



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:09.07.2017 - *Corrected*:----- - *Accepted*:26.12.2017

Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı ile GÜdülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

¹ Mebruke ÖMÜR, ² Feryal ÇUBUKÇU

¹İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İzmir, TÜRKİYE

²Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, TÜRKİYE

E-Posta: mebrukeomur@gmail.com

Öz

Günümüze dek eğitim ve öğrenci başarısı üzerine yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, öğrencilerin sahip oldukları kabiliyet ve becerilerin, akademik başarıyı açıklamada yetersiz olduğunu göstermiştir. 1980'li yıllarda kabul görmeye başlayan öz düzenleme kavramı ve bu kavramla yakinen ilişkisi olduğu düşünülen güdülenme kavramı, öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarını açıklamada önemli birer faktör olarak görülmektedir. Bu sebeple son yıllarda öz düzenleyici öğrenme ve güdülenme kavramları, birbirinden farklı eğitim ortamlarında ve farklı dersler bağlamında incelenmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri tespit edilerek bu iki değişkenin ilişkisini saptamak çalışmamızın temelini oluşturmaktadır. Bunun yanında, öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ve güdülenme seviyelerinin cinsiyet bağlamında incelenmesi ve bu temel iki değişkenin akademik başarı üzerindeki etkilerinin saptanması da çalışmamızda incelenen konulardır.

Anahtar Kelimeler: öz düzenleme; öz düzenleme stratejileri; güdülenme; akademik başarı



Investigating the Relationship between Foreign Language Learners' Use of Self-Regulation Strategies and Their Level of Motivation

Abstract

A great number of studies on education and student achievement so far have shown that students' talent and skills cannot fully explain the academic achievement. The concept of self-regulation, first embraced in the 1980s, and motivation, which is thought to have a close relationship with self-regulation, are considered as important factors explaining the difference of academic achievement among students. For this reason, in recent years, these two concepts have been examined in various educational contexts and courses different from each other. The core of our study is to determine the levels of motivation and self-regulation strategy use of students who learn English as a foreign language and to examine the relationship between these two concepts. Additionally, investigating the levels of self-regulation strategy use and motivation in terms of gender difference and the effects of these two basic variables on academic achievement are among the subjects of our study.

Keywords: self-regulation; self-regulation strategies; motivation; academic achievement



1. Giriş

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: vii) başarıya giden yolda kabiliyet ve becerinin yanı sıra öz düzenleyici öğrenmenin ve güdülenmenin de önemli birer faktör olduğunu belirtmektedirler.

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). Güdülenme ise, hem iş dünyasında hem de eğitim dünyasında sıkça rastladığımız bir kavramdır. İlgili alan yazında güdülenme tanımlarını incelediğimizde tek tip bir tanımlamanın olmadığını, birbirinden farklı tanımlamaların alan yazına geçtiğini görürüz. Tanımlar birbirinden farklı olsa da, odaklandıkları anahtar sözcükler bakımından birbirine benzer olduklarını söyleyebiliriz. Güney, (2000: 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: 329). Davranış bilimciler güdülenmeyi açıklarken dürtü ve pekiştirme kavramlarını vurgularlar. Onlara göre güdülenme daha çok dışsal kaynaklı; 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.

Hem öz düzenleyici öğrenme hem de güdülenme durumu, öğrencilerin akademik performansını etkilemektedir. İlgili alan yazını incelediğimizde bu iki değişkenin 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 görürüz.

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek; aynı zamanda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bunun yanında, bu iki temel değişkenin cinsiyetler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve akademik başarı üzerindeki etkileri bu çalışmanın konusu kapsamındadır.

1.1.Güdülenme

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; bu süreç de güdülenme denir. Başka bir deyişle, ihtiyaçların bir amaca yönelik davranışa dönüşme sürecine güdülenme süreci denir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 117). Güdülenmiş insan, belli bir yönde davranır ve bir işi yapmaya isteklidir.



Eroğlu (1995: 247) tarafından güdülenme sürecinin ilk basamağı iç dengesizlik durumudur. İnsanlar bu ruhsal dengesizliği ve gerilimi azaltmak için belli bir davranışa yönelir. Bu davranış amaca yöneliktir ve amaca ulaşıldığında ihtiyaç tatmin edilmiş olur; böylelikle güdülenme süreci de tamamlanmış olur.

Güdülenme üzerine aşağıda görülebileceği gibi farklı sınıflandırmalar mevcuttur:

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

Dorneyi (1998), güdülenme teorileri arasında en genel ve en bilinen ayrımın içsel ve dışsal güdülenme arasında olduğunu 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). Örneğin; İngilizceye ilgi duyan kişi "yap" demeden yapar; kendi isteği ile ders çalışır, kitap okur. Bu durumda içsel güdülenmeden söz edilebilir. 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.

Araştırmacılar tarafından şimdiye kadar insan güdülenmesini açıklamaya yardımcı olacak birçok güdülenme kuramı ortaya atıldığını görmekteyiz. Bu kuramları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

a) Gereksinim Kuramları

- Gereksinimler Sıradizini Kuramı: En bilinen güdülenme kuramlarından birisi Abraham Maslow'a ait Gereksinim Sıradizini Kuramıdır. Maslow'a göre insan gereksinimleri beş ana grupta toplanmaktadır. Birincil gereksinimler olarak adlandırılan alanda; fizyolojik, güvenlik ve toplumsal gereksinimler yer almaktadır. İkincil gereksinimler ise; saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinimleridir.
- Varoluş – İlişki Kurma – Gelişme (VİG) Kuramı: VİG Kuramı, Maslow'un Gereksinim Sıradizini Kuramının uzantısı olarak, bu kuramı desteklemek ve eksikliklerini tamamlamak amacı ile Clayton Alderfer tarafından ortaya atılmıştır (Özkalp ve Kirel, 2001: 324). Alderfer gereksinimleri Varoluş (Existence), İlişki kurma (Relatedness) ve Gelişme (Growth) olarak üç grupta toplamıştır.

b) İki Etmenli Kuram: Herzberg de tıpkı Maslow gibi güdülenmenin temelinde insanın gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. Bu kuramda güdülenmeye dair iki boyutun varlığından söz edilir. Bunlar; doyuma yol açan etmenler ve doyumsuzluğa yol açan etmenlerdir. Doyuma yol açan etmenler; başarı elde etme, tanınıp sayılma, işin kendisi, ilerleme, sorumluluk ve gelişmedir. Doyumsuzluğa yol açan etmenler ise; gözetim, iş koşulları, ücret, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, özel yaşam, statü ve güvenlik gibi etmenlerdir (Toprakçı, 2013: 332).

c) Beklenti – Değer Kuramları

- Vroom'un Beklenti – Değer Kuramı: Victor Vroom tarafından geliştirilen bu kuramda, insanın iki amaçtan birini istemesi, birini diğerine tercih etmesi veya ikisini birden istemesi arasındaki ilişki açıklanırken 'değer' kavramı kullanılır. Bu kuramda, bir insanın güdülenmesi ve eyleme geçmesi; değerlerle beklentilerin çarpılmasıyla ortaya çıkar (Toprakçı, 2013: 333).



• 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 başarımı ve doyumdur. Kuramın başlıca özelliği, bu tek tek sıralanan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir.

d) 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 ulaşmaya kadar çalışır. Bu kuramda niyetler özel bir önem taşır. Ayrıca davranışı güdüleyen şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanır (Can ve Kavuncubaşı, 2005: 308).

e) Denkserlik (Eşitlik) Kuramı: Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre, insan güdülenmesinin temelinde, insanların işte kendilerine eşit davranılması isteği yatar (Can ve Kavuncubaşı, 2005: 307). Denkserlik Kuramının üzerinde durduğu üç önemli kavram; girdiler, ödüller ve karşılaştırma (Toprakçı, 2013: 335).

f) Başarı Güdüsü Kuramı: McClelland'a göre birey hoş olan duygulara yönelir, hoş olmayan duygulardan kaçınır; çevresel ve içsel uyaranlarla güdülenir. Başarı güdüsünün ana öğeleri; yönelme, kaçınma ve beklenti – uyaran açıklığıdır.

g) Nedensellik Yükleme Kuramı: Bu kuram, Heider'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu kurama göre bireyler 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.

1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme

Pintrich (2000) öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme hedefleri belirledikleri, bu doğrultuda bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kontrol ettikleri yapılandırıcı bir süreç olarak tanımlar (Aktaran Demircan, 2014: 19). Perry ve Drummond (2002: 298) ise öz düzenleme için; öğrenenin öğrenmeye ve bu süreçte sorumluluk almaya güdülenmesini etkileyen öğelerin farkında olması tanımlamasını yapmışlardır. 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 düzenleyici öğrenme modellerine baktığımızda aşağıdaki modeller ön plana çıkmaktadır:

• Zimmerman'ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli: Zimmerman bu döngüsel öğrenme modelini oluştururken üç aşama belirlemiştir. Bunlar; öngörü (eylem öncesi) aşama, performans kontrolü (eylem) aşaması ve öz-yansıtma (eylem sonrası) aşamasıdır. Öngörü aşaması bir bakıma öğrenmeye hazırlık aşamasıdır. Modelin ikinci aşaması performans veya irade kontrolü olarak adlandırılır. Son aşama olan öz yansıtma öğrenciler, daha önce belirledikleri hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarını incelerler (Aktaran Anane, 2014).

• Pintrich'in Genel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli: Pintrich'in genel öz düzenlemeli öğrenme modeli dört aşamadan oluşur. İlk aşama olan planlama aşamasında öğrenciler hedef belirlerler ve planlama yaparlar. İkinci aşamada öğrenciler, bilişlerini, güdüsel durumlarını ve davranışlarını gözlemlerler. Üçüncü aşama olan kontrol aşamasının özü; hatırlama, öğrenme, problem çözme ve düşünme için gerekli olan bilişsel stratejilerin kullanımınıdır. Son aşama olan yansıtma aşamasında öğrenciler öğrenme sürecindeki bilişlerini değerlendirirler, aldıkları



sonuçları belli sebeplerle ilişkilendirirler ve davranışları üzerinde düşünürler (Schunk, 2005: 87).

• Winne'nin 4 Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli: 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: 13).

• Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli: Borkowski'ye (1996) göre öz düzenlemeli öğrenme, çocuklara öğrenme stratejileri öğretilmesiyle gelişir. Çocuklar bir öğrenme stratejisinin özelliklerini, ne zaman ve hangi koşullarda işe yaradığını zamanla öğrenir. 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 (Aktaran Üredi, 2005: 12-13).

Zimmerman (1989: 329) öz düzenleme stratejilerini, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve amaçladığı bilgi veya becerileri kazanmak için yürüttüğü işlemler olarak tanımlar. Zimmerman tarafından ortaya konulan öz düzenlemeli öğrenme stratejileri şunlardır: Öz değerlendirme, düzenleme ve değiştirme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi araştırma, kaydetme ve izleme, çevreyi yapılandırma, öz sonuçlandırma, tekrarlama ve ezberleme, sosyal çevreden yardım isteme ve kaydedilen bilgileri gözden geçirme.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından belirlenen öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ise şunlardır: Tekrar etme, detaylandırma, düzenleme/örgütlenme, eleştirel düşünme, üst bilişsel öz düzenleme, zaman ve çevre yönetimi, çaba yönetimi, işbirlikli öğrenme ve yardım arama (Aktaran Duncan ve McKeachie, 2005: 117-128)

Görüldüğü üzere, güdülenme ve öz düzenlemeli öğrenme, daha iyi anlaşılacak için farklı kuramların ve modellerin oluşturulduğu iki önemli kavramdır. Özellikle son yıllarda eğitim alanında bu iki kavramı ve ilişkili olan diğer kavramları daha iyi açıklayabilmek amacıyla hem yurtiçinde hem de yurt dışında birçok çalışma yürütülmüştür. Peki bu iki değişkenin birbiri arasında ilişki var mıdır? Bu çalışmanın temelini oluşturan bu iki kavramın başarıya etkisi daha önce birçok kez incelendiği halde, özellikle yabancı dil öğreniminde bu iki kavramın kendi arasında bir ilişki olup olmadığı kapsamlı olarak incelenmemiştir.

Bu noktada, bu çalışmada cevabı aranan sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini kullanım seviyeleri nelerdir?
2. Yabancı dil öğrencilerinin güdülenme seviyeleri nedir?
3. Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini kullanım seviyeleri ile güdülenme seviyeleri arasında ilişki var mıdır?
4. Öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri açısından öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?



2. Yöntem

2.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Pintrich Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) kullanılmıştır. Ölçek, "Güdülenme Ölçeği (GÖ)" ve "Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin 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 bölüm için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik sonuçları incelendiğinde, Cronbach alfa değerleri güdüleme ölçeğinin alt ölçekleri için 0.86 ile 0.59 arasında, öğrenme stratejileri ölçeğinin alt ölçekleri için 0.75 ile 0.41 arasında değişmektedir. Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini "benim için kesinlikle yanlış" (1) ile "benim için kesinlikle doğru" (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedir. Ölçeğin ön sayfasında öğrencilerle ilgili demografik bilgilere ulaşmak amacıyla cinsiyet ve yaş bilgisi yer almıştır. Ayrıca öğrencilerin yıl sonu akademik başarı durumlarına ulaşabilmek için okul numaraları bilgisi de ön sayfada yer almıştır.

2.2. Veri Çözümleme Teknikleri

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS istatistik hesaplama programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin bu iki değişken açısından cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadıklarını belirlemek için *t* testi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra *yaş, yıl sonu akademik başarı puanı (ABP), güdülenme ve öz düzenleme stratejileri* değişkenlerinin birbirleri ile ilişkilerini değerlendirmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, çalışmadaki değişkenlerden hangilerinin yıl sonu akademik başarı puanını (ABP) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını belirlemek için ABP'nin bağımlı değişken; yaş, güdülenme ve öz düzenleme stratejilerinin ise bağımsız değişkenler olarak ele alındığı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Elde edilen bulgular 3 adet tablo üzerinde gösterilmiştir ve tablolar ayrı ayrı betimlenmiştir.

3.1. Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejilerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 1. Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejilerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Değer Aralığı ve Cronbach Alfa Değerleri

Değişkenler (N = 263)	Ortalama	SS	Beklenen Değer Aralığı	Gözlenen Değer Aralığı	Cronbach Alfa
Güdülenme	151,10	20,62	31 - 217	69 - 200	.85



Öz					
Düzenleme	213,60	38,47	50 - 350	100 - 321	.93
Stratejileri					

Tablo 1’de görülebileceği gibi, katılımcıların tamamı için değişkenlerin ortalamaları beklenen değer aralığı karşılaştırıldığında, güdülenme puan ortalaması ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$) yüksektir. Öz düzenleme stratejileri puan ortalamasınının ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Çalışmada İncelenen Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri

Tablo 2. Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri (r)

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

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 2’de görülebileceği gibi, çalışmadaki demografik değişkenler olan yaş ve yıl sonu akademik başarı puanı (ABP) arasında olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Ek olarak, güdülenme ve öz düzenleme stratejileri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Son olarak, yıl sonu akademik başarı puanı (ABP) ile güdülenme olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuşlardır. Bununla birlikte, güdülenme yaş ile, öz düzenleme stratejileri ise yaş ve yıl sonu akademik başarı puanı (ABP) ile anlamlı düzeyde ilişkili değildir.

3.3. Yıl Sonu Akademik Başarı Puanını Yordayan Değişkenleri Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde cinsiyet, yaş, güdülenme ve öz düzenleme stratejilerinin yıl sonu akademik başarı puanını (ABP) ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.



Tablo 3. Yıl Sonu Akademik Başarı Puanı Yordayan Değişkenler

Yıl Sonu Akademik Başarı Puanı (ABP)		
	<i>B</i>	<i>R</i> ² Δ
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**

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $0.05 \leq p < 0.10$

Tablo 3'te görülebileceği gibi, regresyon analizine 1. aşamada giren demografik değişkenler, bağımlı değişkeni anlamlılığa yakın düzeyde yordamaktadır ($p=0,056$). Bu değişkenlere tek tek bakıldığında ise, yalnızca yaşın ($\beta=-0,14$, $p<.05$) ABP'yi olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmaya katılan Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinde yaşın artması, ABP'nin 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 ($\beta=0,22$, $p<.01$) ABP'yi olumlu yönde ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordadığı görülmektedir. Buna göre, güdülenmenin artması, ABP'de de bir artışa yol açmaktadır. Sonuçta analize giren tüm değişkenlerin, ABP'deki varyansın %4,5'ini açıkladığı anlaşılmaktadır ($F_{(4,258)}=4,09$, $p<.01$).

4.4. Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejileri Bakımdan Cinsiyete Göre Grup Farkları

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre, güdülenme ve öz düzenleme stratejileri bakımından farklılaşmış farklılaşmadıklarının sınanması amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin sonucuna göre, 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 ($t_{(261)}=1,80$; $p>.05$). 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 görülmüştür ($t_{(261)}=2,14$; $p<.05$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya başlarken saptadığımız problem durumunu aşağıdaki araştırma sorularına dönüştürerek bu doğrultuda sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları bulunmuştur.

1. Yabancı dil öğrencilerinin güdülenme seviyeleri nedir?

Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce öğrenimi gören 263 öğrencinin İngilizce dersine yönelik güdülenme puan ortalaması yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$). Güdülenmiş öğrencilerin genel özellikleri düşünüldüğünde, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı hevesli ve istekli oldukları, bunun yanı sıra öğrenme sürecinde bir zorlukla karşılaştıklarında dirençli ve ısrarlı oldukları ve kendilerine yönelik akademik benlik algılarının güçlü olduğu söylenebilir.

2. Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri kullanım seviyeleri nedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme stratejileri puan ortalamasının ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin güdülenme seviyesi yüksek iken, öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin orta olması, araştırma başında muhtemel görülen bir sonuçtu. Bu durum öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ne zaman ve hangi durumlarda kullanmaları gerektiğini bilmemelerinden veya bu stratejilerin işe yararlılığı konusunda tereddütleri olduğundan kaynaklanabilir.

3. Öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmadaki cevaplanması beklenen temel soru, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeyleri ile bu ders için öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığıdır. Uygulanan anket ve yapılan analizler sonucunda, bu iki değişken arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin güdülenme seviyeleri arttıkça öz düzenleme stratejileri kullanım seviyeleri de artmaktadır.

4. Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin İngilizce hazırlık yılının sonunda gerçekleştirilen sınava göre belirlenen yıl sonu akademik başarı puanlarını (ABP) etkileyen faktörlere bakıldığında, güdülenmenin ABP'yi olumlu yönde ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordadığı görülmüştür. Öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ise yıl sonu akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bu durum, öğrencileri bir derste başarılı kılan en önemli anahtarlardan birinin, o derse karşı olumlu duygu ve tutumlara sahip olmak olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, bu çalışma, İngilizce dersini seven, güçlü bir akademik benlik algısına sahip ve derse karşı istekli öğrencilerin, öz düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullanmalarını bile



bildikleri ve kullandıkları birkaç öğrenme tekniği ile sebat ederek başarıya ulaşabildikleri sonucuna ulaştırmaktadır.

5. Öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri açısından öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmamızın temel değişkenlerinden biri olan İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeyi açısından, öğrenciler arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin, diğer temel değişkenimiz olan öz düzenleyici stratejileri kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında ise iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Kız öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri puanları erkek öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Ulaşılan sonuçlara ve alan yazındaki diğer çalışmalara baktığımızda şunları söyleyebiliriz:

Araştırmamıza katılan 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 kaldıracaktır. 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.

Güdülenme düzeyinin cinsiyet açısından karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında, hem bizim çalışmamızdaki bulguları destekleyen, hem de aksi yönde sonuçlara ulaşmış olan farklı 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: 37). Temur'un (2013) İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin güdülenme seviyelerini karşılaştırdığı araştırmada ise bizim bulgularımızı destekleyecek şekilde, cinsiyete bağlı 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, hazırlık eğitimi boyunca güdülenmedeki cinsiyet farkının neden ortadan kalktığı net değildir.

Meece ve Painter'a göre de öz düzenleyici öğrenme üzerine daha önce yapılan araştırmaların birçoğu, kız öğrencilerin lehine bulgular ortaya koymuştur (Meece ve Painter, 2012: 353). Örneğin, Ablard ve Lipschultz (1998), öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kişisel düzenleme yaptıkları ve çalışma çevrelerini iyileştirmeye erkek öğrencilere göre daha önem verdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca, Niemivirta erkeklerin kızlara göre daha yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirtirken, Wolters da kızların erkeklere göre daha fazla strateji kullandıklarını bulmuştur (Aktaran Canca, 2005: 37). Yapılan bu çalışmalar, bizim



araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Öte yandan, öz düzenleyici stratejiler kullanımının kızlar ve erkekler arasında farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da alan yazında 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: 14). Görülmektedir ki öz düzenleme stratejileri kullanımının cinsiyet açısından incelendiği bazı çalışmalar bizim çalışmamızdaki bulguları desteklerken, diğer bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının ardındaki neden, az önce de belirtildiği gibi, eğitsel alan ve sürecin kendi karakteristikleriyle ilişkili olabilir.

Çalışmamızda güdülenme düzeyi ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin güdülenme seviyeleri arttıkça öz düzenleme stratejileri kullanım seviyelerinin de arttığı görülmüştür. Aynı doğrultuda, Zimmerman ve Schunk (2012: 4), öz düzenleyici öğrenme süreçlerinin ve güdüsel inançların karşılıklı etkileşim halinde olduğuna dair bulguların git gide arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Zimmerman ve Schunk (2012: 7) güdülenme kaynaklarının öz düzenleyici öğrenmeyi 'başlatıcı/yordayıcı' rolüne dikkat çekmişlerdir. 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 (Aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012: 5-6). Bu açıdan bakıldığında, bizim çalışmamız ile alan yazındaki diğer çalışmaların birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiğini söyleyebiliriz.

İlgili alan yazın incelendiğinde görülmektedir ki, yapılan birçok çalışma, bizim çalışmamızda olduğu gibi, güdülenmenin akademik başarı üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Oxford ve Shearin'e (1994) göre güdülenme, özellikle yabancı dil öğreniminde öğrenciyi başarıya götüren en önemli etmendir. İflazoğlu ve Tümkiye (2008), öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ve drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin toplam güdülenme puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Akpur'un (2015) doktora tezi kapsamında yürüttüğü çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçları destekleyen bir araştırma da Aydın (2010) tarafından yürütülmüştür. Ankara'da ortaöğretim kademesindeki çeşitli okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri tespit edilmiş ve yıl sonu akademik başarı ortalamalarına bakılarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin yıl sonu akademik ortalamaları da yüksek bulunmuştur. Bizim çalışmamızda elde edilen bulgular, sözü edilen bu çalışmalardaki bulgularla aynı doğrultudadır.

Alan yazında daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında, 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 öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur. Vardar'ın (2011) yürüttüğü çalışmada ise, sekiz hafta boyunca İngilizce dersinin öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenmesinin, öğrencilerin başarılarına, öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi incelenmiş ve 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, bizim çalışmamızda da öz düzenleme stratejileri kullanımının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunun bir nedeni, bizim çalışmamızın İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle 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 olanların, 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 iki grubun hazırlık sınıfında İngilizce dersi için öz düzenleyici stratejileri kullanma düzeyleri bakımından çok da farklı olmadıkları tahmin edilebilir.

Çalışmamızın araştırma soruları arasında yer almamasına rağmen yapılan regresyon analizinde demografik değişkenlerden yaşın akademik başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, katılımcıların yaşlarının artması, akademik başarı düzeylerini azaltmaktadır. Bu durum, ileriki yaşlarda İngilizce hazırlık okulunda okuyan öğrencilerin lise ile üniversite arasında verdikleri aranın akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye neden olması olabilir. Bir diğer neden ise, ileriki yaşlardaki öğrencilerin iş ve/veya evlilik gibi başka sorumluluklarının bulunması olabilir. Son olarak, hazırlık okulunda sınıf tekrarı yapan görece başarısız öğrencilerin yeni başlayanlardan daha yaşlı olmaları böyle bir sonucu doğurmuş olabilir.

Sonuç olarak:

a. 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, İngilizce, vb.) bu tutarsız bulgular üzerindeki etkisinin aydınlatılmasına yönelik çalışmalar konunun anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

b. Bizim çalışmamızda 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.

c. 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.

d. 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 İlişkiler Örüntüsü*. Yayınlanmamış 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*. Yayınlanmamış doktora tezi, Durham University, Durham, İngiltere.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NJ: Prentice Hall Regents.

Can, H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2005). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

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.

Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları

Güney, S. (2000). *Yönetim Ve Organizasyon El Kitabı*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Güdülenme Düzeyleri ile Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 61-73. Erişim tarihi: 7 Nisan 2017,

http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/872099474_Ayten%20C4%B0flazo%20C4%9Flu2,%20Song%20C3%BCI%20T%20C3%BCmkaya3.pdf

Meece, J. L. ve Painter J. (2012). Gender, Self-Regulation and Motivation. İçinde: D. Schunk ve B. J. Zimmerman (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. 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.

Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. İçinde: Z. Dornyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, ss. 43-68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.



- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları Yayın No: 149.
- Perry, N.E. ve Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. İzmir: Pegem Akademi.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 250-260. Erişim tarihi: 4 Nisan 2017, apbs.mersin.edu.tr/files/isiltanriseven/Publications_013.pdf
- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- 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. ve Schunk D. H. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge.