



# Researcher: Social Science Studies

(2017) Cilt 5, Sayı IV, s. 873-888

**RSSS**  
ISSN:2148-2691

## Yabancı Dil Öğreniminde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma

Z. Zuhâl GÜVEN<sup>1</sup>

### Özet

Hayat boyu öğrenmenin anahtarı olan özerk öğrenme yetisinin kazanılmasında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve kullanılması önemli rol oynar. Bu çalışma üniversite öğrencilerinin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin cinsiyet, Lisans Yerleştirme Puan türü ve İngilizceyi zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören 154 kız, 161 erkek toplam 315 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı bu çalışma 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan çalışmada veriler Öz Düzenlemeli Öğrenim Stratejileri Ölçeği ile toplanmış ve elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin cinsiyet, Lisans Yerleştirme Puan Türü ve İngilizceyi zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenme durumlarına göre bazı alt boyutlarda farklılaştığı, toplam puan açısından incelendiğinde ise kız öğrencilerin bu stratejileri erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin yabancı dil eğitim programlarında yer alması ve konunun çeşitli açılardan farklı yöntemlerle araştırılması önerilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri  
Yabancı dil  
Üniversite öğrencileri

## The Use of Self-Regulated Learning Strategies in Foreign Language Education: A Study on University Students

### Abstract

In gaining autonomous learning skill, a key to lifelong learning, it is very important to know and use self-regulated learning strategies. This study was carried out to investigate whether the self-regulated learning strategies used by university students vary according to gender, the type of Undergraduate Placement Exam Scores and the requirement of the course –being compulsory or optional. A total of 315 students, 154 female and 161 male, in various departments at Necmettin Erbakan University, participated in this study in the Academic Year, 2016-2017. The data were collected through the Self-Regulated Learning Strategies

### Keywords

Self-regulated learning strategies  
Foreign language  
University students

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, [zzuhalguyen@gmail.com](mailto:zzuhalguyen@gmail.com)

Scale and analysed statistically with independent sample t test and one way analysis of variance. The research findings revealed that female students used all self-regulated learning strategies more than male students did, and that there were some differences between variables (genders, License Placement Scores and the requirement of the course) in terms of some subscales. It was suggested that self-regulated learning strategies should be included in foreign language education programs and that the subject be investigated by different methods from various aspects.

## GİRİŞ

İnsanların bilerek ve isteyerek aktif bir şekilde kendi öğrenme süreçleri içinde yer almaları, öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için gerekli düzenlemeleri yapmaları ve bu süreci yönetmeleri şeklinde tarif edilen öz düzenlemeli öğrenme 1980'li yıllardan itibaren alan yazında yer almıştır (Zimmerman, 1986). Kişinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi, kendi koyduğu öğrenme hedeflerine ulaşmak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gerekenleri yapması, bu süreçte kendisine çeşitli geribildirimler vermesi ve bunun için gerekli motivasyonu sağlayacak stratejiler benimsemesi gibi belli başlı noktalardan oluşan öz düzenlemeli öğrenme hakkında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Boekaerts, 1993; Cascallar, Boekaerts, ve Costigan, 2006; Mace, Belfiore, ve Shea, 1989; Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk, Hanson, ve Cox, 1987; Zimmerman, 1989). Bu çalışmaların bir bakıma özeti denilebilecek bir tanım Pintrich (2004) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre öz düzenlemeli öğrenim öğrencilerin istekli ve hevesli bir şekilde öğrenme hedeflerini belirlediği, gerekli öğrenme stratejilerini kullandığı, kendi öğrenme durumlarını izleyip denetlediği ve öğrenme süreci hakkında değerlendirmeler yaptığı aktif bir süreçtir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öz düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri de ortaya çıkmaktadır. Bu kişiler öğrenme performanslarını ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen problem çözme becerileri yüksek bireyler olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Öz düzenlemeli öğrenenler biliş ötesi, güdüleyici ve davranışsal öğrenme stratejilerini sistemli bir şekilde kullanan, kendi öğrenmelerinin verimliliği hakkında geribildirim vermeye hevesli olan, akademik başarıları hakkında öz algısı yüksek bireylerdir (Zimmerman ve Martines-Pons, 1990). Tüm bu çalışmalardan hareketle öz düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri şöyle açıklanabilir:

- Üst biliş ve üst öğrenme becerileri yüksektir.
- Kendilerine gerçekçi öğrenme hedefleri koyarlar. Bu hedeflere ulaşabilmeleri için nelere sahip olduklarını ve nelere ihtiyaçları olduğunu bilirler. Bu ihtiyaçların ne kadarını nasıl karşılayabilecekleri konusunda fikir sahibidirler.
- Öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli zaman yönetimi, doğru strateji yöntem ve teknik kullanımı, uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması, gerekli materyal ve kaynak seçimi gibi süreçleri yönetmede başarılıdırlar.
- Öğrenme heveslerini kaybetmezler. Kendilerini nasıl motive edeceklerini bilirler.
- Zaman yönetiminde başarılıdırlar.
- Seçtikleri stratejileri kullanırken gerekli bilgi, duygu ve davranışları edinmeleri konusunda kendilerini motive ederler. Öğrenmelerini planlama, yürütme ve değerlendirmede etkindirler.

- Başarısızlık durumlarını değerlendirirken çözüm odaklı sorun analizi yaparlar. Yani çözülebilecek sorunlardan hareketle yeni yol haritaları çizerler.
- Kendileri istediği için başarılı olmak isterler. Başkalarının beğeni ölçütlerine göre kendilerini değerlendirmezler. Öz değerlendirmeleri yüksektir.
- Öğrenme süreçlerinde başkalarıyla işbirliği ve dayanışma içinde çalışırlar.

Hayat boyu öğrenmenin anahtar özelliklerinden biri olan öz düzenlemeli öğrenme yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynar. Yabancı dil öğrenebilmek için bireyin öğrenme sürecine aktif katılması ve öğrenmeye istekli olması gerekir. Bu nedenle dil öğrenme stratejileri geçtiğimiz yüzyılın son yirmi yılından itibaren pek çok çalışmaya konu olmuştur (Chamot, Barnhardt, El-Dinary & Robbins, 1999; Cohen, 1998; Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; O'Malley ve Chamot, 1990; Rubin, 1987; Tarone; 1983; Wenden, 1991). Tarone (1983) dil öğrenme stratejilerini kişinin hedef dilde dilsel ve sosyo-dilbilimsel yeterliliğe ulaşma çabası şeklinde tanımlamış, Rubin (1987) ise dil öğrenme stratejilerini kişinin dil sistemini geliştiren ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen yollar olarak görmüştür. O'Malley ve Chamot (1990) stratejilerin kişilerin yeni bir bilgiyi kavrama, öğrenme ve hatırlamak için kullandığı özel düşünce ve davranışlar olduğunu ileri sürerken, Tseng, Dörnyei ve Schmitt (2006) ise öğrenme stratejilerini bilen, geliştiren ve kullanan bireylerin ileri düzeyde yabancı dili kolayca öğrenebileceklerine dikkat çekmiştir. Oxford (1990; 8) dil öğrenme stratejilerini açıklarken "daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha bağımsız, daha etkili ve daha aktarılabılır öğrenmeler elde etmek için kişi tarafından gerçekleştirilen özel faaliyetler" ifadesini kullanmış ve bu stratejilerin öğretilebilir, esnek, problem-odaklı ve çok yönlü olduğunu ileri sürmüştür. Her ne kadar kullandıkları terminolojide çeşitli farklılıklar olsa da, bu çalışmalar dil öğrenme stratejilerinin öğrenen merkezli olduğunu, gerek bilişsel gerekse davranışsal olarak bireyin dilsel yeterliğini geliştirdiğini ve öz yönetim becerileri yüksek bireyler yetişmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadırlar. Bu durumda dil öğreniminde strateji kullanma bilgi ve becerisine sahip bireylerin diğerlerine kıyasla daha yetkin, esnek ve çözümcü oldukları; bu nedenle de bir dili zorlanmadan öğrenebildikleri kanısına varılabilir.

Türkiye'de üniversitelerde İngilizce öğretimi ağırlıklı olarak İngiliz Dili Eğitimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı gibi bölümlerde ve çeşitli programların Hazırlık sınıflarında verilmektedir. Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfı öğrencileri ve İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları Öz Düzenlemeli Öğrenim Stratejilerini (Bundan sonra ÖDÖS olarak kullanılacaktır) çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin ÖDÖS kullanmaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin ÖDÖS kullanmaları Lisans Yerleştirme Sınavında aldıkları puan türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin ÖDÖS kullanmaları İngilizce öğrenmeyi zorunlu veya isteğe bağlı öğrenme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin ÖDÖS kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi betimsel tarama modelinin ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Geçmişte veya halen var olan bir durumu neden-sonuç ilişkisi içine girmeden ve herhangi bir şekilde değiştirmeden var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için betimsel tarama modeli uygun bir modeldir. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalara ise ilişkisel tarama modelleri adı verilir (Karasar, 2000).

### Katılımcılar

Bu çalışma 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Necmettin Erbakan Üniversitesinde yapılmıştır. Araştırmada gönüllü olarak yer alan 154 kız, 161 erkek toplam 315 katılımcının dağılımı Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık eğitimi alan 262 öğrenci ile Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü birinci sınıfında eğitim alan 53 öğrenci şeklindedir. Hazırlık eğitimi alan katılımcılar Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi ile Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi öğrencileridir. Katılımcılar araştırmada kayıtlı oldukları bölümlere göre değil, Lisans Yerleştirme Sınavında aldıkları puan türlerine göre sınıflandırılmışlardır. Bunun nedeni Hazırlık sınıfı öğrencilerinin Yükseköğretim süreçlerinin ilk yılında olmaları nedeniyle henüz bölüm dersi almamış olmaları ve araştırma konusunun Yabancı Dil öğreniminde strateji kullanma durumları ile ilgili olmasıdır. Kayıtlı oldukları Yükseköğretim Programı gereği Hazırlık sınıfında isteğe bağlı olarak İngilizce öğrenen katılımcı sayısı 50'dir. Diğer 265 katılımcı programları gereği İngilizce dersini zorunlu olarak görmektedirler. Ölçek kullanılarak yürütülen araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesinde, ölçek madde sayısının 5-10 katı sayıda örnekleme yapılması önerilmektedir (Şencan, 2005). Araştırmada kullanılan 30 maddelik ÖDÖS Ölçeğinin uygulandığı katılımcıların sayısı olan 315 ölçek madde sayısının yaklaşık 10 katı kadardır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Şeker (2016) tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa: 0.75 olarak tespit edilmiş 30 maddelik ÖDÖS Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek maddeleri 5'li Likert şeklinde *Kesinlikle Katılıyorum*'dan (1) *Kesinlikle Katılmıyorum*'a (5) doğru sıralanmış olup; 6, 11, 23 numaralı maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekte Dışsal Yönelim (madde sayısı: 4), İçsel Yönelim (madde sayısı: 5), Bilişsel Stratejiler (madde sayısı: 7), Biliş ötesi Stratejiler (madde sayısı: 10) ve Değerlendirme (madde sayısı: 4) başlıklı toplam 5 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30'dur. Ayrıca, katılımcılardan cinsiyetlerini, İngilizce dersini zorunlu ya da isteğe bağlı olarak alma durumlarını ve Lisans Yerleştirme Sınavı sonucunda hangi puan türüyle bölümlerine yerleştirdiklerini form üzerinde bildirmeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde cinsiyete ve İngilizce öğrenmeyi tercih etme durumlarına göre (zorunlu ya da isteğe bağlı) katılımcıların ÖDÖS kullanma

durumlarının farklılaşp farklılaşmadığını görmek amacıyla t-testi; Lisans Yerleştirme Puanlarına göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analiz kullanılmıştır. İstatistiksel analiz ve yorumlarda anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenim stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin ÖDÖS kullanma durumları ve cinsiyet değişkenleri ile ilgili bulgular Tablo 1 de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların ÖDÖS Ölçeği Alt Boyut puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Dışsal Yönelim	Kadın	154	11,1250	3,28	- 2,093	,037
	Erkek	161	11,8868	3,13		
İçsel Yönelim	Kadın	154	18,3636	3,32	-,470	,639
	Erkek	161	18,5563	3,90		
Bilişsel Stratejiler	Kadın	154	24,7368	4,06	2,844	,005
	Erkek	161	23,2609	5,03		
Biliş ötesi Stratejiler	Kadın	154	32,7285	5,38	1,145	,253
	Erkek	161	31,9434	6,58		
Değerlendirme	Kadın	154	14,1053	3,19	-2,046	,042
	Erkek	161	14,8625	3,33		
Toplam Puan	Kadın	154	101,5241	11,43	,617	,005
	Erkek	161	100,5897	14,72		

Tablo 1’de Ön Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin toplam ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem t testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, erkek öğrencilerin Dışsal Yönelim ve Değerlendirme alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları kız öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Buna göre erkek öğrenciler okul, öğretmen, toplum veya ailenin beklentilerini karşılamak için ya da gelecekte yapacakları mesleğin gereklilikleri nedeniyle İngilizce öğrenmeye yönelmekte; öğrenme seviyelerini, ders çalışma durumlarını, zayıf ve güçlü yönlerini tespit ederken kız öğrencilerden daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Öte yandan Bilişsel Stratejiler alt boyutu bakımından kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Buna göre kız öğrenciler İngilizce öğrenirken not tutma, ezberleme, hatırlama, planlama, açıklama ve alıştırma yapma gibi bilişsel stratejilere erkek öğrencilerden daha fazla yönelmektedirler. Ayrıca, toplam puan açısından bakıldığında kız öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandığı görülmektedir. İçsel yönelim ve biliş ötesi stratejileri kullanma durumlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların ÖDÖS kullanma durumlarının Lisans Yerleştirme Sınavında (LYS) aldıkları puan türüne göre incelenmesi sonucunda, Türkçe-Matematik (TM), Matematik-Fen

(MF) ve Yabancı Dil (YD) olmak üzere üç puan türüne göre bölümlerine yerleştirildikleri görülmüştür. Katılımcıların ÖDÖS Ölçeği alt boyut puanlarının LYS puan türlerine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Katılımcıların ÖDÖS Ölçeği Alt Boyut puanlarının Lisans Yerleştirme Sınavı puan türlerine göre incelenmesi

	LYS puan türü	n	$\bar{x}$	SS	F	p	gruplar arası fark
Dışsal Yönelim	TM	122	12,1475	3,34929	16,226	,000	1-3
	MF	140	11,7810	2,89451			
	YD	53	9,3269	2,87464			
İçsel Yönelim	TM	122	18,3967	3,80456	,089	,915	
	MF	140	18,5571	3,48743			
	YD	53	18,3585	3,64847			
Bilişsel Stratejiler	TM	122	23,7083	5,06992	2,475	,086	
	MF	140	23,7214	4,40416			
	YD	53	25,2642	4,06273			
Biliş ötesi Stratejiler	TM	122	31,6271	6,53955	2,461	,087	
	MF	140	32,3453	5,93407			
	YD	53	33,8302	4,83073			
Değer- lendirme	TM	122	14,0000	3,32666	2, 254	,107	
	MF	140	14,8188	3,11163			
	YD	53	14,7736	3,53902			
Toplam puan	TM	122	100,0351	14,93877	,545	,580	
	MF	140	101,5407	12,18316			
	YD	53	101,9423	11,88740			

Tablo 2’te, ÖDÖS ölçeğini oluşturan toplam ve alt boyutlara ait puanların öğrencilerin LYS puan türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, İçsel Yönelim, Bilişsel Stratejiler, Biliş ötesi Stratejiler, Değerlendirme ve toplam puan ortalamalarının LYS puan türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Dışsal Yönelim puan ortalamasının ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ( $p < .05$ ). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe Testi sonucuna göre Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen puan türüne göre lisans programlarına yerleştirilen öğrencilerin Dışsal Yönelim puan ortalamalarının Yabancı Dil Puan Türüne göre yerleştirilenlerden anlamlı derecede yüksek oluşu tespit edilmiştir. Ayrıca puan türlerinin içsel yönelim, bilişsel stratejiler, biliş üstü stratejiler ve değerlendirme alt boyutlarında bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Katılımcıların ÖDÖS kullanmalarının İngilizce derslerini zorunlu veya isteğe bağlı olarak almalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 3’ de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Katılımcıların ÖDÖS Ölçeği Alt Boyut puanlarının İngilizce öğrenmeyi tercih etme durumlarına göre incelenmesi

Tercih durumu		n	$\bar{x}$	SS	t	p
Dışsal Yönelim	İsteğe bağlı	50	10,8400	2,99905	-1,618	,107
	Zorunlu	265	11,6437	3,25686		
İçsel Yönelim	İsteğe bağlı	50	19,4000	3,23249	2,003	,046
	Zorunlu	265	18,2841	3,67795		
Bilişsel Stratejiler	İsteğe bağlı	50	25,0400	4,09559	1,772	,077
	Zorunlu	265	23,7757	4,71710		
Biliş ötesi Stratejiler	İsteğe bağlı	50	32,8600	5,19816	,683	,495
	Zorunlu	265	32,2231	6,18663		
Değerlendirme	İsteğe bağlı	50	15,3800	3,05654	2,094	,037
	Zorunlu	265	14,3244	3,30414		
Toplam Puan	İsteğe bağlı	50	103,5200	11,93048	1,454	,833
	Zorunlu	265	100,5458	13,44057		

Tablo 3' de ÖDÖS toplam ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarının İngilizce dersinin programlarda zorunlu veya isteğe bağlı olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, isteğe bağlı olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İçsel Yönelim ve Değerlendirme ortalamaları zorunlu olarak İngilizce öğrenenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ( $p < .05$ ). Öte yandan toplam puan ve Dışsal Yönelim, Bilişsel Stratejiler, Biliş ötesi Stratejiler ve Değerlendirme alt boyutları açısından strateji kullanma durumlarında isteğe bağlı olarak İngilizce öğrenen öğrenciler ile programları gereği zorunlu olarak İngilizce öğrenen öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA

Üniversitenin ilk yılında çeşitli programlarda İngilizce eğitimi alan öğrencilerin ÖDÖS kullanma durumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tespit edilen ilk bulguya göre, erkek öğrenciler Dışsal Yönelim ve Değerlendirme Stratejilerini kız öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır (Tablo 1). Araştırmada kullanılan ölçekte okul, öğretmen, toplum veya ana-babanın beklentileri ya da gelecekte yapılacak işin gereklilikleri nedeniyle İngilizce öğrenme isteğini tespit eden maddelerin oluşturduğu faktörün adı Dışsal Yönelim olarak belirlenmiştir (Şeker, 2016). ÖDÖS ölçeğinin Dışsal Yönelim alt boyutunda yer alan maddeler şunlardır:

*Madde 1: Okulum (Bölümüm) istediği için İngilizce öğreniyorum.*

*Madde 5: Öğretmenlerim istediği için İngilizce öğreniyorum.*

*Madde 9: Toplum istediği için İngilizce öğreniyorum.*

*Madde13: Gelecekte yapacağım meslek gereği İngilizce öğreniyorum.*

Dışsal Yönelim Stratejileri öğrencilerin içinde buldukları durumların getirdiği zorunluluk nedeniyle İngilizce öğrenme isteği ile ilgilidir. Bu zorunluluklar öğrencinin öğrenim gördüğü okul, bölüm veya öğretmenlerin getirdiği zorunluluklar olabileceği gibi

içinde yaşadıkları toplumun beklentileri veya gelecekte yapacakları mesleğin gereklilikleri de olabilmektedir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar önemli bir sınavı geçmek, okulda başarılı olmak, iyi kazanç getiren ve saygın bir meslek sahibi olmak gibi hedefleri dışsal motivasyonlara örnek olarak vermişlerdir (Dörnyei, 1994; Ryan & Deci, 2000; Williams & Burden, 1997). Bu konuda Brown (1994) geleneksel okul ortamlarının eğitim yoluyla elde edilebilecek maddi kazançları ön plana çıkardığını ve dışsal nedenlerle öğrenme motivasyonunu beslediğini ileri sürmüştür. Bu araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla Dışsal Yönlendirme stratejileri kullanıyor olduklarının bulunması erkek öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi içsel bir amaçtan ziyade somut ve soyut başka kazanımlara ulaşmak için yerine getirilmesi gereken bir gereklilik, bir tür araç olarak gördüklerini düşündürmektedir. Bu bulgulara göre erkek öğrencileri İngilizce öğrenmeye yönlendiren sebeplerin kız öğrencilere göre daha fazla dış etmenlerden yani okul, bölüm, ders veya öğretmenden gelen yaptırım veya beklentilerin yanı sıra aile, çevre, toplum veya kariyer sahibi olma arzusu gibi nedenlerden- kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu alanyazında yer alan önceki araştırmalarla desteklenmektedir (Powel & Littlewood, 1983; Rua, 2006). Ayrıca, öğretmenlerin erkek öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarına daha fazla dikkat gösterdiğini, sınıf içinde kız ve erkek öğrencilere farklı yaklaştığını öne süren çalışmalar dikkate alındığında (Crawford, 1995; Francis, 2000), erkek öğrencilerin bu beklentilerin farkında oldukları için Dışsal Yönelim stratejilerini kızlardan daha fazla kullandıkları düşünülebilir.

Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla Değerlendirme Stratejileri kullandığı bulunmuştur (Tablo 1). Öz Düzenlemeli Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Değerlendirme alt boyutunda yer alan maddeler şunlardır:

*Madde 7: İngilizcede çok ileri seviyelere gelebileceğimi biliyorum.*

*Madde 14: İngilizce sınavlarımı geçeceğime inanıyorum.*

*Madde 19: Başarılı bir İngilizce öğrencisi olduğuma inanıyorum.*

*Madde 22: Öğrenme güçlüklerimi yenebileceğime inanıyorum.*

Bu bulguya göre erkek öğrenciler İngilizce dersinde gösterdikleri performans ve başarı durumları hakkında kız öğrencilere kıyasla daha yüksek beklentiye sahiptirler. Bireylerin kendi başarı durumlarını değerlendirmelerinde cinsiyet faktörünün önemli rol oynadığı; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla performanslarını ve başarı durumlarını erkek öğrencilerden daha düşük algıladıkları, kendilerini değerlendirmede daha çekingen davrandıklarını gösteren bulgular alanyazında yer almaktadır (Brown, Uebelacker & Heatherington, 1998; Nyikos, 1990). Başarı ve cinsiyet ilişkisi üzerine yaptıkları bir çalışmada, Heatherington , Daubman, Bates, Ahn, Brown, & Preston (1993, 740) erkek öğrencilerin kendi yetenek ve başarı durumları hakkında kız öğrencilerden daha yüksek beklentiye sahip olmalarını ve kızların kendilerini değerlendirmede alçak gönüllü ve çekingen davranmalarını yerleşik toplumsal algı ve kanılarla ilişkilendirmişlerdir. Türkiye’de İngilizce öğretmen adaylarının strateji kullanımı üzerine yaptığı bir araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla strateji kullandığını tespit eden Tercanlioğlu (2004, 192) erkek-egemen toplumda yetişmiş olmanın kız öğrencileri daha mütevazı olmaya ve kendilerini daha düşük bir profilde değerlendirmeye yönlendirmiş olabileceğini ileri sürerek, strateji kullanımı ve kültür arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Erkek öğrencilerin



kız öğrencilerden daha fazla Değerlendirme Stratejileri kullandığına ilişkin bulgu Nyikos (1990), Heatherington vd. (1993), Brown, Uebelacker ve Heatherington (1998) ve Tercanlıoğlu (2004)'nun çalışmaları ile desteklenmektedir.

Öte yandan, Bilişsel Stratejiler alt boyutu bakımından kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 1). Ölçeğin Bilişsel Stratejiler alt boyutunda yer alan maddeler şunlardır:

*Madde 2: İngilizce çalışırken neleri öğrenmem gerektiğini (nelerin önemli olduğunu) biliyorum.*

*Madde 8: İngilizce çalışırken, her şeyi Türkçe 'ye çeviririm.*

*Madde 12: İngilizce çalışırken, yapmam gereken şeyleri anlamaya çalışırım..*

*Madde 16: İngilizce çalışırken, materyallerimi (araç—gereç, kitap, vs.) verimli bir şekilde kullanabiliyorum.*

*Madde 20: İngilizce çalışırken okul dışından bana yardımcı olacak kaynaklar bulurum.*

*Madde 25: İngilizce çalışırken, öğrenmem gerekenleri önem sırasına koyarım.*

*Madde 28: İngilizce çalışırken, önceden plan yaparım.*

Elde edilen bu bulguya göre, kız öğrenciler İngilizce öğrenirken bilişsel stratejilere erkek öğrencilerden daha fazla yönelmektedirler. Bir başka deyişle kız öğrenciler not tutma, ezberleme, hatırlama, plan yapma, açıklama ve alıştırma yapma gibi öğrenme etkinliklerine erkek öğrencilerden daha fazla yönelmektedirler. O'Malley ve Chamot (1990) yazılı ve sözlü tekrar yapma, çeşitli teknikler kullanarak not alma, tercüme etme, kelimeleri uygun bağlama yerleştirme veya değiştirme gibi teknikleri bilişsel stratejiler olarak sınıflandırmışlardır. Benzer şekilde, Oxford (1990) bilişsel stratejileri önceki bilgileri kullanarak tekrar etme, hatırlama, bütünü parçalara ayırma, özet çıkarma, not alma, ana hatları belirleme, bilgileri sıralama ve yeniden organize etme gibi teknikler olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla bilişsel stratejileri kullanıyor olması kızların bilgiye doğrudan ulaşmayı tercih ettiklerini ve öğrenme kaynak ve tekniklerini kullanmada daha aktif ve yetkin olduklarını ve göstermektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla bilişsel strateji kullandığı görülmektedir (Nelson, Devardhi ve Berhanu, 2014; Oxford ve Niyokos, 1989; Oxford, Park-Oh, Ito ve Sumrall, 1993; Salahshoura, Sharifib ve Salahshourc, 2013). Gadzella ve Fournet (1976) tarafından yapılan bir çalışmada kızların gerek ev gerekse okul ortamında erkek öğrencilerden daha düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları daha disiplinli bir şekilde büyütülmeleri ile ilişkilendirmiştir. Bilişsel stratejilerin çalışma alışkanlıklarıyla bağlantılı olması dikkate alındığında, bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarının bulunması kız çocuklarının daha disiplinli şekilde yetiştirilmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Ayrıca toplam puan bakımından kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 1). Alanyazında yer alan pek çok çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı görülmektedir (Bekleyen, 2005; Demirel, 2012; Nelson, Devardhi ve Berhanu,

2014; Oxford, 1989; Green ve Oxford, 1995; Oxford, 1993; Özmen ve Gülleroğlu, 2013; Zeynali, 2012).

Araştırmada ikinci problem olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin ÖDÖS kullanma durumlarının Lisans Yerleştirme Sınavında aldıkları puan türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen puan türüne göre lisans programlarına yerleştirilen katılımcıların Dışsal Yönelim puan ortalamalarının Yabancı Dil Puan Türüne göre yerleştirilenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 2). Bu bulguya göre Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen puan türüne göre lisans programlarına yerleştirilen öğrencilerin İngilizce öğrenmek istemeleri yabancı dil puanı ile üniversiteye gelen öğrencilere oranla daha fazla dışsal sebeplerden kaynaklanmaktadır. Yani bu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelmelerinde okulda başarılı olmak, mezun olunca daha iyi iş bulmak veya meslekte yükselmek gibi hedefler için İngilizcenin ön koşul olarak görülmesi etkili olabilmektedir. Araştırmada kullanılan anket geliştirilirken okul, öğretmen, toplum veya ana-babanın beklentileri ya da gelecekte yapılacak işin gereklilikleri nedeniyle İngilizce öğrenme isteğini tespit eden maddeler Dışsal Yönelim faktörü altında toplanmıştır (Şeker, 2016). Bu durumda İngilizce öğrenmek amaç değil amaca götüren bir tür araç olarak işlev görmektedir. Daha iyi iş bulmak için daha iyi bir eğitim almak, bunun için de yabancı dil öğrenmeyi istemek gibi nedenler alanyazında dışsal motivasyon veya enstrümental (araçsal) motivasyon olarak da adlandırılmaktadır (Gardner, 1988; Gardner, Lalonde ve Pierson, 1983). Bu çalışmada yer alan katılımcılar öğrenim gördükleri lisans programına LYS'den aldıkları Türkçe-Matematik, Matematik-Fen ve Yabancı Dil puan türüne göre yerleştirilmişlerdir. Türkçe-Matematik puan türü ile yerleştirilen katılımcılar Havacılık Yönetimi (n=60), Uluslararası İlişkiler (n=54), İşletme (n=7) ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümlerinde (n=2) öğrenim görmektedirler. , Matematik-Fen puan türü ile yerleştirilen katılımcılar Uçak Mühendisliği (n=51), Endüstri Mühendisliği (n=48), Mekatronik (n=13), Bilgisayar Mühendisliği (n=8) ve diğer Mühendislik bölümleri (n= 19 ) öğrencileridir. Yabancı Dil puan türü ile yerleştirilen katılımcılar ise İngiliz Dili Eğitimi (n=53) bölümünde öğrenim görmektedirler. İngiliz Dili ve Eğitimi bölümünde öğrenim gören katılımcılar mezun olduklarında ilk ve orta öğretim kurumlarında İngilizce öğretmeni veya Yükseköğretim kurumlarında İngilizce Okutmanı olarak istihdam edilme olanağına sahiptirler. Oysa Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen puan türüne göre lisans programlarına yerleştirilen katılımcıların mezun oldukları zaman yapabilecekleri meslekler dikkate alındığında gerek işe yerleştirilme gerekse işte yükselmeleri için İngilizce öğrenmeleri çok önemli bir gerekliliktir. Bunun nedeni ise, çeşitli sebeplerden dolayı dünyada en yaygın konuşulan yabancı dilin İngilizce olmasıdır (Crystal, 2003; Harmer, 2001; Graddol, 2006). Türkiye'nin 2023 yılına kadar dünyanın ilk on ekonomisinden biri olmaya yönelik hedeflerine ulaşabilmesi için yabancı dil yeterliliklerini vatandaşlarına nasıl kazandırabileceğini ortaya koymak için British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı tarafından hazırlanan rapora göre, Türkiye'deki işlerin %30'undan fazlasına girebilmek için İngilizce bilmek gereklidir (Vale, Özen, Alpaslan, Çağlı, Özdoğan, Sancak, Dizman, Sökmen, 2013). Yine aynı raporda, İngilizce bilmenin hem daha yüksek maaş alabilmek hem de daha hızlı terfi edebilmek için şart olarak görüldüğü dile getirilmektedir. Türkiye'de çeşitli resmi kurum ve kuruluşlar ve özel şirketler çalışanlarının İngilizce bilmesini ön koşul olarak belirlemişlerdir. Uluslararası kurum ve kuruluşlarda veya yurt dışında çalışmak isteyen kişilerin küresel bir dil haline gelen İngilizceyi bilmesi gerektiği zaten aşikârdır. Tüm bu gerçeklerden hareketle mezun oldukları zaman mühendis, yönetici,

diplomat gibi mesleklere girme ve yükselmeyi hedefleyen bu katılımcıların Dışsal Yönelim puanlarının mezun olduklarında zaten meslekleri gereği İngilizce bilecek olan katılımcılarınkilerden yüksek çıkması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın odaklandığı son problem ile ilgili elde edilen bulgulara göre isteğe bağlı olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İçsel Yönelim ve Değerlendirme ortalamalarının zorunlu olarak İngilizce öğrenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Buna göre kendi tercihleri ile İngilizce öğrenen öğrenciler kendilerini motive etme ve öğrenmelerini yönetme, yönlendirme ve değerlendirmede zorunlu olarak İngilizce öğrenenlere kıyasla daha fazla strateji kullanmaktadırlar.

Araştırmada kullanılan ölçeği geliştiren Şeker (2016) teknolojiyi veya başka vasıtaları kullanarak diğer insanlarla iletişim kurmak, hayatta veya İngilizce öğrenmede başarılı olmak gibi hedefleri İçsel Yönelim faktörü altında toplamıştır. ÖDÖS Ölçeğinin İçsel Yönelim alt boyutlarında yer alan maddeler şunlardır:

*Madde 17: Yabancılarla iletişim kurmak istediğim için İngilizce öğreniyorum. .*

*Madde 21: Hayatta başarılı olmak istediğim için İngilizce öğreniyorum.*

*Madde 24: Gelecekteki işimde başarılı olmak istediğim için İngilizce öğreniyorum.*

*Madde 27: Teknolojiyi daha iyi kullanmak istediğim için İngilizce öğreniyorum.*

*Madde 30: İngilizcede kendimi başarılı hissetmek istediğim için İngilizce öğreniyorum.*

Hedef bir dili öğrenme arzusu ve çabası olarak tanımlanan motivasyonu yabancı dil öğreniminde başarıyı belirleyen ana unsurlardan biri olarak gören Gardner'a (1985) göre, motivasyon kişinin kendisinden ve çevresinden gelen kaynaklardan beslenir. Kişinin farklı kültürleri tanıma, ufku ve bilgi dağarcığını geliştirme, yenilikleri keşfetme gibi istek ve arzularının yanı sıra bir dil öğrenmenin verdiği keyif ve başarımlık duygusu içsel motivasyonun bileşenleri arasında yer alır (Brown, 1994; Dörnyei, 1994). Araştırmaya katılan isteğe bağlı Hazırlık Sınıfı öğrencileri programları gereği İngilizce Hazırlık Sınıfı okumayı kendileri tercih etmişlerdir. İstedikleri takdirde doğrudan bölüm dersleri almak yerine bir yıl boyunca İngilizce Hazırlık dersleri almayı tercih etmiş olmalarının nedeni hedef yabancı dili öğrenmeyi kendi bilişsel ve sosyal gelişimleri için gerekli görmeleri olabilir. Tarihi, coğrafi ve sosyo-kültürel nedenlerden dolayı dünyada gerek anadil, gerek ikinci dil gerekse yabancı dil olarak pek çok insan tarafından konuşulması nedeniyle, İngilizce küresel dil olarak adlandırılmaktadır (Crystal, 2003; Harmer, 2001; Graddol, 2006). İçsel yönelimin öğrenmeden alınan keyif ve doyum duygusundan kaynaklandığı dikkate alındığında, günümüzde hızlı bir şekilde yaşanan bilimsel, sosyal ve siyasal değişimleri takip edebilmek için İngilizce bilmenin gerekliliği öğrencilerin İngilizce Hazırlık sınıfında okumayı istemelerinde etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin kayıtlı oldukları programda görülen Hazırlık Sınıfı eğitiminin de isteğe bağlı olarak adlandırılmış olması bir bakıma içsel yönelimi işaret etmektedir. Bu bağlamda isteğe bağlı Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin içsel yönelim puanlarının zorunlu Hazırlık sınıfı öğrencilerinininkilerden yüksek çıkmış olması anlamlı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada isteğe bağlı olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin Değerlendirme ortalamalarının zorunlu olarak İngilizce öğrenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olması

(Tablo-3) bu öğrencilerin öğrenme durumlarını yönetme, yönlendirme ve değerlendirmede daha çok strateji kullandıklarını göstermektedir. Yukarıda daha önce incelenen değişkenlerden cinsiyet değişkeninde de tartışılan ÖDÖS Değerlendirme alt boyutunun maddeleri şunlardır:

*Madde 7: İngilizcede çok ileri seviyelere gelebileceğimi biliyorum.*

*Madde 14: İngilizce sınavlarımı geçeceğime inanıyorum.*

*Madde 19: Başarılı bir İngilizce öğrencisi olduğuma inanıyorum.*

*Madde 22: Öğrenme güçlüklerimi yenebileceğime inanıyorum.*

Ölçek maddelerine bakıldığında isteğe bağlı İngilizce Hazırlık dersi alan öğrencilerin kendilerini başarılı gördükleri ve olumlu olarak değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Bu öğrenciler İngilizce dersinde gösterdikleri performans ve başarı durumları hakkında zorunlu hazırlık programı öğrencilerine kıyasla daha yüksek beklentiye sahiptirler. Öğrencilerin kendilerine hedefler koymaları ve öğrenme durumlarını izleyerek kendilerini değerlendirmeleri öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Black ve William, 1998; Little, 1991; Zimmerman, 1989; Schunk, 1989). Ayrıca çeşitli çalışmalarda bireyin beklediği herhangi bir başarı ve bu başarıya verdiği önemin içsel motivasyonla ilgili olduğu ortaya konmuştur (Dörnyei, 1998; Gardner, 1985; Elliot ve Dweck, 2005). Bu bağlamda isteğe bağlı Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İçsel Yönelim ve Değerlendirme puanlarının zorunlu Hazırlık Sınıfı öğrencilerinkinden yüksek bulunması alanyazındaki çeşitli araştırmalar tarafından desteklenmektedir. İsteyerek İngilizce öğrenen kişilerin gerek durum ve ihtiyaç analizi yaparken gerekse kendi öğrenme durumlarını izleyip değerlendirirken daha çok strateji kullanmaları önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin İngilizce öğreniminde ÖDÖS kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, kız öğrencilerinin ÖDÖS kullanım durumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından yapılan incelemede ise erkek öğrencilerin Dışsal Yönelim ve Değerlendirme Stratejilerini daha fazla kullandığı, kız öğrencilerin Bilişsel Stratejilere erkek öğrencilerden daha çok yöneldiği; lisans programlarına yerleştirilmede kullanılan puan türlerinin Dışsal Yönelim hariç ÖDÖS kullanma durumlarında farklılık oluşturmadığı; kendi tercihleri ile İngilizce öğrenen öğrencilerin motive olma, öğrenmelerini yönetme ve yönlendirmede zorunlu olarak İngilizce öğrenenlere kıyasla daha fazla strateji kullandığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları yabancı dil öğreniminde çeşitli değişkenlerin önemini ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğrenmek için sadece zaman ve emek harcamak yeterli değildir. Aynı zamanda istekli olmak ve uygun öğrenme stratejilerini kullanmak da gerekmektedir. Öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi hızlandırdığı, kolaylaştırdığı, daha eğlenceli ve kalıcı hale getirdiği ve özerk öğrenme yetisinin gelişiminde olumlu etki yaptığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Hayat boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, kendilerine uygun öğrenme etkinliklerini bilmeleri, doğru materyalleri seçmeleri ve öğrenme durumlarını değerlendirmeleri gerekir. Tüm bu

davranışların kazanılmasında önemli etkisi olan ÖDÖS yabancı dil eğitimi programlarında yer almalıdır. Öğrenme stratejileri üzerine yapılan alanyazında yer alan araştırmaların genellikle betimsel tarama veya literatür incelemesi yöntemleri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Etkin ve sürdürülebilir programlar geliştirilebilmesi için bu çalışmada olduğu gibi betimsel çalışmaların yanı sıra deneysel araştırmalar ve pilot uygulamalara da ihtiyaç vardır. Ayrıca, konunun çok yönlü incelenmesi açısından öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda sosyo-kültürel özelliklerin yanı sıra hızla ilerleyen teknolojinin getirdiği değişimler ve tüm bunların strateji kullanımıyla ilişkisi ele alınmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Bekleyen, N. (2005). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Ankara Üniversitesi, TÖMER Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 5(1) 7-74.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational psychologist*, 28(2), 149-167.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, L.B., Uebelacker, L. & Heatherington, L. (1998). Men, women, and self-presentation of achievement. *Sex roles*, 38 (3-4), 253- 268.
- Cascallar, E., Boekaerts, M. & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process, *Educational psychology review*, 18, 297-306.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Crawford, M. (1995). *Talking difference: On gender and language*. London: Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-84.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117 -135.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31 (3), 313-330.
- Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (2005). *Handbook of motivation and competence*. New York: The Guilford Press.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. London/NY: Routledge.

- Gadzella, B.M. & Fournet, G.P. (1976). Sex differences in self-perceptions as students of excellence and academic performance. *Perceptual and Motor Skills*, 43 (3), 1092-1094.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N. & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second-language acquisition: An investigation using LISREL causal model. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 1-14.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Graddol, D. (2006). *English next*, Londra: British Council.
- Green, J. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.
- Heatherington, L., Daubman, K.A., Bates, C., Ahn, A., Brown, H. & Preston, C. (1993). Two investigations of "female modesty" in achievement situations. *Sex Roles*, 29 (11-12), 739-754.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. & Shea, M.C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B.J. Zimmernan & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement theory, research, and practice* (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.
- Nelson, D., Devardhi, J. & Berhanu, M. (2014). Gender perspective and language learning in the EFL Classroom. *International Journal of Research in Humanities, Art and Literature*, 2 (8), 63-74.
- Nyikos, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning: Socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74, 273-287.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-247.
- Oxford, R.L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L. (1993). Instructional implications of gender differences in second/foreign language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*, 4 (1-2), 65-94.
- Oxford, R.L, Park-Oh, Y., Ito, S. & Sumrall, M. (1993). Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese Language Achievement. *Foreign Language Annals*, 26, 359-371.

- Özmen, D.T. & Gülleroğlu, H.D. (2013). Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 169 (38), 30 – 40.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychological Review*. 16(4), 385-407.
- Powell, R.C. & Littlewood, P. (1983). Why choose French? Boys' and girls' attitudes at the option stage. *The British Journal of Language Teaching*, 21, 1: 36-9.
- Rua, P.L. (2006). The sex variable in foreign language learning: An integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99-114
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and language learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, (4), 227–268.
- Salahshoura, F., Sharifib, M. & Salahshoura, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 634 – 643.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001043?via%3Dihub>  
adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2017)
- Schunk, D.H., Hanson, A.R. & Cox, P.D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Schunk, D. H. (1989). "Social-Cognitive Theory and Self-regulated Learning." In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, (pp. 83–110). New York: Springer-Verlag.
- Şeker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 14 (2), 181-193.
- Tseng, W-T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 27 (1), 78–102.
- Vale, D., Özen, E., Alpaslan, I., Çağlı, A., Özdoğan, I., Sancak, M., Dizman, A. & Sökmen, A. (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching*, Ankara: British Council and TEPAV.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zeynali, S. (2012). Exploring the gender effect on EFL learners' learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (8), 1614-1620.

Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (eds). *Self-regulated learning and academic achievement theory, research, and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B.J. & Martines-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.