancı dil ağırlıklı eğitim vermekte iken büyük bir kısmı İngilizce eğitimini gereken yoğunlukta ve kalitede verememektedir. Bu durum, üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin İngiliz dili yeterliliklerinde önsel bir düzey farkına yol açmaktadır. Bu farklı yeterliliklerdeki öğrencilerden alt düzeylerde olanlarının, bu ders için öz düzenleyici stratejileri gelişmemiş olabilir. Bununla birlikte, lise eğitiminden dolayı daha üst düzey bir İngilizce yeterliliğine sahip olan öğrenciler ise, daha önce de değinildiği gibi, hazırlık okulunda çabalama gereği hissetmiyor olabilirler. Sonuç olarak, ele alınan bu iki tip öğrencinin hazırlık sınıfında İngilizce dersi için öz düzenleyici stratejileri kullanma düzeyleri bakımından çok da farklı olmadıkları tahmin edilebilir.

12. Türkçe öğrenen öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri akademik başarıyı yordamakta mıdır?

Bu çalışmada İngilizce öğrenen gruptan elde edilen sonuçlara benzer şekilde, Türkçe öğrenen gruptaki öğrenciler için de öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamadığı ($\beta = -0,08$, $p > .05$) belirlenmiştir. Bu durum öz düzenleme stratejilerinin zamanla gelişen bir beceri olması ve bu çalışmadaki Türkçe öğrenen öğrencilerin daha önce Türkçe öğrenme geçmişlerinin olmamasıyla açıklanabilir. Öğrenme stratejilerinin zamanla geliştiği farklı yazarlar tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin, Hurk ve arkadaşlarına (1999) göre lisans eğitimi alan öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanım becerileri üniversitenin ancak üçüncü veya dördüncü sınıflarında gelişmektedir (aktaran Erdoğan, 2018, s. 1479). Yine Erdoğan'ın (2011) belirttiği üzere, öz düzenleme stratejileri gelişimi belirli bir süreye yayılmaktadır ve üniversite son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri kullanımı, üniversitenin ilk yıllarında okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir (aktaran Erdoğan, 2018, s. 1479). Şimdiki çalışmaya katılmış olan Türkiye veya ABD'de Türkçe öğrenen öğrencilerin, ülkemizde ilkokuldan itibaren İngilizce eğitimi almaya başlayan öğrencilerin aksine, Türkçeyi öğrenme geçmişlerinin çok eskiye dayanmadığı bilinmektedir. Türkçe dersinin onlar için nispeten yeni bir ders içeriği olması dolayısıyla, bu öğrencilerin öz

düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri yüksek bulunmasına karşılık, bu stratejileri Türkçe dersi için etkili biçimde kullanma becerileri yeterli seviyede gelişmemiş olabilir. Etkili biçimde kullanılmayan stratejilerin de akademik başarıya katkısının bulunmayacağı öngörülebilir bir gerçektir.

Özet olarak, bu çalışmada, akademik başarı üzerindeki etkileri incelenen güdülenme ve öz düzenleme stratejileri değişkenlerinden yalnızca ilkinin anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin bulunması, bir dersteki başarının ardındaki en önemli anahtarın güdülenme, yani o derse karşı olumlu duygu ve tutumlar olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce veya Türkçe dersini seven, güçlü bir akademik benlik algısına sahip ve derse karşı istekli öğrencilerin, öz düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullanmasalar bile, bildikleri ve kullandıkları birkaç öğrenme tekniği ile sebat ederek başarıya ulaşabildiklerini ortaya koymuştur.

13. İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen iki grup arasında güdülenme seviyesi ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyi açısından fark var mıdır?

Bu çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ($\bar{X}=167,75$, $S=18,01$) güdülenme seviyeleri İngilizce öğrenen öğrencilere ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$) göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t_{(360)}=7.08$; $p<.001$). Benzer biçimde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin de ($\bar{X}=241,71$, $S=31,41$) İngilizce öğrenen öğrencilerinkinden ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($t_{(360)}= 6.5$; $p<.001$). Türkçe öğrenen öğrencilerin yabancı dil dersine karşı İngilizce öğrenen öğrencilerden daha fazla güdülenmiş olmalarının sebebi, daha önce de değinildiği gibi, öğrendikleri dilin anavatanında yaşıyor ve öğrenim görüyor olmaları olabilir. Bir ülkede yaşayıp orada eğitim almak, o ülkenin dilini yeterli düzeyde kullanabilmeyi gerekli kılar. Türkiye’de yaşamak için Türkçe öğrenmenin hayati önemini bilen yabancı öğrencilerin bu derse karşı çok istekli ve azimli oldukları tahmin edilebilir. Öte yandan, yabancı diller yüksek okulunda İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler için İngilizce öğrenmenin özellikle gelecekteki kariyerlerinde onlara avantaj sağlayacağı bilinen bir gerçektir. Bu durum üniversitelerin hazırlık okullarında okuyan birçok

öğrenciyi İngilizce dersine karşı güdülemektedir. Yine de bu öğrenciler için İngilizce bilmek yaşamsal faaliyetleri sürdürebilmek için bir zorunluluk değildir. Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin İngilizce öğrenen öğrencilere kıyasla güdülenme puanlarının daha yüksek bulunması bu durumla açıklanabilir. ABD’de Türkçe öğrenen öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda ise, Türkçe dersinin bu öğrenciler için seçmeli ders olması açıklayıcı bir neden olabilir. Zorunluluk hali olmayan bu durumda Türkçe dersi alan öğrencilerin Türk dili ve kültürüne karşı ilgili oldukları ve dolayısıyla bu derse karşı yüksek düzeyde güdülenmiş oldukları tahmin edilebilir. İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen bu iki grubun öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasındaki fark da yine benzer şekilde açıklanabilir. Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler için bu dili bilmenin önemi, öğrencileri öz düzenleme stratejileri kullanmaya İngilizce öğrenen öğrencilerden daha çok sevk etmektedir, çünkü ne kadar çok öz düzenleyici öğrenme stratejisi kullanılırsa, başarmaya o kadar yaklaşılabileceği düşüncesinin öğrencilerde hâkim olduğu tahmin edilebilir. Bu fikri destekleyen çalışmalar alan yazında mevcuttur. Örneğin, Li (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, İngilizceyi kendi ülkeleri Çin’de öğrenen ve bu dilin ana dil olarak kullanıldığı Yeni Zelanda’da öğrenen iki grup Çinli öğrencinin güdülenme seviyeleri incelenmiştir. Araştırmada İngilizceyi Yeni Zelanda’da öğrenen öğrencilerin güdülenme düzeyleri, bu dili Çin’de öğrenen öğrencilerin güdülenme düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu Yeni Zelanda’da bu dili öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecinde daha çok çaba sarf ettikleri ve İngilizceye karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir.

14. İngilizce öğrenen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşları ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Çalışmada yapılan regresyon analizinde demografik değişkenlerden yaşın, hem İngilizce öğrenen öğrencilerde ($\beta = -0,14, p < .05$) hem de Türkçe öğrenen öğrencilerde ($\beta = -0,35, p < .001$) akademik başarı puanını olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, katılımcıların yaşlarının artması, akademik başarı düzeylerini azaltmaktadır. Bu durum, İngilizce öğrenen öğrenciler düşünüldüğünde, ileriki yaşlarda İngilizce hazırlık okulunda okuyan öğrencilerin lise

ile üniversite arasında verdikleri aranın akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmasıyla açıklanabilir. Benzer şekilde, Türkçe öğrenen öğrenciler ele alındığında, lisans eğitime ve dolayısıyla yeni bir dil öğrenmeye ileriki yaşlarda başlayan öğrenciler için, lise ve üniversite arasında verilen aranın akademik başarı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer neden ise, ileriki yaşlardaki öğrencilerin iş ve/veya evlilik gibi başka sorumluluklarının bulunması olabilir. Son olarak, hazırlık okulunda başarısız olarak sınıf tekrarı yapan görece başarısız öğrencilerin yeni başlayanlardan daha yaşlı olmaları böyle bir sonucu doğurmuş olabilir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada yabancı dil olarak İngilizce veya Türkçe öğrenen öğrencilerin bu derslere karşı güdülenme seviyelerinin, bu dersler için öz düzenleme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarının ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında, bu iki grup öğrencide bu değişkenler temelinde cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığı ve hangi değişkenlerin akademik başarıyı yordadığı üzerinde durulmuştur. Son olarak çalışmamıza katılan bu iki grup öğrencinin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açıklanmıştır.

Küreselleşen dünyada farklı ülkelere seyahat etmek ve bu ülkelerde eğitim almak daha önce hiç olmadığı kadar kolay ve yaygın hale gelmiştir. Bu durum, iletişimi kolaylaştıracak uluslararası geçerliğe sahip bir dil olan İngilizceyi ön plana çıkarmıştır. Bu sebeple dünyanın birçok yerinde milyonlarca insan yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedir. İngilizce dışında çok sayıda başka diller de çeşitli sebeplerle (ör. eğitim, iş, hobi, vb.) yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Yabancı dil öğreniminin büyük önem arz ettiği günümüzde, dil öğrenen öğrencileri ve dil öğrenim sürecini daha iyi anlamak ve bu süreci daha başarılı ve yararlı hale getirmek birçok eğitimcinin hedefidir. Bu çalışmada da ülkemizde yaygın bir şekilde öğrenilen İngilizcenin ve bu dili öğrenme sürecinin önemine binaen eğitimcileri aydınlatacak cevap ve sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, hem ülkemizde hem de

ABD’de giderek daha yaygın bir şekilde verilen yabancı dil olarak Türkçe eğitimi öğrenciler ve süreç temelinde daha iyi anlamak hedeflenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeyi hem İngilizce dersine yönelik hem de Türkçe dersine yönelik olarak yüksek bulunmuştur. Bunun yanında bu iki grup karşılaştırıldığında Türkiye ve ABD’de Türkçe öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyelerinin, Türkiye’de İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. İngilizce hazırlık eğitiminin birçok üniversitede zorunlu olarak verildiği düşünüldüğünde, öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha çok dışsal güdülendiği tahmin edilebilir. Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler için ise Türkçe öğrenmenin yaşamsal faaliyetleri sürdürmek için hayati öneme sahip olması, öğrencileri sınav geçme, not alma gibi dışsal yönden değil, daha çok içsel güdülediği söylenebilir. ABD’de Türkçe öğrenmenin de, Türkiye’deki İngilizce hazırlık eğitiminin aksine zorunlu olmaması, öğrencilerin kendi ilgi, istek ve içsel güdülenmeleriyle bu dersi alıyor olduklarını gösteriyor olabilir.

Öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyiyle ilgili sonuçlara bakıldığında ise yine benzer biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu stratejileri İngilizce öğrenen öğrencilerden daha yüksek düzeyde kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çeşitli derslerdeki öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ve güdülenme seviyelerine odaklanan diğer çalışmalar genellikle tek bir örneklem grubuna odaklandıkları için farklı eğitim sistemlerinden gelen öğrencileri kıyaslama olanağı sunmamaktadır. Şimdiki çalışmanın bulguları, eğitim sistemi ve kendi ilgi alanında ders seçiminin öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ve güdülenme açısından önemine işaret etmektedir.

Daha önce değinildiği gibi, bu çalışmada her iki öğrenci grubunda da güdülenme seviyesi ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında özellikle içsel güdülenmenin bir davranışı devam ettirmede önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. İçsel güdülenmiş bireylerin zorluklara karşı daha dirençli oldukları ve hemen pes etmedikleri düşünüldüğünde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde içsel güdülenmiş öğrencilerin kendilerini ve öğrenme süreçlerini öz

düzenlemeye yüksek düzeyde gayret ettikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ortaya konulduğu gibi güdülenmenin akademik başarı ile paralellik gösterdiği düşünüldüğünde, eğitimciler dil öğrenme süreçlerini daha zengin hale getirerek öğrencileri derse karşı daha istekli, ilgili ve içsel yönden güdülenmiş olmalarına katkı sağlayabilirler.

Alan yazında yabancı dil eğitiminde hem güdülenme hem de öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri değişkenlerinin bir arada incelendiği yayınlar oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle, şimdiki çalışmada yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğrenen öğrenci gruplarında bu iki değişkenin ilişkisinin gösterilmiş olması önemlidir. Şimdiki çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, farklı kültürlerde ve farklı eğitim sistemlerinde, yabancı dil eğitiminde öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ile güdülenmenin birbirini besleyen yapılar olduğu anlaşılmaktadır.

5.3. Öneriler

1. Günümüze dek yapılan çalışmalarda cinsiyetin güdülenme ve öz düzenleme ile ilişkisine yönelik birbiriyle çelişen sonuçların bulunması, bu konuda daha fazla ve kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Özellikle, eğitim dönemi (lise, hazırlık, üniversite, vb.) ve eğitsel alanın (matematik, fen bilimleri, yabancı dil, vb.) bu tutarsız bulgular üzerindeki etkisinin aydınlatılmasına yönelik çalışmalar konunun anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

2. Bu çalışmada öz düzenleme stratejilerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, çalışmamızın kuramsal çerçeve bölümünde değinildiği gibi, farklı öğretim kademelerinde ve farklı derslerde öz düzenlemeye dair yapılan birçok araştırma, öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanıldığı zaman akademik performansı olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir. Buradan yola çıkarak, özellikle İngilizce yeterliliği düşük olan öğrenciler düşünüldüğünde, kelime öğrenirken tekrar etme, sınav dönemlerinde zaman ve çevreyi etkili biçimde ayarlama, öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla işbirlikli çalışma ve gerektiğinde akranlardan yardım isteme, ödev hazırlamadan önce veya sunum hazırlarken doğru kaynaklara ulaşmak için bilgiyi araştırma,

akademik gelişimi izleme ve alınan notları kaydetme gibi öz düzenleme stratejileri konusunda öğrencilerin bilgilendirilip bu stratejileri kullanmaya teşvik edilmesi, akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabilir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere de öğretmenleri tarafından bu derste hangi öz düzenleyici stratejilerin ne şekilde kullanılması gerektiğiyle ilgili aydınlatıcı ve yönlendirici bilgiler verilmesi ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya teşvik edilmesi, onları akademik başarıya götürebilir.

3. İngilizce eğitimi üniversitelerin hazırlık okullarıyla sınırlı olmadığı için, bu dersle ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini daha iyi anlayabilmek amacıyla, farklı kademe ve okullardaki İngilizce derslerinde daha büyük gruplar ile uygulamalar yapılabilir. Ayrıca, mülakat tekniği kullanılarak İngilizce'de başarılı olan öğrencilerin kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejileri daha detaylı incelenebilir.

4. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarılarına etkisini daha iyi incelemek ve daha güvenilir sonuçlara ulaşmak için araştırmanın çalışma grubu genişletilebilir. Daha önce belirtildiği gibi, Türkçe öğreniminde başarılı yabancı öğrencilerin hangi öz düzenleyici stratejileri nasıl kullandıkları mülakat gibi farklı teknikler kullanılarak daha ayrıntılı incelenebilir.

5. Öğrencilere üniversitedeki İngilizce hazırlık eğitimlerinin başında ve bu eğitimi tamamladıktan sonra olmak üzere iki kez güdülenme ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği uygulanabilir. Bu şekilde, üniversitede aldıkları İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenme ve öz düzenleme stratejileri kullanımları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101. doi:10.1037/0022-0663.90.1.94
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Anane, E. (2014). *Pre-service teachers' motivational orientations and the impact of self-regulated learning on their academic achievement: A mixed method study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Durham Üniversitesi, Durham, İngiltere.
- Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: Enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257-277.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F. ve Özkahveci, Ö. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cabı, E. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Can, H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2005). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chang, C. Y. (2003). *The effects of language learning motivation on the use of language learning strategies among EFL learners at technological universities and colleges in Taiwan* (Yayımlanmamış doktora tezi). Spalding Üniversitesi, Kentucky, Amerika Birleşik Devletleri.

- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D. ve Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Dimitroff, A., Dimitroff, A. ve Alhashimi, R. (2018). Student motivation: A comparison and investigation of ESL and EFL environments. *International Journal of Curriculum and Instruction* 10(2), 1–13.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Duncan, T. G. ve McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- Erdoğan, T. (2018). The investigation of self-regulation and language learning strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1477-1485.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 191-197.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londra, Ontario: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Greene, J. A. ve Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 36, 125-148.
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hamamcı, Z. ve Hamamcı E. (2018, Haziran). *Güdülenme ve yabancı dil öğretimi* [Öz]. Uluslararası Uygulamalı Ekonomi ve Sosyal Bilimler Konferansında sunulan bildiri, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Balıkesir.
- Erişim adresi: <http://iceess.com/wp-content/uploads/2018/03/ABSTRACT-PROCEEDING-New-version.pdf>
- Hellriegel, D., Slocum, Jr. J. W. ve Woodman, R. W. (2001). *Organizational behavior*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. ve Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. D. Schunk ve B. J. Zimmerman (Yay. haz.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* içinde (ss. 57-85). New York: The Guilford Press.
- İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 61-73.
- Johnson, D. W. (1979). *Educational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kılıç, Ş. (2016). *İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurt, G. (2010). *Pre-service elementary mathematics teachers' self-regulated learning strategies within the context of their teaching practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Leung, M. ve Chan, K. (1998). *Gender and elective differences in the motivated strategies for learning of pre-service teacher education in Hong Kong*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education'da sunulan bildiri, Avustralya.
- Erişim adresi: <http://www.aare.edu.au/98pap/leu98366>
- Li, Q. (2014). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System*, 2, 451–461.
- Meece, J. L. ve Painter J. (2012). Gender, self-regulation and motivation. D. Schunk ve B. J. Zimmerman (Yay. haz.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* içinde (ss. 339-367). New York: Routledge.
- Miller, J. W. (2000). Exploring the source of self-regulated learning: The influence of internal and external comparisons. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 47-52.
- Moos, D. C. ve Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 2012, 1-15. doi:10.1155/2012/423284.

- Muthukrishna, N. ve Borkowski, J. G. (1995). How learning contexts facilitate strategy transfer. *Applied Cognitive Psychology*, 9(5), 425-446.
- Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. Z. Dornyei ve R. Schmidt (Yay. haz.), *Motivation and second language acquisition* içinde (ss. 43-68). Honolulu: Hawaii Üniversitesi, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Öktem, M. K. (1991). Personelin seçimi ve başarı güdüsü. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(4), 107-129.
- Özçalışan, H. (2012). *Yükseköğrenim öğrencilerinin İngilizceyi öğrenme motivasyonları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Park, S. H. (2005). *Language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and English proficiency among Korean EFL students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3190401)
- Perry, N. E. ve Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: Michigan Üniversitesi, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Porter, L. W. ve Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Richard D. Irwin, Inc.
- Puustinen, M. ve Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. doi: 10.1080/00313830120074206
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Selçuk Z. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Temur, M. (2013). *A study on determining the attitudes and motivation levels of compulsory and voluntary students of English preparatory higher school at Inonu University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. İzmir: Pegem Akademi.

- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 250-260.
- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and a motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vargas, M. G. (2012). *Relationship of self-regulated learning and academic achievement among English language learners* (Yayımlanmamış doktora tezi). Arizona Üniversitesi, Arizona, Amerika Birleşik Devletleri.
- Wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio Eyalet Üniversitesi, Ohio, Amerika Birleşik Devletleri.

- Wilson, K. S. (2013). *Individual use of self-regulated learning strategies and motivation in a computer-supported collaborative learning environment* (Yayımlanmamış doktora tezi). Tulsa Üniversitesi, Oklahoma, Amerika Birleşik Devletleri.
- Xiao, S., Yao, K. ve Wang, T. (2019). *The relationships of self-regulated learning and academic achievement in university students*. SHS Web of Conferences'ta sunulan bildiri, Çin. Erişim adresi: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2019/01/shsconf_phec19_01003.pdf
- Zimmerman, B. J. ve 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. ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi:10.1037/0022-0663.80.3.284
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Yay. haz.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909.

Zimmerman, B. J. ve Schunk D. H. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Routledge.

EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Mebruke Ömür		
E-postası/Web Sayfası	mebrukeomur@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	İngilizce Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2010
Tez Başlığı	Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı İle Gütülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Etik Kurul İzni

gönderen: ebru.dikici@deu.edu.tr

alıcı: mebrukeomur@gmail.com

tarih: 28 Haziran 2017 14:12

konu: Tez Uygulama İzni

gönderen: deu.edu.tr

Tez Uygulama izin yazınız gelmiştir. Enstitü öğrenci işleri bürosundan alabilirsiniz.



T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 14874284-903.07.02-E.1700037960
Konu : Tez Çalışması Hk.

02/06/2017

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24.05.2017 tarihli ve 705 sayılı yazısı.

Fakülteniz Öğr.Gör.Mebruke ÖMÜR'ün, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Ortak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında yapmış olduğu tez çalışması hakkındaki ilgi yazı ekte olup, söz konusu çalışma için gerekli iznin verilmesi hususunda görüşünüzün bildirilmesini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Galip AKHAN
Rektör

Ek: 24.5.2017 tarihli 705 sayılı yazı

Belge Doğrulamak İçin: <http://ups.ike.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden 79P7HUC kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Çiğli Ana
Kampusu 35620 Çiğli/İzmir - TÜRKİYE

Bilgi İçin İrtibat : Özlem ATAR - Memur
Telefon : (0 232) 3293535 (Santral)
Belgegeçer No : (0 232) 3860888
İnternet Adresi : www.ike.edu.tr

E-posta : ozlem.ozkan@ike.edu.tr

İzmir

06.2017 tarihli ve 1700037960 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Galip AKHAN tarafından güvenli elektronik imza ile .



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 47855647-302.14-E.6830 
Konu : Mebruke ÖMÜR

22/06/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 12.05.2017 tarihli ve 67493393-302.08.01-954 sayılı yazımız.
b) İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Rektörlüğünün 15.06.2017 tarihli ve 14874284-044-E.1700041310 sayılı yazısı.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mebruke ÖMÜR'ün "Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı ile Gütülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteğinin İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından uygun görüldüğü hakkındaki ilgi (b) yazı fotokopisi ve eki ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

 e-imzalıdır

Tülay GÜLER
Öğrenci İşleri Daire Başkan V.

Ek : İlgi Yazı ve Eki (2 Sayfa)

Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak İZMİR
Telefon: 0232 4121426 Fax: 0232 4121403
E-Posta: aylin.alatas@deu.edu.tr Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyluluniversitesi@is01.kep.tr

Bilgi için irtibat:
Aylin KAVAKALAN
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
İmzalı belge doğrulama adresi: <http://ebys.deu.edu.tr/docuplus/SignCheck.aspx?FileDocID=c891d3f6-e59d-4c53-9cdd-e8a2588433e7>



T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 14874284-044-E.1700041310
Konu : Tez Çalışması Hk.

15/06/2017

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.05.2017 tarihli ve 705 sayılı yazınız. → *[Handwritten signature]*

Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr.Gör.Mebruke ÖMÜR'ün, Üniversitesiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Ortak Türkçe Öğretimi Dalında tez çalışması yapabilmesi hususunda Rektörlüğümüzce gerekli izin verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Galip AKHAN
Rektör

Ek: 2.6.2017 tarihli 14874284-903.07.02-E.1700037960 sayılı yazı

✓ D.E.Ü.REKTÖRLÜK GELEN NO



21.06.2017 13.40 - 30169

Belge Doğrulamak İçin: <http://ubs.ikc.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden 9DADDH3 kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Çiğli Ana
Kampusu 35620 Çiğli/İzmir - TÜRKİYE

Bilgi İçin İrtibat : Özlem ATAR - Memur

Telefon : (0 232) 3293535 (Santral)

Belgegeçer No : (0 232) 3860888

İnternet Adresi : www.ikc.edu.tr

E-posta : ozlem.ozkan@ikc.edu.tr



EK 3. Ölçek İzni

gönderen: Mebruke
Ömür <mebrukeomur@gmail.com>

alıcı: senerbuyukozturk@gmail.com

tarih: 9 Mayıs 2017 23:56

konu: GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri
Ölçeği

gönderen: gmail.com

İyi akşamlar,

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okutman olarak görev yapıyorum. Şu an Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezimi yazmaktayım. Tezimin konusu öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Tezim için eğer izniniz olursa sizin, Özcan E. Akgün, Özden Özkahveci ve Funda Demirel ile birlikte Türkçe'ye uyarladığınız GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği'ni (2004) kullanmak istiyorum. Cevabınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mebruke Ömür
İzmir

Kimden: Ozcan Erkan Akgun <ozcanakgun@gmail.com>

Merhaba Mebruke,

Ölçeğimizi bilimsel çalışmada kullanmandan mutluluk duyarız. Ölçek ve gerekli olabilecek bazı bilgiler ekte.

İyi çalışmalar ve başarılar.

Özcan Erkan Akgün

İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Istanbul Medeniyet University

Eğitim Bilimleri Fakültesi / College of Educational Sciences

Address: IMU Kuzey Yerleşkesi, Unalan Mah. D-100 Karayolu Yanyol, B Blok, 1.

Kat, 129, Uskudar / ISTANBUL, TURKEY

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Bu ölçek, üniversite öğrencilerinin güdülenme durumlarını ve öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşleriniz araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok değerlidir. Ölçekteki sorulara verdiğiniz yanıtlar **gizli tutulacak** ve kesinlikle sizi **yargılamak** veya size **not vermek** amacıyla kullanılmayacaktır. Soruların “doğru” ya da “yanlış” cevapları **yoktur**. Bu nedenle mümkün olduğunca **içten** cevap vermeye dikkat ediniz.

Okul numaranız, yalnızca akademik başarıyla güdülenme ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ilişkilendirmek amacıyla istenmektedir. Verdiğiniz bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması kesinlikle söz konusu değildir.

Ayırdığınız zaman ve katılımınız için teşekkür ederim.

Mebruke ÖMÜR

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()
Yaş		
Okul Numarası		

EK 5. GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği

Yönerge:

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

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

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 kâğıdının diğer bölümlerindeki yanıtlayamayacağım soruları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Eğer bu dersi öğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu derste ki 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 yapabilirsem, 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)

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

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)
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 hissederim.	(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)

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

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 arkadaşşıma 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 hissederim ki planladığımdan daha önce çalışmayı bırakırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38	Bu derste duyduklarım ya da okuduklarımdan ikna edici olup olmadığı sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

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

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, okuduklarım 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	Dersteki 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 ayırırım.	(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 kaynakları, 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)

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

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)

EK 6. Personal Information Form

Dear participant,

This survey is part of my research which investigates the college students' motivation to learn Turkish and their use of self-regulation strategies for learning it. If you agree to participate in this study, you will need to answer the questions on your sex, age, grade of previous semester and motivated strategies for learning. You will not be asked to provide your name or other personal information. All the data gathered in this survey will only be used for my research and will be saved confidentially.

Your participation in this study is completely voluntary and you can withdraw at any time without any negative consequences. Estimated duration to complete all the questions is 15 minutes. The results of the survey will be valid only if all the questions are answered.

Please do not hesitate to contact me via my email meomur@syr.edu or mebrukeomur@gmail.com if you need more information about the research.

Thank you for your contribution.

Mebruke Omur
Instructor at Istanbul Sehir University
Fulbright Scholar at Syracuse University

Demographic Information

Sex: Male _____

Female _____

Age: _____

Grade of the previous semester (Turkish class)

90-100 _____ 85-89 _____ 80-84 _____ 75-79 _____ 70-74 _____

65-69 _____ 60-64 _____ 60 and below _____

EK 7. A Study on Motivated Strategies for Learning

PART A: MOTIVATION

	1	2	3	4	5	6	7
	not at all true of me						very true of me
1. In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things.	1	2	3	4	5	6	7
2. If I study in appropriate ways, then I will be able to learn the material in this course.	1	2	3	4	5	6	7
3. When I take a test I think about how poorly I am doing compared with other students.	1	2	3	4	5	6	7
4. I think I will be able to use what I learn in this course in other courses.	1	2	3	4	5	6	7
5. I believe I will receive an excellent grade in this class.	1	2	3	4	5	6	7
6. I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.	1	2	3	4	5	6	7
7. Getting a good grade in this class is the most satisfying thing for me right now.	1	2	3	4	5	6	7
8. When I take a test I think about items on other parts of the test I can't answer.	1	2	3	4	5	6	7

		not at all true of me				very true of me		
		1	2	3	4	5	6	7
9.	It is my own fault if I don't learn the material in this course.							
10.	It is important for me to learn the course material in this class.							
11.	The most important thing for me right now is improving my overall grade point average, so my main concern in this class is getting a good grade.							
12.	I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course.							
13.	If I can, I want to get better grades in this class than most of the other students.							
14.	When I take tests I think of the consequences of failing.							
15.	I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.							
16.	In a class like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn.							
17.	I am very interested in the content area of this course.							
18.	If I try hard enough, then I will understand the course material.							
19.	I have an uneasy, upset feeling when I take an exam.							

		not at all true of me				very true of me		
		1	2	3	4	5	6	7
20.	I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.	1	2	3	4	5	6	7
21.	I expect to do well in this class.	1	2	3	4	5	6	7
22.	The most satisfying thing for me in this course is trying to understand the content as thoroughly as possible.	1	2	3	4	5	6	7
23.	I think the course material in this class is useful for me to learn.	1	2	3	4	5	6	7
24.	When I have the opportunity in this class, I choose course assignments that I can learn from even if they don't guarantee a good grade.	1	2	3	4	5	6	7
25.	If I don't understand the course material, it is because I didn't try hard enough.	1	2	3	4	5	6	7
26.	I like the subject matter of this course.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Understanding the subject matter of this course is very important to me.	1	2	3	4	5	6	7
28.	I feel my heart beating fast when I take an exam.	1	2	3	4	5	6	7
29.	I'm certain I can master the skills being taught in this class.	1	2	3	4	5	6	7
30.	I want to do well in this class because it is important to show my ability to my family, friends, employer, or others.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.	1	2	3	4	5	6	7

PART B: LEARNING STRATEGIES

1	2	3	4	5	6	7
not at all true of me						very true of me
32.	When I study the readings for this course, I outline the material to help me organize my thoughts.					
	1	2	3	4	5	6 7
33.	During class time I often miss important points because I'm thinking of other things.					
	1	2	3	4	5	6 7
34.	When studying for this course, I often try to explain the material to a classmate or friend.					
	1	2	3	4	5	6 7
35.	I usually study in a place where I can concentrate on my course work.					
	1	2	3	4	5	6 7
36.	When reading for this course, I make up questions to help focus my reading.					
	1	2	3	4	5	6 7
37.	I often feel so lazy or bored when I study for this class that I quit before I finish what I planned to do.					
	1	2	3	4	5	6 7
38.	I often find myself questioning things I hear or read in this course to decide if I find them convincing.					
	1	2	3	4	5	6 7
39.	When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over.					
	1	2	3	4	5	6 7

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 40. Even if I have trouble learning the material in this class, I try to do the work on my own, without help from anyone. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41. When I become confused about something I'm reading for this class, I go back and try to figure it out. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42. When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 43. I make good use of my study time for this course. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44. If course readings are difficult to understand, I change the way I read the material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 45. I try to work with other students from this class to complete the course assignments. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 46. When studying for this course, I read my class notes and the course readings over and over again. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 47. When a theory, interpretation, or conclusion is presented in class or in the readings, I try to decide if there is good supporting evidence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 48. I work hard to do well in this class even if I don't like what we are doing. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 49. I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

		not at all true of me					very true of me	
		1	2	3	4	5	6	7
50.	When studying for this course, I often set aside time to discuss course material with a group of students from the class.							
51.	I treat the course material as a starting point and try to develop my own ideas about it.							
52.	I find it hard to stick to a study schedule.							
53.	When I study for this class, I pull together information from different sources, such as lectures, readings, and discussions.							
54.	Before I study new course material thoroughly, I often skim it to see how it is organized.							
55.	I ask myself questions to make sure I understand the material I have been studying in this class.							
56.	I try to change the way I study in order to fit the course requirements and the instructor's teaching style.							
57.	I often find that I have been reading for this class but don't know what it was all about.							
58.	I ask the instructor to clarify concepts I don't understand well.							
59.	I memorize key words to remind me of important concepts in this class.							
60.	When course work is difficult, I either give up or only study the easy parts.							

		not at all true of me					very true of me	
		1	2	3	4	5	6	7
61.	I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over when studying for this course.	1	2	3	4	5	6	7
62.	I try to relate ideas in this subject to those in other courses whenever possible.	1	2	3	4	5	6	7
63.	When I study for this course, I go over my class notes and make an outline of important concepts.	1	2	3	4	5	6	7
64.	When reading for this class, I try to relate the material to what I already know.	1	2	3	4	5	6	7
65.	I have a regular place set aside for studying.	1	2	3	4	5	6	7
66.	I try to play around with ideas of my own related to what I am learning in this course.	1	2	3	4	5	6	7
67.	When I study for this course, I write brief summaries of the main ideas from the readings and my class notes.	1	2	3	4	5	6	7
68.	When I can't understand the material in this course, I ask another student in this class for help.	1	2	3	4	5	6	7
69.	I try to understand the material in this class by making connections between the readings and the concepts from the lectures.	1	2	3	4	5	6	7
70.	I make sure that I keep up with the weekly readings and assignments for this course.	1	2	3	4	5	6	7
71.	Whenever I read or hear an assertion or conclusion in this class, I think about possible alternatives.	1	2	3	4	5	6	7

		not at all true of me					very true of me	
		1	2	3	4	5	6	7
72.	I make lists of important items for this course and memorize the lists.	1	2	3	4	5	6	7
73.	I attend this class regularly.	1	2	3	4	5	6	7
74.	Even when course materials are dull and uninteresting, I manage to keep working until I finish.	1	2	3	4	5	6	7
75.	I try to identify students in this class whom I can ask for help if necessary.	1	2	3	4	5	6	7
76.	When studying for this course I try to determine which concepts I don't understand well.	1	2	3	4	5	6	7
77.	I often find that I don't spend very much time on this course because of other activities.	1	2	3	4	5	6	7
78.	When I study for this class, I set goals for myself in order to direct my activities in each study period.	1	2	3	4	5	6	7
79.	If I get confused taking notes in class, I make sure I sort it out afterwards.	1	2	3	4	5	6	7
80.	I rarely find time to review my notes or readings before an exam.	1	2	3	4	5	6	7
81.	I try to apply ideas from course readings in other class activities such as lecture and discussion.	1	2	3	4	5	6	7

