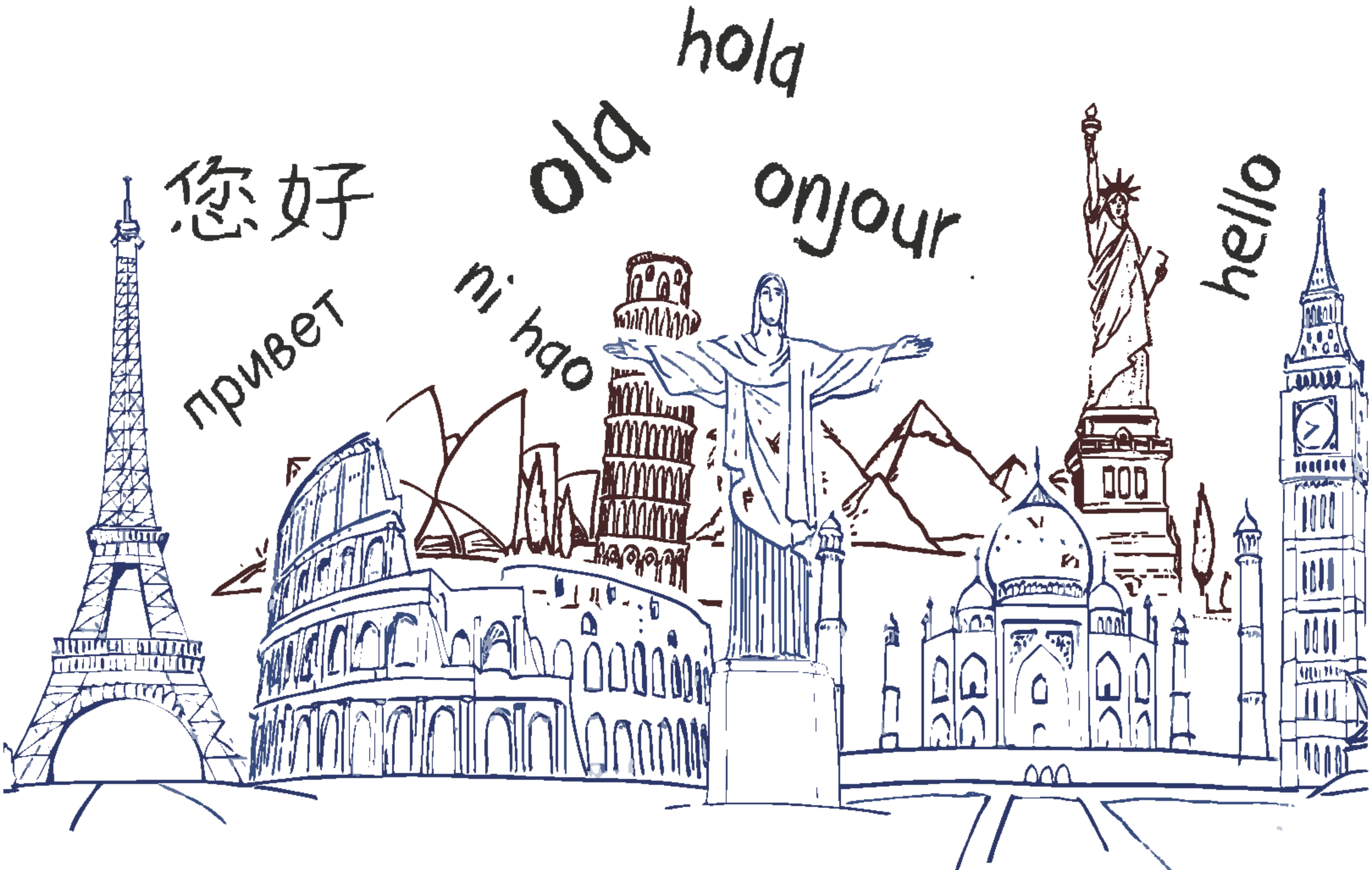




JILSES

e-ISSN: 2458-9012 | Başlangıç: 2015 | Periyot: Yılda 2 Sayı | Yayıncı: Ahmet KARA





Editor-in-Chief

Dr. Ahmet KARA

Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN

Dr. Suat ÇAPUK

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Bekir KAYABAŞI

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ

Dr. Selçuk FIRAT

Managing Editor

Dr. Suat ÇAPUK

Language Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN (English)

Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

Technical Editor

Dr. Suat ÇAPUK

E-mail: jilsejournal@gmail.com

Web: www.dergipark.gov.tr/jilse

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

ABOUT JOURNAL



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in www.jilses.org

The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jilses.org'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Field Editors / Alan Editörleri

Educational sciences Eğitim bilimleri			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü Üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Selçuk Fırat	Adıyaman Üniversitesi	selcukfirat@adiyaman.edu.tr	Türkiye

Curriculum development and instruction Eğitim programları ve öğretim			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi Üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik Üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye

Educational administration and supervision Eğitim yönetimi ve denetimi			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adıyaman Üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye

Turkish language and literature Türk dili ve edebiyat			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adıyaman Üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bağdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan

Social sciences education Sosyal bilgiler eğitimi			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü Üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak Üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye

Psychological counselling and guidance Rehberlik ve psikolojik danışmanlık			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi Üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye

French language and literature education Fransız dili edebiyatı ve eğitimi			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul Üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye





Physical education and Sport Beden eğitimi ve spor			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep Üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye

History-Tarih			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü Üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

Board of Advisory / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England
Prof. Dr. Dean Smart- University of West England
Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria
Dr. Badagül Musa- University of Jordan
Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan
Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

Indexes /Derginin Tarandığı İndeksler

	https://ascidatabase.com/masterjournallist.php?v=2458-9012
	https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&search=The+Journal+of+International+Lingual+Social+and+Educational+Sciences
	http://www.turkegitimindeksi.com/Journals.aspx?ID=554
	https://scholar.google.com.tr/



STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in *.docx or *.doc

Paper size: A4 (21 cm*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

Abstracts, keywords: Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.



YAZIM KURALLARI

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: *.docx veya *.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

Alt/Ara başlıklar: Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

Özet, anahtar kelimeler: Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.



CONTENT / İÇİNDEKİLER

VOLUME 11 NUMBER: 2 – DECEMBER 2025

CİLT 11 SAYI: 2 – DECEMBER 2025

Araştırma Makalesi

[1. To What Extend Does Self-Regulated Learning Correlate Achievement in English Lesson? A Meta-Analysis Study*](#)

[Sengül Yavuz](#) , [Burhan Üzüm](#) , [Ata Pesen](#)

71-91

Araştırma Makalesi

[2. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Bunlar İçin Çözüm Önerileri: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Çalışma](#)

[Ümit Ferit Aldım](#) , [Furkan Polat](#)

Sayfa: 92-110

DOI: <https://10.34137/jilses.1728049>

Geliş Tarihi:26.06.2025

Received:26.06.2025

Kabul Tarihi:21.12.2025

Accepted:21.12.2025

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Yavuz, A., Üzüüm, B. ve Pesen, A. (2025). To what extend does self-regulated learning correlate achievement in English Lesson? A meta-analysis study. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(2), 71-91. <https://10.34137/jilses.1728049>



To What Extend Does Self-Regulated Learning Correlate Achievement in English Lesson? A Meta-Analysis Study*

Şengül YAVUZ¹ Burhan ÜZÜM² Ata PESEN³

Abstract

This paper aimed to combine the results obtained in primary studies examining the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson through meta-analysis. No specific starting date was determined for the literature review, and primary studies conducted until 2024 were included. Based on the inclusion and exclusion criteria, 73 effect sizes obtained from 58 primary studies were calculated. The heterogeneity test ($Q_{sd=72}=1640.618$; $P=95.611$) indicated the random effects model. The analysis demonstrated an overall moderate relationship between self-regulated learning and achievement in English lessons ($r =0.327$, 95% CI [0.263-0.388], $p<0.000$). Moderator analysis was conducted to reveal the possible sources of the heterogeneity. Thus, publication year, place of publication, publication type, education level and language skill area were determined as possible moderators. The findings showed that the studies conducted in 2024 had the highest correlation. The lowest correlation was found in doctoral theses. The lowest correlation between self-regulated learning and achievement in English lessons was in university, and the highest level was in secondary school regarding the education level moderator. The highest correlations were found in reading and speaking skills.

Keywords: Self-regulated learning, correlation, foreign language, English, achievement, learner-centered instruction

Öz-düzenlemeli Öğrenme ile İngilizce Dersi Başarısı Arasındaki İlişki Hangi Düzeydedir? Bir Meta-Analiz Çalışması

Öz

Bu çalışma, öz-düzenlemeli öğrenme ile İngilizce dersindeki başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen birincil çalışmalarda elde edilen bulguları meta-analiz yoluyla incelemeyi amaçlamaktadır. Literatür taraması için belirli bir başlangıç tarihi belirlenmemiş olup 2024 yılına kadar olan çalışmalar dahil edilmiştir. Dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre 58 birincil çalışmadan elde edilen 73 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Heterojenlik testi ($Q_{sd=72}=1640.618$; $P=95.611$) rastgele etkiler modelini göstermektedir. Analizler, öz-düzenlemeli öğrenme ile İngilizce dersindeki başarı arasında orta düzeyde ($r =0.327$, 95% GA [0.263-0.388], $p<0.000$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin olası nedenlerini ortaya çıkarmak için moderator analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, yayım yılı, yayım yeri, yayım türü, öğretim kademesi ve dil beceri alanı olası moderatörler olarak belirlenmiştir. Bulgular 2024 yılında yapılan çalışmaların en yüksek korelasyona sahip olduğunu göstermektedir. Yayım türünde en düşük korelasyon doktora tezlerinde tespit edilmiştir. Öğretim kademesine göre öz-düzenlemeli öğrenme ile İngilizce dersindeki başarı arasındaki en düşük korelasyonun üniversitede, en yüksek korelasyon ise ortaokul kademesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Dil beceri alanı bakımından en yüksek korelasyonlar okuma ve konuşma becerilerinde görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenlemeli öğrenme, korelasyon, yabancı dil, İngilizce, başarı, öğrenci merkezli öğretim

* This paper has been produced from the Master's thesis of the first author under the supervision of the second and third authors.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, eylul.elam@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-7996-881X>

² Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, uzum_b@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3385-5841>

³ Doç. Dr. Siirt Üniversitesi, atapesen@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1676-7444>

Introduction

Learning English holds tremendous significance throughout the 21st century, especially for people whose native language is not English. English proficiency acquisition for non-native speakers transcends mere language mastery because it functions as an essential portal to numerous international educational opportunities, career paths and personal development (Cook, 2016). However, mastering a foreign or second language presents a significant challenge. Similarly, Dan et al. (2024) show that English language acquisition emerges as a complex and challenging endeavour shaped by numerous interacting personal, social and cultural factors. The absence of opportunities to engage with English beyond classroom settings presents substantial barriers for EFL learners, which makes their language progress difficult, and they rely extensively on teacher and peer support. This matter holds unique importance within informal learning contexts occurring beyond classroom walls because learners frequently operate without direct teacher support or guidance (Bowles, 2024). Thus, in this era of accountability, students are expected to regulate and take responsibility for their learning. The role of students and teachers in the educational journey has changed with the paradigm shift from a behaviorist approach to a constructivist one. Students are now expected to regulate their learning processes, and teachers function as facilitators (Halili & Zainuddin, 2015). This change has fostered instructional techniques that focus on actively involving students and recognizing the value of their learning experiences (Vasu et al., 2022). This emphasizes an ever-growing emphasis on moving students away from passively depending on their teachers to actively and independently seeking knowledge and skills. As suggested by Barros et al. (2022), creating student-centred learning environments can only be effective if students develop a higher level of self-regulation.

Self-regulated learning (SRL) in educational psychology is about how students can learn independently or with some autonomy. This has been a hot topic in second language acquisition (SLA) for many years as it gives us a deeper look into the language learning process (Fukuda, 2017). Canbay (2020) says that the psychological aspects of learners are closely related to self-regulation. SRL comes from educational psychology, and many researchers in SLA are interested in it (Zheng et al., 2018).

Many educational psychologists have defined self-regulated learning. Generally, self-regulated learning is a strategic approach where learners engage and control their cognitive processes, motivational states and behaviours to achieve their educational goals (Schunk & Zimmerman, 2007). Self-regulation involves many cognitive, metacognitive and behavioral strategies that individuals use to meet their educational objectives (Posner & Rothbart, 2000). Self-regulated learning is when students take control of their learning journey. This self-directed approach allows learners to turn their cognitive and physical skills into competencies for specific tasks. It includes metacognitive, motivational and behavioral components that individuals use to gain knowledge and proficiency, such as setting goals, planning strategies, using learning techniques, self-monitoring and self-guidance (Christobel & Kumar, 2023). Three points can be highlighted based on the definitions. First, students are actively involved in their learning. Second, they have the freedom to choose how they want to learn. Third, students are in charge of their learning (Karatas et al., 2016). Self-regulated learning based on social cognitive theory highlights the interaction between the learner, their environment and their behavioural responses. It says learners can influence social elements to achieve their academic aspirations (Chansri et al., 2024).

Like many factors affecting student success, such as attitude, motivation, metacognitive skills, and autonomy, the effect of self-regulated learning on success and its relationship with success are among the important factors examined in various studies in both national and international literature. In fact, in the Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center database, it is seen that 915 postgraduate studies are listed in the search made with the keyword 'self-regulation' in all fields. In Google Scholar, when the same keyword is searched only across Turkish pages, 13400 studies are listed. In the Web of Science database, when the keyword 'self-regulated learning' is searched only throughout the study titles, 2897 studies are screened. In the Proquest database, when the keyword 'self-regulated learning' is searched in the study titles, it is seen that there are 1091 studies. It was determined that many of these studies are related to the English language. For example, when the Springer database is searched as 'Self-regulation AND English', 280 studies are listed. It is clear that the number of primary studies on self-regulation is satisfactory. It is time, then, to bring together and integrate the findings obtained in studies examining the relationship between self-regulated learning and achievement in English lessons.

Literature Review

Systematic reviews and meta-analysis studies on self-regulated learning conducted abroad reveal that they are generally at the compilation level and are conducted in areas such as research trends on self-regulated learning in online learning environments (Tsai et al., 2013), examination of experimental studies on self-regulated learning in the context of modern technology (Junaštková, 2024), self-regulated learning in a clinical context (van

Houten-Schat et al., 2018), effectiveness of self-regulated learning in blended learning in higher education (Luo & Zhou, 2024), interventions and approaches for self-regulation and executive functions in the preschool period (Muir et al., 2023), how educational chatbots support self-regulated learning (Guan et al., 2024), self-regulated learning processes of advanced musicians (dos Santos Silva & Marinho, 2024). Moreover, meta-analysis studies on self-regulated learning aimed at calculating effect size or correlation include the relationship between self-regulated learning and academic achievement in children and adolescents (Dent & Koenka, 2016), how primary school students can effectively learn self-regulated learning strategies (Dignath et al., 2008), the effect of self-regulated education programs on the academic performance, self-regulated strategies, and motivation of university students (Theobald, 2021), the effect of self-regulated learning on learning outcomes in online and blended learning environments (Guntur & Purnomo, 2024), perceived social support and self-regulated learning (Martínez-López et al., 2023), a quantitative review of the effect of self-regulated learning on the academic achievement of first and second grade students (Elhusseini et al., 2022), self-regulated learning in continuing education (Hemmler & Ifenthaler, 2024), the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education courses (Cheng et al., 2023) have been found to be done in different courses, subjects or levels other than English. It turns out that only one study is a meta-analysis study that calculates the real effect size. In addition, most of the studies were scanned in limited databases, so it can be said that they are not sufficient enough to reveal the effect of self-regulated learning on language (English) achievement or its relationship with language achievement from a broad perspective.

On the other hand, the studies conducted in Turkey are generally compilation or systematic review studies (see. Çetintav & Karaoğlan Yılmaz, 2021; Çobanoğlu et al., 2023; Delibalta & Taşdelen Teker, 2024; Gözübüyük Hazen, 2024; Gümrükçü-Bilgici, 2023; Kazu & Yavuz, 2021; Tutkun et al., 2022; Yağcı, 2024). Furthermore, some of these studies only examine the studies published in just one database, and some include only primary studies conducted in Turkey. In this sense, the number of studies that integrate the primary studies conducted in Turkey and the international literature, and that provide a broader framework is almost non-existent. It is revealed that the number of studies that calculate effect size in the context of meta-analysis or that fall within the scope of relational meta-analysis is very few. Only 3 studies were found in this sense. However, none of these studies directly addressed the effect of self-regulated learning on achievement in English lesson or the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson. From this point of view, the present meta-analysis study is important in bringing together the data from primary studies examining the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson in Turkey and worldwide, and providing a broad framework on the subject.

Purpose of the Research

This study investigates the relationship between self-regulated learning in English language teaching and achievement through meta-analysis. “Is there a relationship between self-regulated learning in English language teaching and achievement?” is the basic question of this meta-analysis study. In the light of this basic question, answers to the following research questions were sought. Based on the quantitative data extracted from primary studies,

RQ1. To what extent does self-regulated learning correlate achievement in English lesson?

RQ2. Does the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson differ by;

- a. publication year?
- b. research place?
- c. publication type?
- d. educational level?
- e. language skills?

Method

Research Design

The meta-analysis method was used in the present study to unearth the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson. Glass (1976) identifies meta-analysis as the analysis of analysis, and that meta-analysis is a sound methodological alternative to comprehensively understand the rapidly expanding literature. Şen and Yıldırım (2020) define it as a quantitative method applied to combine the results obtained in more than one primary study. Durlak and Lipsey (1991) state that the meta-analysis method allows the quantitative representation of the findings in the primary studies and the relationship of the study characteristics

with these findings. There are basically two types of meta-analysis: group comparison and correlational meta-analysis. Both types of meta-analysis consist of two subheadings. Group comparison meta-analysis consists of treatment effectiveness and group difference meta-analysis types. Correlational meta-analysis is divided into two: covariance and test validity meta-analysis (Durlak & Lipsey, 1991). Correlational meta-analysis was used in this meta-analysis study.

Inclusion & Exclusion Criterion

The inclusion and exclusion criteria for primary studies in the present meta-analysis are as follows:

- A specific starting date was not determined for the publication date of primary studies, but those that were reached until 25.10.2024-that's the last date of the literature review,
- Those that were related to English language teaching or examine the relationship between any area of language skills and self-regulated learning in English lessons,
- Those that provide the Pearson correlation (r) value,
- Those that use technology-supported self-regulation strategies (see. An et al., 2021), writing self-regulation strategies (see. Zhu et al., 2024), motivation scale, self-regulation as a sub-dimension (see. Nie et al., 2024), motivational strategies scale for learning (The Motivational Strategy for Learning Questionnaire) to determine the self-regulation levels of the participants,
- Those that were experimental studies by nature yet presented data on the relationship between self-regulation and success in English lessons within the scope of the study (see. Güven, 2023) were also included.
- For those produced from theses, theses were preferred to include.
- Studies published in Turkish or English were included.
- Those without overall correlation coefficients for the measurement tools applied to determine self-regulated learning levels/skills were excluded.
- Those in which students' exam scores or term/year-end achievement scores were presented for success were included. However, studies in which the participants' self-declaration of achievement in English classes were presented were excluded (see. Baissane, 2023; Dan et al., 2024; Omari & Arssi, 2024).

In order to reach primary studies in Turkish databases such as the National Thesis Center of Turkey, Ulakbilim, and Dergipark, the Turkish keywords “öz-düzenleme”, “öz-düzenlemeli öğrenme” and their English equivalents “self-regulation”, “self-regulated learning”, “self-regulatory” keywords were used in databases/article sharing sites and the search was performed using AND, double quotes (“ ”), in title, both in the study titles and in all dimensions of the database/article sharing sites. On the other hand, for databases such as Elsevier/Science Direct, SPRINGER, Taylor & Francis, and Web of Science, the keywords “self-regulation”, “self-regulated learning”, “self-regulatory learning”, “English”, “foreign language”, “foreign language learning” were used in both the study titles and in all dimensions of the databases, with the necessary limitations.

Pre-determined keywords were used to obtain studies to be included in the present meta-analysis. Searches were conducted in the National Thesis Center of Turkey, ULAKBİLİM TR Series, Dergipark, Google Scholars, Education Resources Information Center (ERIC), Proquest Digital Dissertations, Elsevier/Science Direct, Emerald, Web of Science, Taylor & Francis, JSTOR, Springer, SAGE, Wiley Online Library databases and article sharing sites.

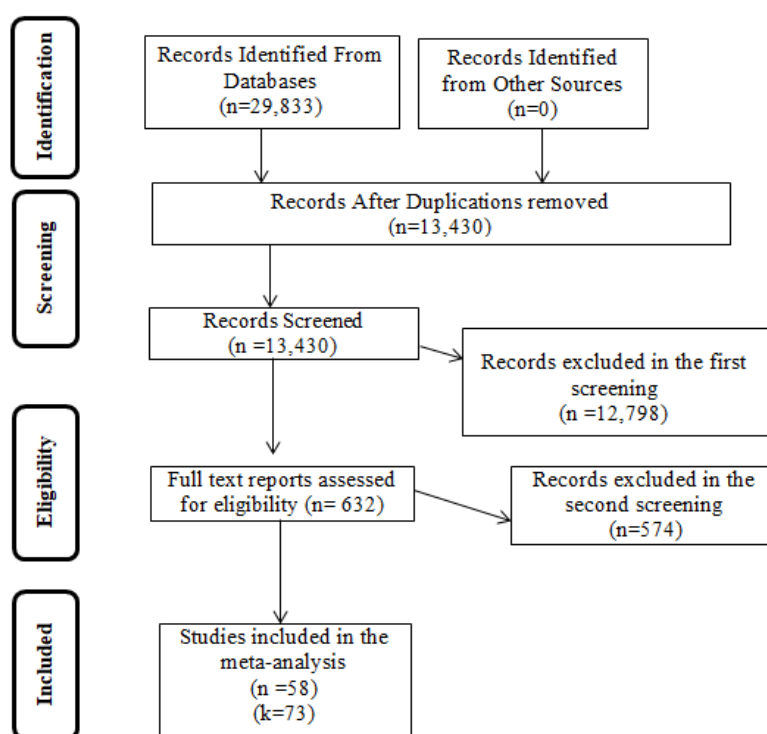


Figure 1. PRISMA flowchart

Figure 1 shows that 29.833 studies were listed in the databases in the first stage as a result of the keywords used in the literature review. After eliminating the common studies, 13.430 studies remained. First, the titles and abstracts of these studies were examined, and whether they were within the scope of the present meta-analysis was evaluated. 632 studies remained to be examined in more detail. These studies were examined in detail in terms of title, abstract, method and findings sections by considering the information in the coding scheme, and a total of 73 effect sizes from 58 primary studies were included.

Coding

In addition to the researcher, the studies included in the meta-analysis were coded by two independent coders to ensure coding reliability (Açıklı, 2009; Temel & Karağaoğlu, 2001). One of the independent coders was an Associate Professor in the field of Curriculum and Instruction, and the other one was an Assistant Professor in the field of English Language Teaching. In calculating the inter-coder reliability value, a value of 1 is given for studies with a perfect agreement, and a value of 0 is given for studies that indicate disagreement (Karabulut, 2020, p.48; Şen & Yıldırım, 2020, p.24). Thus, when calculating the coding reliability between the present study's coders, the coding scheme sections were identified as Item 1, Item 2, Item 3 Item 8. The same items coded by the researcher and other coders were given the value of "1", and the items coded differently were given the value of "0". Accordingly, there were 6 disagreements between the researcher and Coder-1, 8 between the researcher and Coder-2, and 9 between Coder-1 and Coder-2. Based on the formula stated above, a 98.9% agreement between the researcher and Coder-1, 98.6% agreement between the researcher and Coder-2, and 98.4% agreement between Coder-1 and Coder-2. Most of the disagreements were about the educational level. The disagreements were cleared during a sitting with coders.

Publication Bias

A funnel plot analysis was performed to test the possibility of publication bias visually. The funnel plot in Figure 2 demonstrates 73 correlation coefficients (in Fisher z value) obtained from 58 primary studies.

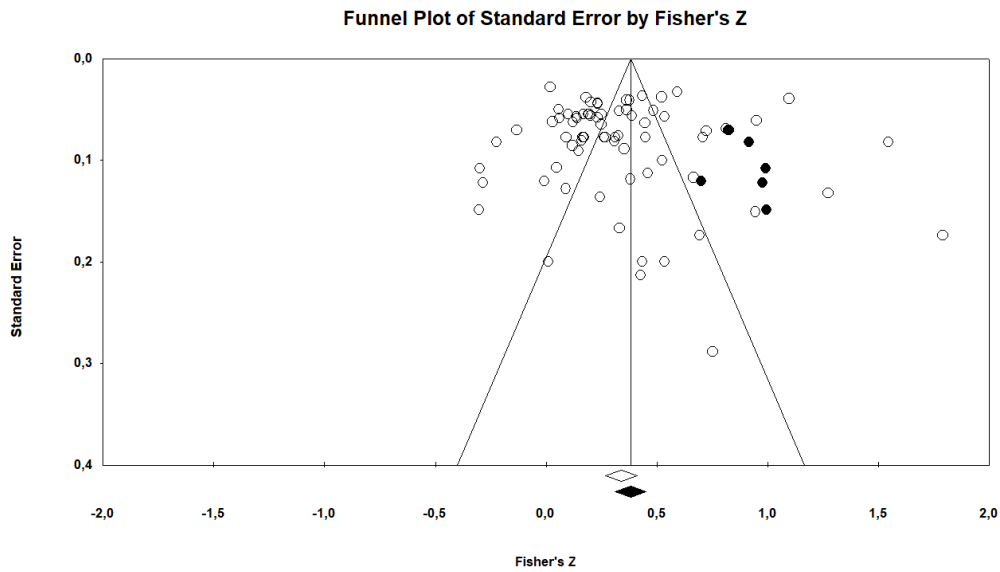


Figure 2. Funnel plot

In Figure 2, the Fisher z values are on the X (horizontal) axis, and the standard error values are on the Y (vertical) axis. Accordingly, the studies included in the meta-analysis are spread on both sides of the vertical line in the funnel plot. Some studies are spread outside the funnel lines on the right and left. There are six studies filled in black in the funnel plot. This indicates that six more studies with negative correlations should be included in the present meta-analysis to prevent publication bias. Since the funnel plot provides a visual interpretation, publication bias was also tested with Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N, Egger Regression Intercept and Begg and Mazumdar Rank Correlation statistical tests. The findings related to these statistics are presented below in Table 1.

Table 1: Publication bias

Rosenthal Classic fail –safe N	
Z-value for observed studies	41.34844
p-value for observed studies	0.00000
Alpha	0.05000
Tails	2
Z-value for alpha	1.95996
Number of observed studies	73
Number of missing studies that would bring p-value to > alpha	2417
Orwin fail –safe N	
Fisher Z value in observed studies	0.32900
Criterion for ‘trivial’ Fisher z	0.00001
Mean Fisher z in missing studies	0.00000
Number of missing studies needed to bring Fisher z under 0.01	1621
Egger Regression Intercept	
Intercept	0.22532
Standard error	1.35130
95% lower limit (2-tailed)	-2.46910
95% upper limit (2-tailed)	2.91974
t-value	0.16674
df	71
P-value (1-tailed)	0.43402
P-value (2-tailed)	0.86805
Begg and Mazumdar Rank Correlation	
Tau	0.08067
z value for tau	1.00962
P-value (1-tailed)	0.15634
P-value (2-tailed)	0.31268

The Rosenthal Classic fail-safe N revealed that the z value obtained from the 73 correlation coefficients included is 41.34844, and the p-value was 0.000 in Table 1. The fail-safe N was found to be 2417. This indicated that 2417 more studies with 0 or negative values were needed to invalidate the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson. The fact that the number of studies included in the meta-analysis is much smaller than the fail-safe number indicated no publication bias. Orwin's fail-safe N was also used to evaluate publication bias. Accordingly, Orwin's fail-safe N presented that the number of studies with 0 or negative values required to reduce the observed z value of 0.32900 to 0.0001 was 1621. This number was much more than the total number of primary studies, 58. It can be argued that these results supported the absence of publication bias. The findings obtained from the Egger Regression Intercept also showed that the p-value (two-tailed) was greater than 0.05 ($p=0.86805$) and that there was no publication bias. Begg and Mazumdar Rank Correlation number indicated that the two-tailed p significance value was greater than 0.05, as well.

Data Analysis

This is a correlational meta-analysis study. All values for correlation are first converted to Fisher z values. The analyses were carried out using these values. In correlational meta-analyses, Fisher z values are used instead of correlation values in the analysis phase. Therefore, these values must be converted to Pearson correlation (r) when reporting and interpreting. Here, it is stated that both the average Fisher z value used in the sense of general effect size and the lower and upper limit values in the confidence interval should be converted to Pearson correlation coefficient (Borenstein et al., 2019; Şen & Yıldırım, 2020, p. 175). Therefore, in the present meta-analysis, the Pearson correlation coefficients obtained from primary studies were first converted to Fisher z values for analyses and then back to Pearson correlation coefficient during the reporting and interpretation phase. The transformations were made using the z to r and r to z transformations in section 6 in URL-1 (2024).

Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N, Egger Regression Intercept, Begg and Mazumdar Rank Correlation analyses were performed for publication bias. Q and I^2 statistics were used to test heterogeneity. The intercoder reliability formula was used to establish agreement between coders. Microsoft Excel and SPSS programs were used for this purpose. The comprehensive Meta-Analysis (CMA) program was used for correlational and moderator analyses. Fu et al. (2011) recommend that there should be at least four studies in each subgroup when performing moderator analysis. The literature demonstrates different approaches to the need for at least 4 studies (Fu et al., 2011) or 2-8 studies (Pincus et al., 2011) in each subgroup for categorical sub-variables in moderator analyses. In the present study, it was decided that at least two studies in each group should reflect the overall effect size more clearly and prevent data loss. In addition, the effect model selection was made according to the heterogeneity test. Cohen's (1992) index was used to interpret Pearson correlation coefficients. Accordingly, 0-0.10 is considered low, 0.10-0.30 is considered medium, and 0.30-0.50 is considered high correlation.

Results

Results related to the RQ1

Data obtained from primary studies examining the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson was analyzed to calculate the average Pearson correlation coefficient. The correlation values obtained according to the Fixed Effects Model (SEM) and Random Effects Model (REM), 95% confidence interval values, and Q and p values are presented in Table 2.

Table 2: Effect sizes (Pearson r) and heterogeneity

Effects Model	k	r	z	95% confidence Interval (CI)		Q-value	df(Q)	Heterogeneity	
				Lower Limit	Upper Limit			p	I^2
FEM	73	0.318	45.109	0.305	0.33	1640.618	72	0.000	95.611
REM	73	0.327	9.452	0.263	0.388				

Table 2 illustrates that the overall effect size (in Pearson r) is 0.318 according to the fixed effect model and 0.327 according to the random effect model. The heterogeneity test shows that the Q ($df=72$) statistic is calculated as 1640.618 ($p < 0.01$). The fact that the obtained Q value is well above 72 degrees of freedom and 0.05 confidence level in the X^2 table ($df=72$, $X^2(0.05)=92.808$) reveals that the data is heterogeneous. The calculated I^2 value is 95.611%, which indicates that the data is highly heterogeneous. The average effect size (in Pearson r) calculated according to the random effects model indicates a moderate relationship according to the Cohen (1992) classification.

Results related to the RQ2

The Relationship between Self-Regulated Learning and Achievement in English by Publication Year

It was tested whether the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson differed according to the publication year. As there was only one study in 2010, 2015 and 2017, which would only reflect the current situation, the studies conducted in these years were not included in the moderator analysis. The findings are given in Table 3.

Table 3: Pearson correlations by publication year

Publication Year	k	r	z	95% CI		Heterogeneity		
				Lower Limit	Upper Limit	Q-value	df(Q)	p
2012	4	0.151	0.694	-0.271	0.524			
2013	3	0.326	6.530	0.231	0.411			
2014	4	0.117	0.641	-0.239	0.447			
2016	2	0.249	4.064	0.130	0.359			
2018	3	0.281	1.788	-0.028	0.541			
2019	2	0.431	1.765	0.231	0.750			
2020	6	0.369	2.686	0.105	0.584			
2021	4	0.366	3.363	0.159	0.542			
2022	16	0.316	3.546	0.145	0.468			
2023	15	0.338	4.655	0.201	0.462			
2024	11	0.454	4.401	0.265	0.609			
Total Between						6.290	10	0.790

Table 3 presents the average correlation values of the Pearson correlation (r) numbers for the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson in terms of the years the primary studies were conducted. Accordingly, the studies conducted in 2024 have the highest correlation value with an average correlation value of $r = 0.454$. This result indicates a high level of correlation according to the Cohen (1992) correlation index. On the other hand, it is revealed that the lowest correlation ($r = 0.117$) is in the studies conducted in 2014. The fact that the $Q=6.290$ value in the table is well below the critical value of 18.307 at the 0.05 confidence level and 10 degrees of freedom in the X^2 table and the p-value is greater than 0.05 indicates that there is no significant difference between the correlation coefficients of the studies according to their publication year ($Q=6.290$; $p > 0.05$). This finding reveals that the year of publication is not an essential moderator in differentiating the correlation coefficients.

The Relationship between Self-Regulated Learning and Achievement in English by Publication Place

Moderator analysis was performed to determine whether the study's place effectively differentiated the correlation values. Thus, primary studies were divided into Abroad and Turkey to prevent data loss and to make the moderator analysis functional. In the study conducted by Firdaus (2024), data were collected from different sample groups in both Turkey and Indonesia. Therefore, the data from the Turkey sample in this study was processed into the data set as Turkey and from the Indonesian sample group as Abroad. The findings obtained are given in Table 4.

Table 4: Pearson correlations by research place

Place of Research	k	r	z	95% CI		Heterogeneity		
				Lower Limit	Upper Limit	Q-value	df(Q)	p
Abroad	54	0.323	8.858	0.255	0.388			
Turkey	19	0.336	4.314	0.189	0.470			
Total Between						0.029	1	0.865

Table 4 shows that the relationship between self-regulated learning and English course success in studies conducted in Turkey ($r=0.336$) is higher than in studies conducted abroad ($r=0.323$). However, the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson is moderately positive in studies conducted in Turkey and abroad. The fact that the $Q=0.029$ value in the table is well below the critical value of 3.841 at the 0.05 confidence level and 1 degree of freedom in the X^2 table and the p-value is greater than 0.05 indicates that there is no significant difference in terms of where the studies were conducted ($Q=0.029$; $p>0.05$). As a result, the place where the research was conducted is not an important variable in differentiating the overall correlation value.

The Relationship between Self-Regulated Learning and Achievement in English by Publication Type

Moderator analysis was performed to determine whether the publication type variable effectively differentiated the correlation values. However, only one study was a conference publication type (see Mahadi et al., 2021), so this study was not included in the moderator analysis since it would only reflect the current situation. The findings are given in Table 5.

Table 5: Pearson correlations by publication type

Publication Type	k	r	z	95% CI		Heterogeneity		
				Lower Limit	Upper Limit	Q-value	df(Q)	p
Article	47	0.257	8.716	0.201	0.312			
MS Thesis	17	0.504	5.150	0.331	0.645			
Ph.D Dissertations	6	0.215	0.987	-0.070	0.468			
Undergraduate Graduation Thesis	2	0.560	1.483	-0.553	0.955			
Total Between						7.287	3	0.063

Table 5 shows that the studies included in the meta-analysis are divided into four categories: articles in scientific refereed journals, master's theses, doctoral dissertations and undergraduate graduation theses. Undergraduate graduation theses ($r=0.560$) and master's theses ($r=0.504$) have high a relationship. The lowest relationship is found in doctoral dissertations. The $Q=7.287$ value in the table is below the critical value of 7.815 at the 0.05 confidence level, and 3 degrees of freedom in the X^2 table, and the p-value is greater than 0.05, indicating that there is no significant difference between the effect sizes of the studies according to their publication types ($Q=7.287$; $p>0.05$). This finding reveals that the publication type is ineffective in differentiating the correlation values.

The Relationship between Self-Regulated Learning and Achievement in English by Educational Level

It's evident in the literature that age ranges differ across education levels across the globe. However, both in the world and in the Turkish education system, the education levels generally consist of preschool, primary school, secondary school, high school and university. In addition, in some countries (especially Iran), language education is provided through Language Institutes or Private Language Courses. Considering all these, in the present meta-analysis, education levels were divided into four categories for the moderator analysis: university, secondary school, high school and Private Language Course. As only one study (see Calero, 2012) was detected at the primary school level, it was not included in the moderator analysis. A moderator analysis was conducted to determine whether the education level effectively differentiated the correlation values. The findings are given in Table 6.

Table 6: Pearson correlations by educational level

Educational Level	k	r	z	95% CI		Heterogeneity		
				Lower Limit	Upper Limit	Q-value	df(Q)	p
University	44	0.288	7.917	0.219	0.353			
Secondary School	17	0.430	5.945	0.300	0.546			
High School	6	0.347	1.638	-0.071	0.661			
Private Language Institute	5	0.416	4.312	0.237	0.568			
Total Between						4.811	3	0.186

Table 6 demonstrates that the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson is higher at the secondary school level ($r = 0.430$) than at other educational levels. The lowest relationship ($r = 0.288$) is seen at the university level. However, according to the heterogeneity test results between groups, a $Q=4.811$ value was obtained. From the X^2 table, it was determined that at the 0.05 level, 3 degrees of freedom was 7.815. Since the calculated heterogeneity value is smaller than the critical value of 7.815 and the p-value is larger than 0.05, indicating no significant difference between the groups ($Q=4.811$; $p>0.05$). Thus, the education level is ineffective in differentiating the correlation values.

The Relationship between Self-Regulated Learning and Achievement in English by Language Skills

The language skills examined in primary studies are divided into seven groups as four basic skills (writing, reading, speaking, listening), grammar, vocabulary and comprehensive English, which can be expressed as integrated skills to examine the relationship between self-regulated learning and English language skill areas. Moderator analysis was performed to determine whether the correlation values differ significantly in the English language skill area, and the findings are given in 7.

Table 7: Pearson correlations by language skills

Language Skill	k	r	z	95% CI		Heterogeneity		
				Lower Limit	Upper Limit	Q-value	df (Q)	p
Comprehensive English	32	0.293	5.341	0.189	0.390			
Writing	17	0.365	4.557	0.215	0.499			
Reading	7	0.424	3.891	0.221	0.592			
Speaking	5	0.485	3.199	0.202	0.694			
Vocabulary	5	0.223	3.040	0.081	0.357			
Grammar	4	0.213	1.181	-0.141	0.518			
Listening	3	0.275	2.934	0.094	0.439			
Total Between						5.573	6	0.473

Table 7 reveals the highest relationship between self-regulated learning and English speaking ($r = 0.485$) and reading ($r = 0.424$) skills. The lowest relationship is between self-regulated learning and grammar learning ($r = 0.213$). The fact that the $Q=5.573$ value given in the table is well below the critical value of 12.592 at the 0.05 confidence level and 6 degrees of freedom in the X^2 table, and the p-value is greater than 0.05 shows that there is no significant difference between the effect sizes according to the language skill area of the studies ($Q=5.573$; $p>0.05$). This finding can be said that the language skill area is not an effective moderator in differentiating the correlation values.

Discussion

The present meta-analysis study revealed a moderate positive relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson. The literature demonstrates that the relationship between various variables and English language learning or the effect of these variables on English language learning has been addressed, and similar results have been found. For example, Fajaruddin et al. (2024) examined the relationship between

technology use and language learning. In the study where 43 effect sizes were calculated from 19 primary studies, it was revealed that a moderate relationship was detected between technology use and language learning. Similarly, Santi et al. (2021) analyzed the relationship between the reading interest of those learning English as a foreign language and vocabulary acquisition in the studies between 2010-2020. Researchers found a moderate relationship between reading interest and English vocabulary acquisition. A meta-analysis study by Uchihara et al. (2019) also found a moderate positive relationship between repetition and incidental vocabulary learning in the second language. Ergen and Kanadlı (2017), who examined the effect of self-regulated learning strategies on academic achievement, identified Science, Mathematics, Social Sciences and Language as course variables in the moderator analysis. Ergen and Kanadlı revealed that self-regulated learning strategies have a moderate effect on language learning. However, Rajić et al. (2022) examined the relationship between self-regulated learning components and the success of gifted students in learning a foreign language. The study presents the relationship between the motivation of gifted students to learn a foreign language and their personality traits. The researchers revealed a low-level positive relationship between motivation for knowledge, which is one of the self-regulated elements, and personality traits - except for emotional stability.

It can be advocated that the relationship level or effect size obtained between self-regulated learning and English learning is not at the desired level in both the current meta-analysis study and the studies conducted by Ergen and Kanadlı (2017) and Rajić et al. (2022). In the self-regulated learning approach, where a learner-centred approach is adopted, self-regulated learning is expected to elevate students' success to higher levels. However, the medium or relatively low relationship or effect obtained in these studies may be due to various reasons. The first of these is thought to be due to the fact that self-regulated procedures may not have been appropriately implemented. Second, as Jeon and Yamashita (2014) stated, based on the data from many studies, many mechanisms affect language learning. These may be anxiety, motivation, learner and teacher attitudes, affective filters, language barriers, etc.

The present meta-analysis reveals that the publication year moderator is ineffective in differentiating the correlation coefficients. Based on this, the year variable does not significantly affect the relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson. The lowest correlations were found in studies published in 2012 and 2014. This can be due to the fact that half of the six negative correlations included in the present meta-analysis (see Calero, 2012; Farsani, 2014; Yağlı, 2014) were in these years. However, it can be stated that the relationship between self-regulated learning and English course success increased positively after 2012 - although it decreased slightly in some years. The positive relationship between self-regulated learning and achievement in English lesson can be said to have prevailed over the years. In fact, Öztop and Toptaş (2022) divided the primary studies they included in their meta-analysis into two categories according to the year of publication, before and after 2013, and reached similar results. The researchers found that the relationship between reading comprehension and mathematics success was preserved over the years.

It was found that the language skills area did not significantly differentiate the correlation coefficients in this study. However, the overall correlation coefficients in the speaking and reading skill areas were higher than in the other areas. The learners' interest in reading and speaking and their use of metacognitive skills may have been compelling in the emergence of this situation. Jeon and Yamashita (2014) found a positive moderate relationship between metacognitive skill use and reading in their study. Similarly, Elahi Shirvan et al. (2019) revealed a positive relationship between perceived communicative competence and willingness to speak. The present meta-analysis found a high-level relationship between self-regulated learning and writing skills. Scrutinizing the primary studies examining the relationship between self-regulated learning and writing skills, most of them were conducted with university students. Based on this, the self-regulated learning of university students is an important factor in developing their English writing skills.

Declaration of conflicting interests

The authors declared no potential conflicts of interest concerning the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

References

(* Primary studies included in the meta-analysis.

- Açıkkel, C. (2009). Meta analiz ve kanıta dayalı tıptaki yeri [Meta-analysis and its place in evidence based medicine]. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19 (2), 164-172. http://pcp.psikofarmakoloji.org/pdf/TR/19_2_12.pdf
- *Adıgüzel, A., & Orhan, A. (2017). The relation between English learning students' levels of self-regulation and metacognitive skills and their English academic achievements. *Journal of Education and Practice*, 8 (9), 115-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138845.pdf>
- *Agustina, A. (2022). The correlation between students' self-regulated learning and their speaking skill (Unpublished Undergraduate Thesis). Faculty of Tarbiyah, The State Islamic University of Curup, Indonesia
- *Amini, D., Anhari, M.H., Ghasemzadeh, A., & Tarnopolsky, O. (2020). Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 7 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787018>
- *Amirian, S.M.R., Mallahi, O., & Zaghi, D. (2015). The relationship between Iranian EFL learners' self-regulatory vocabulary strategy use and their vocabulary size. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(2), 29-46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127240.pdf>
- *An, Z., Wang, C., Li, S., Gan, Z., & Li, H. (2021). Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 11 (558466), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466>
- *Apridayani, A., Han, W., & Waluyo, B. (2023). Understanding students' self-regulated learning and anxiety in online English courses in higher education. *Heliyon*, 9 (e17469), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17469>
- *Apridayani, A. (2022). Exploring Thai EFL students' self-regulated learning (SRL) strategies and English proficiency. *MEXTESOL Journal*, 46 (1), 1-10. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n1-17>
- Baissane, O. (2023). The correlation between self-regulated learning and academic achievement of English. A picture of Vietnamese High School Students. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13 (2), 350-355. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.13.02.2023.p13442>
- Barros, A., Simão, A.M.V., & Frisson, L. (2022). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(11), 7835-7842. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01232-y>
- *Bektaş, D. (2022). *Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü [The mediating role of self-regulation in the relationship between foreign language anxiety and foreign language achievement]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein, H.R. (2019). *Meta-analize giriş [Introduction to meta-analysis]* (2. Baskı). (S. Dinçer, Çev.). Anı Yayıncılık
- Bowles, M. (2024). Digital, Self-Regulated Vocabulary Learning and Device Control In Out-Of-Class, Higher Education Settings. *Electronic Journal of e-Learning*, 22 (1),17-30. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3261>

- *Bravo, V.B. (2022). Self-regulated learning skills and English proficiency. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 35 (7), 40-51. <https://doi.org/10.9734/JESBS/2022/v35i730437>
- *Calero, F.R. (2012). *Fifth-grade English language learner academic self-concept, student-teacher relationships, self-regulated learning, parental academic support, native language support, interest, usage, proficiency and academic achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Dowling College School of Education, Brookhaven, New York
- Canbay, F. (2020). The Relationship between self-regulation and use of language learning strategies in secondary school students. *PASAA*, 60 (1), 1-22. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.60.1.1>
- Chansri, Ch., Kedcham, A., & Polrak, M. (2024). The relationship between self-regulated learning strategies and English language abilities and knowledge of undergraduate students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 286-307. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/270386>
- Cheng, Z., Zhang, Z., Xu, Q., Maeda, Y., & Gu, P. (2023). A meta-analysis addressing the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09390-1>
- *Christobel, C.D.R. (2023). *Self-regulated learning and vocabulary in English of prospective teachers* (Unpublished Master's Thesis). Tamil Nadu Teachers Education University N.V.K.S.D College of Education, Kanyakumari District, India
- Christobel, C.D.R., & Kumar, V.S.P. (2023). Self-regulated learning and vocabulary in English of prospective teachers. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 11(5), 314-322. <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2305046.pdf>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cook, V. (2016). *Second Language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge
- Çetintav, G, & Karaoğlan Yılmaz, F.G. (2021). Öğrenme analitikleri ve öz-düzenlemeli öğrenme üzerine araştırma eğilimlerinin incelenmesi: Sistematik bir inceleme [Investigation of the research trends on learning analytics and self-regulated learning: A systematic review]. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 80-95. <http://doi.org/10.17539/amauefd.1036352>
- Çobanoğlu, R., Büyükkıdık, S., & Yurttaş Kumlu, G. D. (2023). A bibliometric analysis of research on self-regulated learning: From the beginning to 2021. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(3), 700-726. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1225513>
- Dan, Q., Bai, B., & Huang, Q. (2024). Gender differences in the relations between EFL students' classroom relationships and English language proficiency: The mediating role of self-regulated learning strategy use. *System*, 123 (103311), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103311>
- Delibalta, B., & Taşdelen Teker, G. (2024). Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yürütülen tezlerde genel eğilimler [General trends in dissertations on self-regulated learning in Turkey]. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 171-201. <http://doi.org/10.33400/kuje.1349043>
- *Deng, X., Wang, C., & Xu, J. (2022). Self-regulated learning strategies of Macau English as a foreign language learners: Validity of responses and academic achievements. *Frontiers in Psychology*, 13 (976330), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976330>

- Dent, A.L., & Koenka, A.C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dignath, C., Buettner, G.D., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- *Doğan, Y. (2022). Higher education EFL learners' online self-regulated learning during the Covid-19 Pandemic: Relationships of some variables with self-regulation. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(2), 16–35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1365004.pdf>
- dos Santos Silva, C., & Marinho, H. (2024). Self-regulated learning processes of advanced musicians: A PRISMA review. *Musicae Scientiae*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1177/10298649241275614>
- Durlak, J. A., & Lipsey, M. W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 291–332. <https://doi.org/10.1007/BF00938026>
- *Ekene, E.K., Nne, A.A., & Ngozi, E.E. (2024). Examining secondary school students' social goal orientation and self-regulated learning strategy as predictors of academic achievement in English language in Anambra State, Nigeria. *Interdisciplinary Journal of Educational Practice*, 11(2), 23-37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11545754>
- Elahi Shirvan, M., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(6), 1241-1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>
- Elhusseini, S.A., Tischner, C.M., Aspiranti, K.B., Fedewa, A.L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition Learning*, 17, 1117–1139. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09311-0>
- *Ere, N. (2013). *The relationship between self-regulatory efficacy and writing achievement in English* (Unpublished Master's Thesis). Trakya University Institute of Social Sciences, Edirne
- Ergen, B., & Kanadlı, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 55-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42462/511430>
- *Ertem, İ.S. (2021). *On the path to self-regulation in online learning: Improvement, achievement and perceptions of EFL learners during COVID-19 pandemic* (Unpublished Master's Thesis). Bahçeşehir University Graduate School, Istanbul
- Fajaruddin, S., Retnawati, H., Setiawan, C., Apino, E., Arlinwibowo, J., & Rachman, D. (2024). Technology's impact on language learning: Meta-analysis on variables and effectiveness. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(2), 512-525. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21119>
- *Farsani, M.A., Beikmohammadi, M., & Mohebbi, A. (2014). Self-regulated learning, goal-oriented learning, and academic writing performance of undergraduate Iranian EFL learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18 (2), 1-19. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a4/>
- *Fatemi, M., Alishahi, M., Noori Khorasani, M., & Seifi, M. (2014). The relationship between EFL learners' self-regulation and their listening comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(4), 198-201. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.4p.198>

- *Fırdaus, P.R. (2024). *A cross-cultural comparative study of the relation between self-regulated learning skills and academic achievement: The case of Turkish and Indonesian EFL university students* (Unpublished Master's Thesis). Selçuk University The Institute of Social Sciences, Konya
- Fu, R., Gartlehner, G., Grant, M., Shamliyan, T., Sedrayan, A., Wilt, T.J., Griffith, L., Oremus, M., Raina, P., Ismaila, A. Santaguida, P., Lau, J., & Trikalinos, T.A. (2011). Conducting Quantitative Synthesis when comparing medical interventions: AHRQ and the Effective Health Care Program. *Journal of Clinical Epidemiology*, (64), 1187-1197. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK49407/pdf/Bookshelf_NBK49407.pdf.
- Fukuda, A. (2017). The Japanese EFL Learners' self-regulated language learning and proficiency. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 22(1), 65-87. <https://doi.org/10.25256/PAAL.22.1.4>
- *Garrido-Vargas, M. (2012). *Relationship of self-regulated learning and academic achievement among English language learners* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Arizona Graduate College, Arizona, USA
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8. <https://doi.org/10.2307/1174772>
- Gözübüyük Hazen, N. (2024). Okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik incelenmesi [A systematic review of research on self-regulation in preschool]. *EKEV Akademi Dergisi* (98), 148-183. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1400724>
- Guan, R., Raković, M., Chen, G., Gašević, D. (2024). How educational chatbots support self-regulated learning? A systematic review of the literature. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12881-y>
- Guntur, M., & Purnomo, Y.W. (2024). A meta-analysis of self-regulated learning interventions studies on learning outcomes in online and blended environments. *Online Learning Journal*, 28 (3), 563-584. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4025>
- Gümrükçü-Bilgici, B. (2023). A review of graduate theses in the field of self-regulation in preschool in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(4),2610-2628. <https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/2025>
- *Güneşli, T. (2016). *6.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizceye yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationship between self-regulated learning strategies and attitudes of sixth graders towards english and their english achievement]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- *Güven, S. (2023). *Tersine eğitim modelinin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve çevrimiçi öz düzenleme becerilerine etkisi [The impact of flipped classroom model on academic achievement and online self-regulated skills in English teaching]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- *Habibah, R. (2023). *The correlation among self-regulated learning, reading comprehension and English academic achievement (A correlational study of eighth grade students at Public Junior High School Jakarta Academic Year 2022/2023)* (Unpublished Master's Thesis). Syarif Hidayatullah State Islamic University Faculty of Educational Sciences, Jakarta, Indonesia

- Halili, S.H., & Zainuddin, Z. (2015). Flipping the classroom: What we know and what we don't. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning* 3(1), 28–35. <https://www.tojned.net/journals/tojdel/articles/v03i01/v03i01-04.pdf>
- *Halloran, R.K. (2010). *Self-regulation, executive function, working memory, and academic achievement of female high school students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Fordham University The Graduate School of Education, New York, America
- Hemmler, Y.M., & Ifenthaler, D. (2024). Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 45 (100629), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100629>
- *Inrawati, W.O.F., Mursalim, & Nggawu, L. O. (2024). The correlation between self-regulated learning and students writing achievement at English Departement. *Journal of Teaching of English*, 9(2), 243–248. <https://jte.uho.ac.id/index.php/journal/article/view/150>
- *İnan, B. (2013). The relationship between self-regulated learning strategies and academic achievement in a Turkish EFL setting. *Educational Research and Review*, 8(17), 1544-1550. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2013.1561>
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212. <https://doi.org/10.1111/lang.12034>
- *Jiwani, R.S. (2018). *The correlation between self-regulated learning strategies and students' GPA in English education at the Universitas Islam Indonesia* (Unpublished Undergraduate Thesis). Islamic University of Indonesia Faculty of Psychology and Sociocultural Sciences, Yogyakarta, Indonesia
- *Jubier, M.M., Baharum, H.I., & Said, S.M. (2024). Exploring the predictive value of self-regulation and thinking skills on the writing performance of Iraqi advanced EFL learners on TOEFL iBT. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00906-6>
- Junaštíková, J. (2024). Self-regulation of learning in the context of modern technology: a review of empirical studies. *Interactive Technology and Smart Education*, 21 (2), 270-291. <https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2023-0030>
- *Kanat, F. (2018). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki [The relationship between 8th grade secondary school students' motivational strategies, attitudes and academic achievements related to English learning]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- Karabulut, H.İ. (2020). *Teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce başarısı üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması [The effectiveness of technology-enhanced language teaching methods on achievement in English: A meta-analysis]* (Yayımlanmamış Doktora Tezi [Unpublished Doctoral Dissertation]). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karatas, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). Analysing university English preparatory class students' self-regulation strategies and motivational beliefs using different variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 403-412. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.056>
- Kazu, İ. Y., & Yavuz, F. S. (2021). Öz düzenleme becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların bibliyografik olarak incelenmesi [Bibliographic review of the postgraduate studies on self-regulation skills]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1471-1483. <https://doi.org/10.24315/tred.853747>

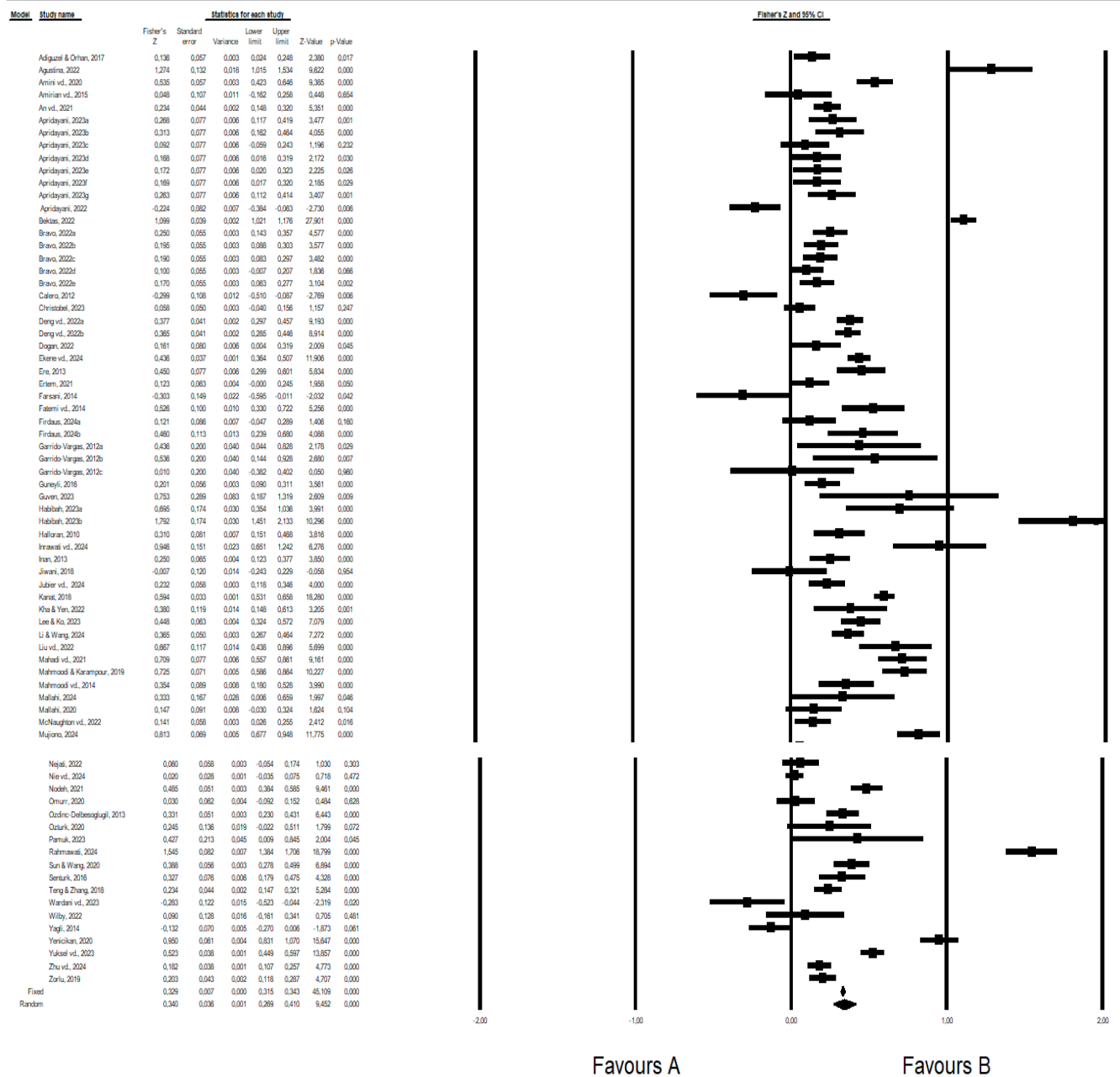
- *Kha, N.L.T., & Yen, P.H. (2022). The interaction between self-regulated learning strategies and EFL teenager learners' postcard writing at English center in Mekong Delta, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 7 (5), 37-56. <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v7i5.4449>
- *Lee, J., & Ko, Y. (2023). Effects of self-regulation, goal orientation, and anxiety on EFL speaking in metaverse and face-to-face contexts. *English Teaching*, 78(4), 219-248. <https://doi.org/10.15858/engtea.78.4.202312.219>
- *Li, J., & Wang, C. (2024). Mediating roles of motivational beliefs and vocabulary learning strategies for the relationship between self-regulation and vocabulary proficiency. *European Journal of Education*, 00 (e12706), 1-16. <https://doi.org/10.1111/ejed.12706>
- *Liu, C. Y., Jiao, Y., & Qiu, W. T. (2022). The roles of language aptitude and online self-regulated learning in foreign language achievements. *Language Teaching Research Quarterly*, 31, 83-100. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2022.31.07>
- Luo, R.Z., & Zhou, Y.L. (2024). The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 3005–3029. <https://doi.org/10.1111/jcal.13052>
- *Mahadi, R., Shafie, L.A., & Abdullah, S. (3 May 2021). A correlation between meta-cognitive self-regulated learning strategies (meta-SRLs) and English language achievement. *AIP Conference Proceedings*, 2339 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1063/5.0044582>
- *Mahmoodi, M. H., & Karampour, F. (2019). Relationship between Iranian intermediate EFL learners' foreign language causal attributions, meta-cognitive self-regulation and their L2 speaking performance. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 6(2), 77-53. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2019.11253.1406>
- *Mahmoodi, M.H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (98), 1062-1068. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.517>
- *Mallahi, O. (2024). Exploring the status of self-regulated strategies and self-efficacy beliefs in learning English grammar among Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Educational Research*, 3 (3), 93-112. <https://doi.org/10.22034/3.3.93>
- *Mallahi, O. (2020). Examining the extent of self-regulatory strategy use and writing competence of Iranian EFL learners. *Applied Linguistics Research Journal*, 4 (3), 13-23. <https://doi.org/10.14744/alrj.2020.70883>
- Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., Mayo, M.E., & Tinajero, C. (2023). Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100291>
- *McNaughton, S., Rosedale, N., Zhu, T., Siryj, J., Oldehaver, J., Teng, S. L., Williamson, R., & Jesson, R. (2022). Relationships between self-regulation, social skills and writing achievement in digital schools. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35(5), 1201–1219. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10232-8>
- Muir, R.A., Howard, S.J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35 (27), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>

- *Mujiono. (2024). Self-efficacy and self-regulated learning's role in self-directed learning's impact on academic writing problem-solving for EFL undergraduates. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(1), 19-32. <http://dx.doi.org/10.21093/ijelta.l.v9i1.1667>
- *Nejati, R. (2022). The relationship between students' self-regulated learning and reading comprehension in Iranian online classes in the COVID era. *Teaching English Language*, 16(2), 85-109. <https://doi.org/10.22132/TEL.2022.155099>
- *Nie, Y., Sun, B., & Xiong, F. (2024). Motivation and self-regulated learning profiles: A person-centered perspective of English learning and achievement in an Asia context. *System*, 125, (103448), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103448>
- *Nodeh, H. (2021). The relationship between self-regulated learning strategies and students' academic performance in English course. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 15 (7), 2261-2263. <https://doi.org/10.53350/pjmhs211572261>
- Omari, O., & Arssi, A. (2024) Exploring self-regulated learning strategies in reading comprehension for English majors: A post-pandemic perspective. *Journal of College Reading and Learning*, 54(2), 103-124. <https://doi.org/10.1080/10790195.2024.2359510>
- *Ömür, M. (2020). *Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri kullanımı ile güdülenme seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigating the relationship between foreign language learners' use of self-regulation strategies and their level of motivation]* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi [Unpublished Master's thesis]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- *Özdiñ-Delbesođlugil, A.B. (2013). *As predictors of academic success in EFL classrooms, self-regulation, self-esteem and attitude (A case study)* (Unpublished Master's thesis). University of Gaziantep Graduate School of Educational Sciences, Gaziantep
- Öztop, F., & Toptaş, V. (2022). Matematik başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması [The relationship between mathematics achievement and reading comprehension skill: A meta-analysis study]. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(1), 12-21. <https://doi.org/10.14744/yjer.2022.002>
- *Öztürk, G.G. (2020). *Applying self-regulated learning strategies with ICT tool for out of class language learning and its effect on students' academic success* (Unpublished Master's thesis). Yeditepe University Institute of Educational Sciences, Istanbul
- *Pamuk, İ. (2023). *The effect of flipped approach on EFL learners' writing achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences, Ankara
- Pincus T., Miles C., Froud R., Underwood M., Carnes D., & Taylor, S.J.C. (2011). Methodological criteria for the assessment of moderators in systematic reviews of randomised controlled trials: A consensus study. *BMC Medical Research Methodology*, (11), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-14>.
- Posner, M., & Rothbart, M. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- *Rahmawati, Y.R. (2024). *Investigating the students' self-efficacy, self-regulated learning (SRL) strategies and English writing achievement (A Correlational Study at Eighth-Grade Students of Salatiga State Junior High School in the Academic Year 2022/2023)* (Unpublished Master's Thesis). Salatiga Statement Islamic University, Indonesia

- Rajić, A. G., Šafran, J., & Prtljaga, J. (2022). Predictive values of the structure of the self-regulatory construct in L2 learning of the gifted. *Research in Pedagogy*, 12(1), 186-215. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2201186G>
- Santi, E., Kholipa, R., Putri, M.G., & Mujiono. (2021). Reading interest strength and vocabulary acquisition of EFL learners: A meta-analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1225-1242. <https://doi.org/10.52462/jlls.87>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- *Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90 (102221), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102221>
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları [Meta-analysis technics with CMA]*. Anı Yayıncılık
- *Şentürk, B. (2016). Self-regulation strategies and vocabulary size of EFL Turkish University students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.023>
- Temel, M.A., & Karaağaoğlu, E. (2001). Tıpta meta-analizi [Meta-analysis in science]. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 32 (2), 184-190. <https://actamedica.org/index.php/actamedica/article/view/255/222>.
- *Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: A mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning*, 13(2), 213–240. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9171-4>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Tsai, C. W., Shen, P. D., & Fan, Y. T. (2013). Research trends in self-regulated learning research in online learning environments: A review of studies published in selected journals from 2003 to 2012. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 107-110. <https://doi.org/10.1111/bjet.12017>
- Tutkun, C., Filiz, T., & Akbaba, F. (2022). Türkiye'de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilimlerin incelenmesi [Investigation of the general trends in the studies conducted on self-regulation in Turkey]. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328-349. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1067613>
- Uchihara, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language Learning*, 69(3), 559-599. <https://doi.org/10.1111/lang.1234>
- URL-1.(2024).*Fisher-z-transformation*.<https://www.psychometrica.de/correlation.html#fisher>
- van Houten-Schat, M. A., Berkhout, J. J., van Dijk, N., Endedijk, M. D., Jaarsma, A. D. C., & Diemers, A. D. (2018). Self-regulated learning in the clinical context: a systematic review. *Medical Education*, 52(10), 1008–1015. <https://doi.org/10.1111/medu.13615>
- Vasu, K. A., Mei Fung, Y., Nimehchisalem, V., & Md Rashid, S. (2022). Self-regulated learning development in undergraduate ESL writing classrooms: Teacher feedback versus self-assessment. *RELC Journal*, 53(3), 612-626. <https://doi.org/10.1177/0033688220957782>

- *Wardani, A.D., Munir, A., Lestari, L.A., & Anam, S. (2023). Self-regulated learning strategies and their relationship to grammar achievement of undergraduate English department students. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 26 (2), 634-649. <https://doi.org/10.24071/lt.v26i2.6638>
- *Wilby, J. (2022). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research*, 26(5), 1010-1033. <https://doi.org/10.1177/1362168820917323>
- *Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi [The Self-regulatory strategies and motivation used in learning English and its relation to achievement]. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160914>
- Yalçın, C. (2024). Technology-supported self-regulated language learning: a systematic review. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 461-480. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1396935>
- *Yeniçikan, S. (2020). *The relationship between self-regulation strategies and academic achievement at a university context* (Unpublished Master's Thesis). Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin
- *Yüksel, D., Soruç, A., Horzum, B., & McKinley, J. (2023). Examining the role of English language proficiency, language learning anxiety, and self-regulation skills in EMI students' academic success. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(2), 399-426. <https://doi.org/10.14746/ssllt.38280>
- Zheng, C., Liang, J.-C., Li, M., & Tsai, C.-C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76(1), 144-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>
- *Zhu, J., Yang, Y., & Yan, Z. (2024). Relationships between teacher feedback and English writing proficiency in Chinese students: The mediating effect of writing self-regulated learning strategies. *System*, 123 (103338), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.10333>
- *Zorlu, S. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inancı ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analysis of the relationship between vocational high school students' success with their self-regulation strategies and self-efficacy beliefs in English]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi [Unpublished Master's thesis]). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Appendix- Forest plot



DOI: <https://10.34137/jilses.1753192>

Geliş Tarihi: 29.07.2025

Received: 29.07.2025

Kabul Tarihi: 28.12.2025

Accepted: 28.12.2025

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Aldım, Ü. F. ve Polat, A. F. (2025). Özel Gereksinimli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(2), 92-110. <https://10.34137/jilses.1753192>



Özel Gereksinimli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Bunlar İçin Çözüm Önerileri: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Çalışma

Ümit Ferit ALDIM¹ Ahmet Furkan POLAT²

Öz

Bu çalışma, özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri ve öğretmenlerin bu süreçte edindiği deneyimleri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle engel türlerine göre farklılaşan dil edinim güçlüklerinin pedagojik yaklaşımlara etkisi incelenerek bu alandaki kuramsal boşluk doldurulmak istenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım temelinde yürütülmüş, çalışma grubunu Van ilindeki devlet okullarında görev yapan sınıf ve İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisiyle belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin dilsel anlamlandırma, bilişsel işleme, duygusal uyum ve sosyal etkileşim alanlarında çok boyutlu güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ise yapılandırılmış etkinlikler, özelleştirilmiş materyaller, görsel-işitsel destekler ve teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlanarak bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde çeşitlilik olduğunu ve çoğunlukla süreci bireysel çabayla yürüttükleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğretmen destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesi gerektiği; etkili öğretim için materyal desteği, uygulamalı eğitimler ve bireyselleştirilmiş planlamalara ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Gereksinimli Öğrenciler, Yabancı Dil Eğitimi, Dil Öğretimi, Dil Edinimi, Öğretmen Algıları

A Qualitative Investigation into Teachers' Perceptions of Challenges and Solutions in Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs

Abstract

This study aims to explore in depth the challenges faced by students with special educational needs (SEN) in the process of foreign language learning, as well as the experiences of teachers involved in this process. This study seeks to address this gap by examining how language acquisition difficulties—particularly those that vary by type of disability—affect pedagogical approaches. Adopting a qualitative research design grounded in the phenomenological approach, the study was conducted with classroom and English language teachers working in public schools in the province of Van, Türkiye. Participants were selected through purposive sampling, specifically employing the maximum variation sampling strategy. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. Findings reveal that students experience multifaceted challenges in linguistic comprehension, cognitive processing, emotional adaptation, and social interaction. Teachers, on the other hand, reported developing individualized instructional strategies through the use of structured activities, customized materials, visual-auditory aids, and technology-based tools. The study also found considerable variation in teachers' professional competencies, with many relying on personal initiative to manage the instructional process. In conclusion, the research highlights the necessity of strengthening inclusive education practices with robust teacher support mechanisms. Effective instruction for students with SEN (Special Educational Needs) requires access to teaching materials, hands-on training, and individualized planning support.

Keywords: *Students with Special Educational Needs, Foreign Language Education, Language Teaching, Language Acquisition, Teacher Perceptions*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, faldim@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3973-148X>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, furkanpolat21.fp@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8065-4017>

Giriş

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımını destekleyen ve kişisel gelişim süreçlerine katkı sağlayan temel bir bileşendir (Köse, 2022). Bu temel bileşende özellikle Yabancı dil öğrenimi, bireylerin küresel düzeyde iletişim kurma kapasitelerini artırarak farklı kültürlerle etkileşime girmelerine ve kültürlerarası anlayışlarını geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Kamacı, 2022; Mitchell, Myles, ve Marsden, 2013; O'Malley ve Chamot, 1990). Yabancı dil öğrenimi, bireyin bilişsel ve sosyal gelişimine etki eden temel becerilerden biridir. Bu temel beceri, özel gereksinimli öğrenciler için geleneksel öğrenme modellerine kıyasla çok daha karmaşık ve çok boyutlu zorlukları içermektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Kormos, 2020; Kormos ve Smith, 2012; Snowling ve Hulme, 2005).

Bu tür zorluklar, farklı engel gruplarına sahip öğrenciler (öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve işitme kaybı gibi) için yabancı dil edinim sürecini daha da güçleştirmekte ve geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinden yeterince faydalanmalarını engellemektedir (Gersten, Baker, ve Pugach, 2017; Kormos, 2020; Kormos ve Smith, 2012; Nijakowska, 2010). Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinden faydalanamayan engel gruplarına sahip bu öğrenciler için öğretmenlerin pedagojik stratejilerini ve uygulamalarını yeniden gözden geçirmelerini zorunlu kılmaktadır (Aktan, 2020; Kargın, 2004; Lerner, Johns, ve Polloway, 2012; Mitchell ve Sutherland, 2020; Tomlinson, 2014).

Literatürde, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunun genel kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına odaklandığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu öğrenciler için geliştirdikleri pedagojik stratejiler ve destek mekanizmalarına ilişkin araştırmaların, özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında, görece sınırlı olduğu görülmektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Kormos, 2017; Kormos ve Kontra, 2008). Çalışmaların sınırlılığı konusunda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşadığı güçlüklerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu güçlükler, bireysel farklılıklardan kaynaklanan dil edinimi, bilişsel gelişim ve sosyo-duygusal faktörlerin birleşimiyle daha da karmaşık hale gelmektedir (Ellis, 2004; Kormos ve Smith, 2012; Lightbown ve Spada, 2013; Skehan, 1998). Örneğin disleksi gibi öğrenme güçlükleri, okuma ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyerek öğrencilerin dil edinim süreçlerinde geride kalmalarına neden olmaktadır (Gersten ve ark., 2017; Kormos, 2020; Nijakowska, 2010; Sparks ve Ganschow, 1993; Snowling ve Hulme, 2005;). İşitme engelli öğrenciler için işitsel girdiye dayalı öğretim yöntemlerinde dezavantajlı konuma düşerken otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşim eksiklikleri nedeniyle dil öğreniminde güçlük yaşamaktadır (Eigsti, de Marchena, Schuh, ve Kelley, 2011; Kormos, 2020; Kormos ve Kontra, 2008; Moeller, 2000).

Dil öğretiminde yaşanan bu güçlükler öğretmenlerin farklı engel türlerine sahip öğrencilere yönelik etkili ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmesi, kapsayıcı ve etkili bir eğitim sürecinin en kritik bileşenlerinden biri haline gelmiştir (Aktan, 2020; Kargın, 2004; Tomlinson, 2014). Bu kapsayıcı ve etkili eğitim politikaları çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, materyal kullanımı ve sınıf içi farklılaştırılmış öğretim teknikleriyle ilgili deneyimlerinin sistematik olarak incelenmesi gerekmektedir. Ancak mevcut çalışmalar genellikle öğrenci merkezlidir ve öğretmenlerin pedagojik deneyimlerine dayalı veriler sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır (Katıtaş ve Coşkun, 2020; Sharma ve Sokal, 2016). Mevcut araştırmalar genellikle özel gereksinimli öğrencilerin dil öğrenme sürecine odaklanmakta, öte yandan öğretmenlerin bu süreçte deneyimlerine odaklanan mesleki gelişim süreçlerinde yaşadığı pedagojik zorlukları, sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalardaki çözüm önerilerini daha derinlemesine ele almamakta literatürde de önemli bir boşluk oluşturmaktadır (Florian ve Rouse, 2009; Tomlinson, 2014).

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri, genel eğitim politikaları çerçevesinde ele alınmakla birlikte, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının dil öğretimi özelinde nasıl uygulanacağı konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır (Kormos ve Kontra, 2008; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021; Yazıcıoğlu, 2020). Yapılan diğer araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha fazla destekleyici materyal ve özel eğitim alanında uzmanlaşmış öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Balıkcı ve Melekoğlu, 2023; Kormos ve Smith, 2012; MEB, 2021;). Genellikle kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim süreçlerine entegrasyonuna odaklanırken, yabancı dil öğretimi bağlamında öğretmenlerin yaşadığı zorlukların detaylı bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir (Boylu ve Sügümlü, 2025; Ganschow ve Sparks, 2001; Kormos ve Kontra, 2008; Sparks ve Ganschow, 1991).

Detaylı bir şekilde ele alınmayan bu eksiklik, öğretmenlerin pedagojik süreçlerde karşılaştıkları zorlukların daha kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve mevcut uygulamalara yönelik somut öneriler geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin doğrudan deneyimlerine dayanan fenomenolojik araştırmalar ve sınıf içi yönetim ile pedagojik uygulamaları ele alan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Florian

ve Rouse, 2009). Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan mevcut çalışmalar incelendiğinde, öğretmen deneyimlerine dayalı nitel çalışmaların eksikliği bu alanda önemli bir boşluk oluşturmaktadır (Kormos, 2017; Kormos ve Kontra, 2008; Yatağanbaba, 2024).

Çalışmanın Amacı

Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorlukları ve öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, pedagojik engelleri ve bunları aşmaya yönelik stratejileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bireysel deneyimlerinden hareketle, özel gereksinimli öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini destekleyen etkili öğretim yaklaşımlarını ve uygulamaları belirlemek hedeflenmiştir.

Bu çalışma, Türkiye'deki eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları bağlamında, özel gereksinimli öğrenciler için daha kapsayıcı ve işlevsel yabancı dil öğretim modellerinin benimsenmesine somut bir katkı sundu. Araştırma sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri çok boyutlu olarak değerlendirildi ve uygulamaya geçirilebilir nitelikte, sürdürülebilir bir kapsayıcı eğitim modeli ortaya kondu. Bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme süreçlerine katılımlarının anlamlı biçimde güçlendiğini; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin yansımaların kurumsal düzeyde iyileştirici bir etki ürettiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, kapsayıcı yabancı dil öğretimine ilişkin kuramsal tartışmaları uygulama temelli bir çerçeveye buluşturmada ve politika geliştirme süreçlerine kanıta dayalı bir referans noktası sağlamaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim teknikleri, materyal kullanımı ve sınıf içi etkileşimlerine ilişkin uygulamaları çok yönlü olarak analiz edildi ve eğitim politikalarının yeterliliği eleştirel bir çerçevede değerlendirildi. Analiz sürecinden elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası kapsayıcı eğitim politikalarına yönelik, kuramsal temeli güçlü ve uygulama odaklı önerilerin geliştirilmesine temel oluşturdu.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir ve bu sorunlar bilişsel, duygusal ve sosyal faktörler açısından nasıl sınıflandırılabilir?
2. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmak için hangi pedagojik stratejileri geliştirmektedir?
3. Birbirinden farklı özel gereksinim türlerine sahip öğrenciler için uygulanan öğretim yöntemleri ve kullanılan materyaller nasıl belirlenmektedir?
4. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine yönelik mevcut eğitim politikalarına ilişkin algıları ve eleştirileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadığı zorluklara ilişkin mesleki yeterlilik düzeyleri ve bu süreçte ihtiyaç duydukları eğitim destekleri nelerdir?
6. Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenimini daha kapsayıcı ve etkili hale getirmek için hangi yenilikçi eğitim politikaları ve öğretim modelleri önerilebilir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde yapılandırılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediğini ve bu deneyimlere hangi anlamları yüklediğini derinlemesine analiz eden bir yöntemdir (Moustakas, 1994). Bu yaklaşım, yalnızca bireylerin yaşantılarını betimlemekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bu yaşantılara dair bilişsel, duygusal ve sosyal boyutları da anlamlandırmayı amaçlar (Creswell, 2012). Fenomenolojik araştırmalarda, bireylerin yaşantılarından hareketle olgunun özüne ulaşmaya çalışılır; bu süreçte katılımcı deneyimlerinden anlamlı temalar türetilerek derinlemesine analiz gerçekleştirilir (van Manen, 2016). Ayrıca, fenomenolojik yöntem, katılımcıların yaşantılarını detaylı bir şekilde ele alarak, araştırılan olgunun çok boyutlu yönlerini ortaya koymaya imkân tanır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009).

Bu araştırmada fenomenolojik desenin tercih edilme nedeni, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine dair öğretmenlerin yaşadığı deneyimleri ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine anlamaya olanak tanmasıdır. Bu yöntem sayesinde, öğretmenlerin bakış açıları kapsamlı bir şekilde ele alınarak, bireysel deneyimlerin ortak noktaları belirlenmekte ve bu sayede eğitim sürecine yönelik daha bütüncül bir perspektif sunulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Van ilinde farklı devlet okullarında görev yapan ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 6 sınıf öğretmeni ve 6 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli bir olguya ilişkin en fazla bilgi sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2002). Bu yaklaşım, araştırma sorularına en uygun veriyi elde etmek için katılımcıların bilinçli bir şekilde seçilmesini sağlar (Creswell, 2012). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise belirli bir olguyu farklı bağlamlarda deneyimleyen bireylerin görüşlerini kapsayarak, çalışılan fenomenin çok boyutlu doğasını ortaya koymayı amaçlayan bir stratejidir (Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan, ve Hoagwood, 2015; Patton, 2002). Bu strateji araştırma kapsamını genişletip çeşitli deneyim seviyelerindeki katılımcıları içermesi sayesinde, fenomenin farklı varyasyonlarını anlamlandırmaya ve genellenebilir temalar belirlemeye katkı sunmaktadır (Creswell, 2012; Sandelowski, 2000;). Özellikle eğitim araştırmalarında, pedagojik uygulamaları ve öğrenme süreçlerini daha geniş bir perspektifle analiz edebilmek için, farklı deneyimlere sahip öğretmenleri örnekleme dâhil etmek önemlidir. Bu tür bir çeşitlilik, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların çok yönlü bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır (Moustakas, 1994; Onwuegbuzie ve Leech, 2007).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yönteminin maksimum örneklem türünün kullanılmasındaki amaç ise farklı branş, cinsiyet, mesleki deneyim, çalışılan özel gereksinimli öğrenci deneyimi ve özel eğitim eğitimi alma durumuna sahip çeşitli öğretmenlerle çalışılarak bu çerçevede sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında yürütülen karşılaştırmalı analizler ile öğretmenlerin farklı metodolojik yaklaşımlarını inceleme fırsatı sunarak, yabancı dil edinimine yönelik stratejilerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

TEMA	ALT TEMA	KATILIMCI KODLARI	f	%
Cinsiyet	<i>Erkek</i>	ESÖ1DEHBH-ESÖ2OSBE-ESÖ3ÖGH-EİÖ2İEH-EİÖ2ÖGE-EİÖ3OSBH	6	50
	<i>Kadın</i>	KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH-KSÖ3DEHBE-KİÖ1OSBH-KİÖ1İEE-KİÖ2DEHBH	6	50
Branş	Sınıf Öğretmeni	ESÖ1DEHBH-ESÖ2OSBE-ESÖ3ÖGH-KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH-KSÖ3DEHBE	6	50
	İngilizce Öğretmeni	EİÖ2İEH-EİÖ2ÖGE-EİÖ3OSBH-KİÖ1OSBH-KİÖ1İEE-KİÖ2DEHBH	6	50
Mesleki Deneyim	3-5 (1)	ESÖ1DEHBH- KİÖ1OSBH- KİÖ1İEE	3	25
	6-10 (2)	ESÖ2OSBE- EİÖ2İEH- EİÖ2ÖGE- KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH- KİÖ2DEHBH	6	50
	11+ (3)	ESÖ3ÖGH- EİÖ3OSBH- KSÖ3DEHBE	3	25
Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi	Öğrenme Güçlüğü	ESÖ3ÖGH- EİÖ2ÖGE- KSÖ2ÖGH	3	25
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	ESÖ1DEHBH- KSÖ3DEHBE- KİÖ2DEHBH	3	25
	Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	ESÖ2OSBE- EİÖ3OSBH- KİÖ1OSBH	3	25
	İşitme Engelli	EİÖ2İEH--KSÖ2İEH- KİÖ1İEE	3	25

Özel Eğitim Eğitimi Alma Durumu	Evet	ESÖ2OSBE-EİÖ2ÖGE-KSÖ3DEHBE-KİÖ1İEE	4	33.3
	Hayır	ESÖ1DEHBH- ESÖ3ÖGH-EİÖ2İEH-EİÖ3OSBH- KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH-KİÖ1OSBH- KIÖ2DEHBH	8	66.7
TOPLAM			12	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 6'sının (50%) erkek, 6'sının (50%) kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branş açısından değerlendirildiğinde 6 (50%) katılımcının sınıf öğretmeni, 6 (50%) katılımcının İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığı belirlenmiştir. Mesleki deneyim bakımından 3'ünün (25%) 3-5 yıl arası, 6'sının (50%) 6-10 yıl arası ve 3'ünün (25%) 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimleri incelendiğinde 3 (25%) öğretmenin öğrenme güçlüğü, 3 (25%) öğretmenin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), 3 (25%) öğretmenin otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve 3 (25%) öğretmenin işitme engelleri öğrencilerle çalıştığı veya geçmişte çalışmış olduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumları incelendiğinde 4'ünün (25%) bu alanda eğitim aldığı 8'inin (25%) ise herhangi bir özel eğitim eğitimi almadığı görülmektedir.

Tabloya yansıtılan katılımcı kodları, gizlilik ve anonimlik ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş olup çok bileşenli bir sınıflandırma sistemine dayanmaktadır. Kodların ilk harf grubu katılımcının cinsiyetini (E/K), ikinci bölüm öğretmenlik alanını (SÖ: Sınıf Öğretmeni; İÖ: İngilizce Öğretmeni), devamındaki sayı mesleki deneyim aralığını (1: 3-5 yıl; 2: 6-10 yıl; 3: 11 yıl ve üzeri), son harf grupları ise çalışılan öğrenci profili ve özel eğitim geçmişine ilişkin özellikleri (örn. DEHBH: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile çalışan, özel eğitim alanında herhangi bir eğitim almamış) ifade etmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlik Deneyimi ve Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma

TEMA	KATEGORİ	KODLAMALAR	f	%
Öğretmenlik Deneyimi Ve Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma	Mesleki Deneyim Ve Çalışılan Sınıf Seviyeleri	3-5 (1) Yıl Arası Deneyim	3	7,69
		6-10 (2) Yıl Arası Deneyim	6	15,38
		11 + (3) Yıl Arası Deneyim	3	7,69
		Bütün Sınıf Seviyelerinde Ders Görev Almış (2-3-4. Sınıf)	12	30,77
	Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme Güçlüğü	3	7,69
		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	3	7,69
		Çalışılan Özel Gereksinimli Öğrenci Profili	Otizm Spektrum Bozukluğu	3
	İşitme Engelli		3	7,69
	Tanı Almamış Özel Öğrenci		3	7,69
	Toplam			39

Öğretmenlik deneyimi ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma teması altında toplanan verilere göre, katılımcıların önemli bir kısmının 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu (%15,38) görülmektedir. Bununla birlikte, 3-5 yıl arası ve 11 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin oranları eşit düzeyde olup, her biri %7,69'luk bir paya sahiptir. Katılımcıların tamamı (%30,77) tüm sınıf seviyelerinde (2-3-4. sınıflarda) ders verme tecrübesine sahip olduğunu belirtmiştir; bu bulgu, öğretmenlerin farklı yaş ve gelişim düzeylerindeki öğrencilere yönelik esnek bir öğretim yaklaşımı geliştirdiklerini göstermektedir.

Çalışılan özel gereksinimli öğrenci profillerine ilişkin analizde, her bir tanı grubunda (öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, işitme engeli ve tanı almamış özel öğrenciler) eşit bir dağılım olduğu (%7,69) dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca belirli bir tanı grubuyla değil, farklı özel gereksinim çeşitleriyle de çalışma deneyimi edindiklerini ve bu çeşitliliğin öğretmenlerin pedagojik pratiklerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu çeşitlilikle başa çıkabilme

becerilerinin, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu gibi alanlarda da olumlu etkiler yaratabileceği söylenebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle etkili iletişim kurma ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirme kapasitelerinin yüksek olduğunu düşündürmekte ve eğitim ortamlarında daha kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlayabileceğini işaret etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yabancı dil öğretimi süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri, uyguladıkları öğretim stratejilerini ve önerdikleri çözüm yollarını çok boyutlu bir bakış açısıyla ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırma bağlamında kullanılan veri toplama aracı, açık uçlu sorulardan oluşan, esnek ama derinlemesine yanıt alınmasına olanak tanıyan bir görüşme formudur.

Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme yöntemi, bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini, değerlerini ve tutumlarını anlamaya yönelik olarak yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yürütülen sözlü bir etkileşim biçimidir. Bu bağlamda Kvale ve Brinkmann (2009), görüşmeyi “anlam üretme sürecine dayalı olarak bireyin yaşantı ve dünya görüşünü açıklığa kavuşturmayı amaçlayan profesyonel bir diyalog” olarak tanımlamaktadır (Kvale & Brinkmann, 2009, çev.). Görüşmenin bu yapısı, özellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim süreçlerinde öğretmenin bireysel deneyimlerine ve pedagojik yaklaşımlarına odaklanan çalışmalarda eşsiz bir derinlik sunmaktadır.

Görüşme formunun geliştirilme süreci, salt soru üretmekten ibaret olmayıp, aynı zamanda kuramsal temele dayalı, metodolojik olarak sağlam, sahaya duyarlı bir yapılandırma süreci olmuştur. Bu doğrultuda öncelikle alanyazında yer alan benzer nitel araştırmalar detaylı biçimde incelenmiş, kullanılan görüşme formları ve veri toplama araçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, araştırmanın problemine ve kuramsal çerçevesine uygun şekilde özgün bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak form, eğitim bilimleri alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine sunulmuş; içerik geçerliği, dil kullanımı, tematik bütünlük ve uygulanabilirlik açısından kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda form üzerinde gerekli revizyonlar gerçekleştirilmiş; bazı sorular sadeleştirilmiş, bazıları ise daha açıklayıcı ve yönlendirici hâle getirilmiştir.

Görüşme formunun son hâli, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda gözlemleyen, değerlendiren ve çözüm üreten aktörler olarak deneyimlerini yansıtabilecekleri bir yapı içinde tasarlanmıştır. Sorular, katılımcıların mesleki deneyimleri, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim yaklaşımları, materyal ve dijital araç kullanımı, aldıkları hizmet içi eğitimler, kurum içi iş birliği pratikleri, okul yönetimi desteği ve mevcut eğitim politikalarına ilişkin değerlendirmeleri gibi alanlara odaklanmaktadır.

Bununla birlikte, görüşme sürecinde yalnızca standart sorularla yetinilmemiş, katılımcıların yanıtlarına göre geliştirilen takip soruları aracılığıyla anlam derinliği artırılmış ve katılımcı deneyimleri daha geniş bir bağlamda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın verileri, çalışma kapsamındaki katılımcıların görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme süreci, Mart 2025’de başlayıp Nisan 2025’e kadar devam etmiş ve her bir görüşme ortalama 22 dakika sürerek toplamda 264 dakikalık sesli veri elde edilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı detaylı şekilde açıklanmış, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı hususunda güvence verilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla, katılımcıların açık rızası alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, ses kayıtları özenle çözümlenerek yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Elde edilen bu transkriptler, katılımcıların bireysel onayına sunulmuş; her bir katılımcının metinde yer alan ifadelerin kendisine ait olduğunu teyit etmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen toplam 264 dakikalık ses kaydı, katılımcıların açık onayıyla alınmış ve her görüşme sonrasında Microsoft Word formatında yazılı metne dönüştürülmüştür. Döküm sürecinde, ifadelerin anlam bütünlüğü korunmuş; yalnızca gerekli dil bilgisel düzenlemeler yapılmıştır. Konuşma sırası, vurgu ve bağlamsal ipuçları da dikkate alınarak her bir görüşme bireysel dosyalarda arşivlenmiştir. Hazırlanan metinler, katılımcı onayı alınarak içerik analizine uygun hale getirilmiş ve veri analiz sürecine geçilmiştir.

Görüşme dökümleri, araştırma amacına uygun biçimde detaylı biçimde incelenmiş ve anlamlı veri birimleri belirlenerek açık kodlama süreci başlatılmıştır. Açık kodlama süreci kapsamında, katılımcı ifadelerinden yola çıkarak veriyle ilişkili kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi, induktif (tümevarımsal) yaklaşıma dayalı olarak yürütülmüş; temalar verinin kendisinden türetilmiştir (Miles, Huberman, ve Saldaña, 2014). Bu doğrultuda,

Creswell ve Poth (2018)'un nitel veri analizine ilişkin önerileri temel alınarak, veriler önce satır satır okunmuş, ardından anlamlı ifadeler kodlara dönüştürülmüştür.

Kodlama işlemi NVivo 15 programı aracılığıyla yürütülmüş, benzer içerikteki veriler aynı kod altında gruplanarak düzenlenmiştir. Süreç boyunca, hem katılımcıların özgün ifadelerine sadık kalınmış hem de kodlar araştırmacının yorumlarıyla derinleştirilmiştir. Elde edilen kodlar, sonraki aşamada oluşturulacak kategoriler ve temalar için kavramsal bir zemin oluşturmuştur.

Kodlama sürecinden sonra elde edilen veriler, yalnızca betimlemekle sınırlı kalmayıp, yorumlayıcı bir yaklaşımla derinlemesine analiz edilmiştir. Bu aşamada, katılımcıların söyledikleri kadar, söylediklerinin arkasındaki anlamlar da dikkate alınmıştır. Yorumlama sürecinde, katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlayabilmek amacıyla onların ifadeleri bağlam içinde değerlendirilmiş; duygular, tutumlar ve örtük mesajlar da analiz edilmiştir.

Yorumlama süreci, Smith, Flowers ve Larkin (2009) tarafından geliştirilen ‘‘Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (Interpretative Phenomenological Analysis - IPA)’’ yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu yaklaşım, bireyin deneyimlerine odaklanırken aynı zamanda araştırmacının da anlam üretim sürecine etkin biçimde katılımını esas alır. Bu çerçevede, veriler yalnızca ne söylendiğiyle değil, neden ve nasıl söylendiğiyle birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacı, katılımcı söylemlerinde açıkça ifade edilmeyen duyguları, değerleri ve örtük anlamları da dikkate alarak çok boyutlu bir analiz gerçekleştirmiştir.

Söz konusu kapsamda elde edilen veriler, Elo ve Kyngäs (2008) tarafından önerilen içerik analizi süreci temel alınarak analiz edilmiştir. İlk olarak, görüşme dökümleri dikkatle okunarak anlamlı veri birimleri belirlenmiştir. Bu birimlerden elde edilen ifadeler kodlanmış, benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden hareketle temalar yapılandırılmış ve yorumlama sürecine geçilmiştir.

Temaların veriyi yeterli düzeyde temsil edip etmediğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, gelen geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu sistematik süreç sayesinde verinin derin yapısı ortaya çıkarılmış ve araştırma sorularına yönelik anlamlı bulgular elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda klasik anlamda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, pozitivist yaklaşıma dayalı ölçme değerlendirme anlayışına ait olduğu için nitel paradigmanda yetersiz görülür. Bu nedenle, nitel araştırmalara özgü olarak daha uygun ve bağlama duyarlı kavramlar geliştirilmiştir. Bu durum, araştırmada Lincoln ve Guba (1985) tarafından geçerlilik ve güvenilirliğe karşılık önerilen dört temel ölçüte göre yapılmıştır.

İnandırıcılık (İç Geçerlik) (Credibility): Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için görüşme formu, alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, yazıya aktarılan veriler katılımcılarla paylaşılmış ve ifadelerin doğruluğu üye denetimi (member checking) yöntemiyle teyit edilmiştir.

Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş; elde edilen kodlar, nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesiyle karşılaştırılmış ve yüksek düzeyde görüş birliği sağlanmıştır. İçerik analizi sırasında oluşturulan temalar, araştırmanın kavramsal sınırlarını yansıtacak şekilde dikkatle belirlenmiş ve veriler arasında tutarlı bir bütünlük kurulmuştur.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlik) (Transferability): Aktarılabirliğini temin etmek amacıyla, çalışmanın bağlamı, katılımcı özellikleri, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların mesleki kıdemleri, hizmet verdikleri eğitim kademeleri ve kurumların sosyo-kültürel yapısı açık şekilde tanımlanmıştır. Böylece, okuyucunun elde edilen bulguların benzer sosyo-pedagojik bağlamlara ne ölçüde uyarlanabileceğini değerlendirmesine imkân tanınmıştır.

Ayrıca, kullanılan veri toplama araçları, analiz sürecinin işleyişi ve yorumlama yaklaşımları şeffaf biçimde sunularak araştırmanın metodolojik aktarılabirliği güçlendirilmiştir. Bu sayede çalışmanın bulguları, yalnızca özgün örnekleme sınırlı kalmayıp, benzer örnekleme gruplarına sahip araştırmalarda karşılaştırmalı kullanım potansiyeli taşımaktadır.

Tutarlılık (İç Tutarlılık) (Dependability): Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri sistematik biçimde planlanmış ve süreç boyunca şeffaflık esas alınmıştır. Görüşmelerin tamamı aynı yapıdaki yarı yapılandırılmış form aracılığıyla gerçekleştirilmiş, her katılımcıya benzer sorular yöneltilerek veri setinin karşılaştırılabilirliği güvence altına alınmıştır.

Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş; ortaya çıkan kodlar karşılaştırılarak anlam birliği sağlanmış ve gerektiğinde uzlaşma yoluyla ortak kodlama sistemine ulaşılmıştır. Elde edilen kodlamalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Bu hesaplama, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen aşağıdaki formül ile yapılmıştır:

$$(\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100)$$

Araştırmada bu formül kullanılarak yapılan hesaplamada güvenirlilik oranı %80'in üzerinde bulunmuş ve bu oran nitel araştırmalarda kabul edilebilir sınırların (>%70) üzerinde olduğundan, analiz sürecinin tutarlı ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreç boyunca elde edilen kodlar ve temalar, nitel veri analizine uzmanlık düzeyinde hâkim bir öğretim üyesiyle birlikte gözden geçirilmiş ve genel anlamda yüksek görüş birliği sağlanmıştır.

Onaylanabilirlik (Dış Güvenirlilik) (Confirmability): Onaylanabilirliği sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı şekilde belgelenmiş, izlenebilirlik ilkesine dikkat edilmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüş, bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Ayrıca, nitel veri analizine hâkim bir uzmanla analiz süreci paylaşılmış ve yorumların araştırmacı öznelliğinden uzak, veriye dayalı olmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede çalışmanın nesnelliği ve dış denetime açıklığı güvence altına alınmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda sunulan bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin yalnızca görev ve performans temelli zorluklarla sınırlı olmadığını; bu sorunların bilişsel, duygusal ve sosyal faktörler düzeyinde derinleşen çok katmanlı bir yapıya karşılık geldiğini göstermektedir.

Tablo 3. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Sürecindeki Zorluklar

TEMA	KATEGORİ	KODLAMALAR	f	%
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Sürecindeki Zorlukları	Süreç İçinde Karşılaşılan Temel Zorluklar	Dilsel Anlamlandırma ve Kalıcılık	12	16,22
		Yönerge Takibi ve Dikkat	9	12,16
		Girdiye Dayalı Dil Öğrenme Güçlükleri	7	9,46
		İletişim ve Sosyal Etkileşim	7	9,46
	Öğrencilerin Bilişsel, Duygusal Ve Sosyal Güçlükleri	Bellek ve İşleme Süreçlerinde Zayıflık	12	16,22
		Duygusal Uyum ve Motivasyon Kaynaklı Güçlükler	12	16,22
		Sosyal Uyum ve Etkileşim Yetersizliği	12	16,22
		İşitsel Algıda Yetersizlik	3	4,05
	Toplam			74

Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin bulgular incelendiğinde, ilk olarak “dilsel anlamlandırma ve kalıcılık” (%16,22) ile “bellek ve işleme süreçlerindeki zayıflık” (%16,22) kategorilerinin bilişsel temelli güçlüklerin yoğunlaştığı alanlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin dil girdisini anlamlandırma, bilgiyi zihinde işleme ve kalıcı öğrenmeye dönüştürme süreçlerinde zorlandıklarını ve yabancı dil öğreniminin bilişsel yük yaratan bir yapı kazandığını göstermektedir.

“Yabancı dil öğrenme sürecinde en sık gözlemlediğim zorluklar; kelime bilgisi ediniminde yavaşlık, yönerge takip etmede güçlük ve hedef dile ait sesleri ayırt etmede yaşanan sorunlardır. Ayrıca öğrenilen bilgilerin kalıcılığında da ciddi sorunlar olabiliyor; öğrenciler genellikle öğrendikleri kelimeleri hızlı unutabiliyorlar.” (EİÖ2ÖGE)

“Bilişsel açıdan en belirgin sorun, kısa süreli bellek ve işleme hızındaki düşüklük. Öğrenciler yeni kavramları öğrenirken daha fazla tekrar ve somutlaştırmaya ihtiyaç duyuyor.” (ESÖ3ÖGH)

Duygusal boyuta ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, “duygusal uyum ve motivasyon kaynaklı güçlükler” kategorisinin (%16,22) belirgin bir tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle düşük motivasyon, kaygı ve özgüven kırılmaları, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sınırlandırmakta ve yabancı dil öğrenme deneyiminin duyuşsal açıdan kırılan bir yapı kazanmasına yol açmaktadır.

“Duygusal açıdan öğrenciler hata yapmaktan korkuyor ve genellikle derse katılmak istemiyorlar; bu durum motivasyonlarını düşürüyor ve öğrenme sürecine mesafeli durmalarına neden oluyor.” (EİÖ2ÖGE)

Sosyal boyutta ise “sosyal uyum ve etkileşim yetersizliği” kategorisinin (%16,22) dikkat çektiği görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin akran etkileşimine katılımda zorlandıklarını, grup çalışmalarında geri planda kaldıklarını ve iletişim girişimlerinden kaçınma eğilimi gösterdiklerini ortaya koyarak öğrenme güçlüğüünün sosyal katılım üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

“Sosyal açıdan bakıldığında göz teması kuramama, grup içi etkileşimde bulunamama ve yalnızlaşma eğilimleri dikkat çekiyor; bu durum dili sosyal bağlamda öğrenme şansını kısıtlıyor.” (EİÖ3OSBH)

Süreç içinde karşılaşılan temel zorluklara ilişkin bulgular ele alındığında, “yönerge takibi ve dikkat” (%12,16) ile “girdiye dayalı dil öğrenme güçlükleri” (%9,46) kategorilerinin öğretim sürecini doğrudan etkileyen alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin öğrenme görevlerini anlamlandırma, sürdürme ve tamamlamada zorlandıklarını göstermekte ve süreç temelli güçlüklerin performans çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

“Öğrenciler yönergeleri takip etmekte zorlanıyor, dikkatleri çabuk dağılıyor ve etkinlikleri tamamlamadan ilgilerini kaybedebiliyorlar. Dil öğrenimi aşamalı bir süreç gerektirdiği için bu düzensizlik öğrenmeyi olumsuz etkiliyor.” (KİÖ2DEHBH)

En düşük oranın ise “işitsel algıda yetersizlik” (%4,05) kategorisinde yer aldığı görülmekte olup bu bulgu, çoklu duyuşsal destek ve işitsel uyaran kullanımının öğretim sürecinde kritik bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin zorlukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve süreç temelli boyutlarda birbirini besleyen ve karşılıklı etkileşim içinde gelişen çok katmanlı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle bilişsel işleme süreçlerinde yaşanan sınırlılıkların duyuşsal kırılganlıkları artırdığını, duyuşsal güçlüklerin ise sosyal katılım ve öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek sürece yansındığını göstermektedir.

“İşitme engelli öğrenciler dili daha çok görsel yolla anlamlandırmaya çalışıyor; işitsel giriş sınırlı olduğu için dinleme ve telaffuz gibi becerilerde ciddi zorluk yaşıyorlar.” (KSÖ2İEH)

Tablo 4’de öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları telafi etmek amacıyla geliştirdikleri pedagojik stratejiler ile farklı özel gereksinim türlerine sahip öğrenciler için öğretim yöntemleri ve materyallerin seçim ve uyarlama süreçlerini, araştırma soruları doğrultusunda bütüncül ve sistematik bir çerçeve içinde ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Öğretim Stratejileri ve Materyal Kullanımı

<i>TEMA</i>	<i>KATEGORİ</i>	<i>KODLAMALAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Öğretim Stratejileri Ve Materyal Kullanımı</i>	Uygulanan Öğretim Stratejileri	Etkinlik Tabanlı Öğretim Uygulamalar	12	8,63
		Yapılandırılmış Öğretim Stratejileri	12	8,63
		Yönerge Destekleri	12	8,63
		Pekiştirme Yöntemleri	5	3,60
	Kullanılan Öğretim Teknikleri Ve Materyaller	Görsel Destekli Materyal	12	8,63
		Genelleştirilmiş Materyal Sorunu	12	8,63
		Özelleştirilmiş Materyal	9	6,47
		İnteraktifleştime ve Oyunlaştırma	9	6,47
		İşitsel Destekli Materyal	8	5,76
	Teknoloji Destekli Öğrenme Araçlarının Kullanımı Ve Etkililiği	Eğitim Platformlarının Kullanımı	12	8,63
		Dijitallik	12	8,63
		Bireysel Farklılıklara Uygunluğu	12	8,63
		Öğretim Rehberliği	12	8,63
	<i>Toplam</i>			139

Öğretim stratejilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak “etkinlik tabanlı öğretim uygulamaları” (%8,63), “yapılandırılmış öğretim stratejileri” (%8,63) ve “yönerge destekleri” (%8,63) gibi planlı ve sistematik öğretim yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenme sürecini rastlantısal sınıf içi uygulamalardan ziyade, bilişsel yükü azaltmayı, görev basamaklarını sadeleştirmeyi ve öğrenme adımlarını yapılandırılmış biçimde sunmayı amaçlayan pedagojik müdahaleler yoluyla kurguladıklarını göstermektedir. Özellikle yönerge desteklerinin ve yapılandırılmış etkinliklerin, dikkat sürekliliği ve işleme kapasitesi sınırlı olan öğrenciler için telafi edici bir öğretim aracı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

“En çok kullandığım strateji bireyselleştirilmiş öğretim planlaması. Öğrencinin düzeyine uygun hedefler belirleyip aşamalı ve yapılandırılmış şekilde ilerliyorum. Ayrıca sık tekrar, oyunlaştırma, pozitif pekiştirme ve görsel destekli anlatımlar da kullanıyorum.” (EİÖ2ÖGE)

“Rutin ve yapılandırılmış öğretim planlaması benim için vazgeçilmez. Her ders benzer bir akışla ilerliyor... Ayrıca tekrarlar, sabit yönergeler ve birebir öğretim stratejileri kullanıyorum.” (EİÖ3OSBH)

Kullanılan öğretim teknikleri ve materyallere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, “görsel destekli materyal” (%8,63), “genelleştirilmiş materyal sorunu” (%8,63), “özelleştirilmiş materyal” (%6,47), “interaktifleştirme ve oyunlaştırma” (%6,47) ve “işitsel destekli materyal” (%5,76) kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin standart materyallerin öğrencilerin bireysel özellikleriyle her zaman örtüşmediğini belirttiklerini ve bu nedenle materyali yeniden düzenleme, sadeleştirme veya bireyselleştirme yoluna gittiklerini göstermektedir. Görsel ve işitsel desteklerin birlikte kullanılması, öğrencilerin yönergeleri anlamlandırma, dikkatini sürdürme ve dili bağlama dayalı şekilde işleme süreçlerine katkı sağlamakta; oyunlaştırma ve etkileşimli etkinlikler ise sürece katılımı artıran destekleyici bir unsur olarak işlev görmektedir. Bu sonuçlar, materyal seçiminin içerik aktarımına indirgenmediğini; aksine öğrencinin bilişsel ve duysal ihtiyaçları doğrultusunda esnek ve uyarlanabilir bir öğretim tasarımı anlayışıyla belirlendiğini ortaya koymaktadır.

“Görsel ağırlıklı materyaller kullanıyorum... Ancak bu materyaller genellikle tipik gelişim gösteren öğrencilere göre hazırlanıyor. Otizmliler için uyaran miktarı azaltılmış, sadeleştirilmiş ve dikkat dağıtmayan materyallerin çok daha etkili olduğunu gözlemliyorum. Bu tarz materyallere ulaşım zor olduğu için çoğu zaman kendim hazırlamak zorunda kalıyorum.” (EİÖ3OSBH)

“Görsel kartlar, sessiz filmler, altyazılı animasyonlar, işaret dili destekli posterler ve sade metinler kullandım. Ancak piyasadaki materyaller genelde işiten öğrenciler için tasarlandığı için tam anlamıyla yeterli değil. Kendi materyallerimi uyarlamak veya sıfırdan hazırlamak çoğu zaman kaçınılmaz oluyor.” (KİÖ1EE)

Teknoloji destekli öğrenme araçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, “eğitim platformlarının kullanımı” (%8,63), “dijitallik” (%8,63) ve “bireysel farklılıklara uygunluk” (%8,63) kategorilerinin öğretim sürecinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bulgular, teknolojinin yalnızca materyal desteği olarak değil, öğrenme hızının ayarlanması, tekrar imkânı sağlanması ve bireysel öğrenme profillerine göre ilerleme fırsatı sunması nedeniyle pedagojik bir düzenleme aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin dijital uygulamaları özellikle akademik gereksinim düzeyi farklı öğrenciler için erişilebilir öğrenme ortamı oluşturma, katılımı artırma ve uyarlanmış içerik sunma amacıyla tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

“Bu araçlar öğrencinin ilgisini çekiyor ve daha etkileşimli bir ortam sunuyor. Ancak çok fazla görsel uyaran içeren uygulamaların dikkat eksikliği olan öğrencilerde tam tersi etki yarattığını da gördüm. Bu yüzden dikkat dağıtmayan, sade arayüzlü uygulamaları tercih ediyorum.” (KSÖ3DEHBE)

“Evet, teknoloji destekli araçları yoğun şekilde kullanıyorum. ‘Wordwall’, ‘Quizlet’, ‘LearningApps’ gibi platformları etkin biçimde uyguluyorum... Özellikle işleme süresi düşük olan öğrenciler için ‘step-by-step’ mantığıyla ilerleyen uygulamalar daha etkili oluyor.” (EİÖ2ÖGE)

Son olarak “pekiştirme yöntemleri” kategorisinin (%3,60) diğer bulgulara kıyasla daha düşük oranda temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini daha çok yapılandırılmış etkinlikler, materyal uyarlamaları ve teknoloji entegrasyonu üzerinden kurguladıklarını; davranışsal ve motivasyon temelli pekiştirme uygulamalarının ise öğretim pratiğinde görece daha sınırlı yer tuttuğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu bulgu, öğrenmenin sürdürülebilirliği ve akademik katılımın devamı açısından sistematik pekiştirme yaklaşımlarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 5 ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine yönelik mevcut eğitim politikalarına ilişkin algı ve eleştirilerini ortaya koyan bulguları; politika düzeyindeki yapısal sorunlar, kurumsal destek mekanizmaları ve bu eleştirilerden türeyen model ve mekanizma önerileri çerçevesinde sistematik olarak sunmaktadır.

Tablo 5. Eğitim Politikaları ve Destek Mekanizmaları

<i>TEMA</i>	<i>KATEGORİ</i>	<i>KODLAMALAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
<i>Eğitim Politikaları Ve Destek Mekanizmaları</i>	Mevcut Eğitim Politikalarının Dil Öğrenimine Etkisi	Kapsayıcı Eğitim Politikalarında Tutarsızlık	12	9,45	
		Dil Öğretiminde Eksiklikler	11	8,66	
		Öğretmenin Süreci Bireysel İnisyatifle Yürütmesi	8	6,30	
	Dil Öğretim Modeli Önerileri	Programlaştırma	12	9,45	
		Materyallerin Somutlaştırılması	8	6,30	
		Uygulama Sürecinde Rehberlik	7	5,51	
		Dil Öğretiminde Dijitalleşme	6	4,72	
	Okul Yönetimi Ve Meslektaş Desteğinin Yeterliliği	Destek Mekanizmalarında Yönetlilik	12	9,45	
		Meslektaş Destek İlişkileri	12	9,45	
		Bilgi Düzeyindeki Dağımlık	7	5,51	
	Dil Öğrenimini Destekleyecek Etkili Mekanizma Önerileri	Ulaşılabilirlik	6	4,72	
		Destek Mekanizmalarında Kordinasyon	12	9,45	
		Platformlaşma	9	7,09	
			Dil Eğitiminde Planlama	5	3,94
	<i>Toplam</i>			127	100

Eğitim politikalarının yabancı dil öğrenimine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mevcut politikaları çoğunlukla yetersiz ve tutarsız bir yapı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların %9,45'i kapsayıcı eğitim politikalarında tutarsızlıklar bulunduğunu, %8,66'sı dil öğretiminde sistemsel eksiklikler olduğunu, %6,30'u ise sürecin çoğu zaman öğretmenin bireysel inisiyatifleriyle yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bu bulgular, yabancı dil öğretim sürecinin politika düzeyinde bütüncül bir yapıdan ziyade öğretmenin kişisel çabalarıyla sürdürülen dağınık bir uygulama alanına dönüştüğünü göstermektedir.

“Politikalar kağıt üzerinde kapsayıcı görünse de uygulamada öğretmen yalnız bırakılıyor; özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş program ya da materyal desteği olmadığı için süreç tamamen öğretmenin inisiyatifine kalıyor.” (EİÖ2EİH)

Dil öğretim modeli önerilerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sürecin daha sistematik ve standartlaştırılmış bir yapıya kavuşturulmasına ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar tarafından “programlaştırma” (%9,45) ve “materyallerin somutlaştırılması” (%6,30) ön plana çıkarılmış; ayrıca “uygulama sürecinde rehberlik” (%5,51) ve “dil öğretiminde dijitalleşme” (%4,72) önerileri dile getirilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin hem materyal geliştirme hem de öğretim uygulamalarında yönlendirici, dijital destekli ve uygulanabilir bir model yapısına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

“Kapsayıcı bir öğretim modeli için engel türlerine özgü öğretim teknikleri geliştirilmeli, bu teknikler materyaller ve örnek ders uygulamalarıyla desteklenmeli ve öğretmenlere dijital rehber içerikler sunulmalı.” (EİÖ2ÖGE)

Okul yönetimi ve meslektaş desteğine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin dil öğretim sürecini bireysel düzeyde değil, kurum içi destek mekanizmalarıyla birlikte yürütme gereksinimi hissettikleri görülmektedir. Katılımcılar tarafından “destek mekanizmalarında yönetlilik” (%9,45) ve “meslektaş destek ilişkileri” (%9,45) güçlü yönler olarak vurgulanırken; “bilgi düzeyindeki dağınıklık” (%5,51) ve “ulaşılabilirlik” (%4,72) gibi sorunlar zayıf yönler olarak ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okul içi iş birliği ve koordinasyonun güçlendirilmesini dil öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

“Okul yönetimi sürece anlayışlı yaklaşırsa da uygulamada öğretmen çoğu zaman yalnız kalıyor; meslektaşlar iş birliğine açık fakat bilgi düzeyi farklı olduğu için yönlendirme çoğu zaman kişisel çabalara dayanıyor.” (ESÖ3ÖGH)

Dil öğrenimini destekleyecek mekanizma önerilerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin mevcut destek sistemlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda “destek mekanizmalarında koordinasyon” (%9,45) ve “platformlaşma” (%7,09) ön plana çıkmış; “dil eğitiminde planlama” ise %3,94 ile en düşük oranda belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin dil öğretimi yalnızca sınıf içi uygulamalara indirgemek yerine, sürdürülebilir ve kurumsal düzeyde örgütlenmiş destek mekanizmalarıyla yürütülmesi gerektiğine ilişkin güçlü bir beklenti taşıdıklarını göstermektedir.

“Etkili bir destek mekanizması için her okulda özel eğitim koordinatörü bulunmalı ve öğretmenlerin bireysel danışmanlık alabileceği dijital içerik platformları oluşturulmalı; bu kaynakların güncel, erişilebilir ve planlı bir yapıda olması süreci güçlendirir.” (EİÖ2ÖGE)

Aşağıdaki Tablo 6, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin kendi mesleki yeterlilik düzeylerine yönelik algıları ile bu süreçte ihtiyaç duydukları eğitim ve destek alanlarına ilişkin bulguları sistematik biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Mesleki Gelişim Ve Öğretmen Eğitimi

<i>TEMA</i>	<i>KATEGORİ</i>	<i>KODLAMALAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Mesleki Gelişim Ve Öğretmen Eğitimi</i>	Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi Konusundaki Eğitim Durumu	Kendiliğindenlik	8	10,66
		Eğitimsizlik	8	10,66
		Eğitimsizlik	4	5,33
	Öğretmenlerin Gelişim ve Eğitim İhtiyaçları	Uygulamalı Öğretmen Eğitimi Gereksinimi	12	16,00
		Bireyselleştirilmiş Ders Planı Gereksinimi	8	10,66
		Materyal Gereksinimi	5	6,67
	Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Beceriler	Sosyo-Duygusal Yetkinlik	12	16,00
		Öğretmenin Uyarlanabilme Becerileri	12	16,00
		Teknolojik Yeterlilik	6	8,00
<i>Toplam</i>			75	100

Öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusundaki eğitim durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün bu alanda sistemli bir eğitim sürecinden geçmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %10,67’si yabancı dil öğretiminde “eğitimsizlik” yaşadıklarını, %10,67’si süreci çoğunlukla “kendiliğindenlik” temelinde yürüttüklerini ifade etmiş; buna karşılık “eğitimsizlik” durumunu belirten öğretmen oranı %5,33 ile sınırlı kalmıştır. Bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yabancı dil öğretiminin çoğu durumda öğretmenin kişisel deneyimi ve bireysel çabalarıyla şekillendiğini ve bu alanda yapılandırılmış öğretmen eğitimlerine duyulan ihtiyacın belirgin olduğunu göstermektedir.

“Bu alanda herhangi bir resmi eğitim almadım; sınıfta bu öğrencilerle çalışmaya başladıktan sonra kendi çabamla okumalar yaparak ve deneyerek yol geliştirdim.” (EİÖ3OSBH)

Öğretmenlerin gelişim ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, en yüksek oranın “uygulamalı öğretmen eğitimi gereksinimi” (%16,00) kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra “bireyselleştirilmiş ders planı gereksinimi” (%10,67) ve “materyal gereksinimi” (%6,67) kodları da dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik ders tasarlama, içerik uyarlama ve materyal geliştirme süreçlerinde daha fazla uygulamaya dayalı rehberlik ve örnekleme ihtiyacı hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin teorik bilgi aktarımından ziyade, uygulama temelli ve sahaya uyarlanabilir eğitim programlarını daha işlevsel gördüklerini göstermektedir.

“Özellikle uygulamalı, vaka temelli ve somut örnekler içeren öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyuyorum; bireyselleştirilmiş ders planları ve materyal geliştirme konusunda rehberliğe ihtiyacımız var.” (EİÖ3OSBH)

Öğretmenlerin sahip olması gereken becerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, “sosyo-duygusal yetkinlik” (%16,00), “öğretmenin uyarlanabilme becerileri” (%16,00) ve “teknolojik yeterlilik” (%8,00) kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen yabancı dil öğretiminde öğretmenlerden yalnızca akademik ve dilsel bilgi değil, aynı zamanda esnek karar verme, duygusal duyarlılık ve teknoloji destekli öğretim süreçlerini yönetebilme becerilerinin de beklendiğini göstermektedir. Özellikle uyarlanabilme ve sosyo-duygusal yeterliğin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim ortamı oluşturma sürecinde belirleyici bir rol üstlendiği söylenebilir.

“Empati, sabır ve esnek planlama becerisi bu süreçte çok önemli; ayrıca öğretmenin teknolojiyi ve farklı öğretim yöntemlerini aktif biçimde kullanabilmesi gerekiyor.” (KİÖ2DEHBH)

Genel olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem mesleki yeterlikleri hem de eğitim ihtiyaçlarına ilişkin güçlü bir farkındalık geliştirdiklerini ve bu bağlamda uygulamaya dönük, yapılandırılmış ve sürdürülebilir profesyonel destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 7 ise, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecini daha kapsayıcı ve etkili hale getirmeye yönelik geliştirilen yenilikçi eğitim politikaları ve öğretim modeli önerilerine ilişkin bulguları; sürecin iyileştirilmesine yönelik yapısal düzenleme alanları ile dil öğreniminde ihmal edilen kritik boyutların öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulması çerçevesinde sistematik olarak sunmaktadır.

Tablo 7. Yabancı Dil Öğretiminde Süreç İyileştirme Önerileri ve İhmal Analizi

TEMA	KATEGORİ	KODLAMALAR	f	%
<i>Yabancı Dil Öğretiminde Süreç İyileştirme Önerileri ve İhmal Analizi</i>	Dil Öğrenim Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler	Yeterlilik Kazandırma	11	19,30
		Materyal Geliştirme	10	17,54
		Destek Sistemlerine Gereksinim	9	15,79
		Program Geliştirme	5	8,77
	Dil Öğrenim Sürecinde İhmal Edilen Kritik Alanlar	Farklılıkların Bireysel İncelenmesi	9	15,79
		Okul Dışı İşbirliği	7	12,28
		Üretkenlik	3	5,26
		Öğretmen Tükenmişliği	2	3,51
		Açığa Çıkarılma	1	1,75
		Toplam		57

Dil öğrenim sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en yoğun vurguladıkları alanın “yeterlilik kazandırma” (%19,30) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra “materyal geliştirme” (%17,54) ve “destek sistemlerine gereksinim” (%15,79) kodları da öğretim sürecinin güçlendirilmesi açısından kritik alanlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca “program geliştirme” (%8,77) bulgusu, mevcut öğretim programlarının özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı ve bu nedenle programın daha esnek, kapsayıcı ve uyarlanabilir bir yapıya kavuşturulması gerektiği yönünde güçlü bir beklentinin bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin dil öğrenim sürecinin yalnızca sınıf içi uygulamalar düzeyinde değil, aynı zamanda program, materyal ve destek mekanizmaları boyutlarında da bütüncül biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

“Her öğretmen temel düzeyde özel eğitim bilgisine sahip olmalı; çünkü bu öğrencilerle yabancı dil öğretimi tamamen farklı bir pedagojik yaklaşım gerektiriyor.” (ESÖ1DEHBH)

“Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için sadeleştirilmiş, somut ve görsel ağırlıklı yabancı dil materyalleri geliştirilmesi gerekiyor.” (ESÖ3ÖGH)

“Okullarda öğretmenlerin danışabileceği özel eğitim destek birimleri kurulmalı; öğretmenin süreci tek başına yürütmesinin önüne geçilmeli.” (KİÖ2DEHBH)

Dil öğrenim sürecinde ihmal edilen alanlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, “farklılıkların bireysel incelenmesi” (%15,79) ve “okul dışı işbirliği” (%12,28) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellik ve öğrenme profillerinin sistematik biçimde izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde eksiklikler bulunduğunu; ayrıca okul dışı kurum, aile ve topluluk temelli destek mekanizmalarının yeterince etkin kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte “üretkenlik” (%5,26), “öğretmen tükenmişliği” (%3,51) ve “açığa çıkarılma” (%1,75) kodları daha düşük oranlarda ifade edilmiş olsa da, öğretim sürecinin sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin mesleki motivasyonu açısından dikkat edilmesi gereken risk alanları olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, dil öğrenim sürecinin yalnızca öğretimsel boyutuyla değil, aynı zamanda psikososyal ve kurumsal destek boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

“Aile-öğretmen iş birliği ve evde destekleme stratejileri dil öğrenimini doğrudan etkiliyor.” (EİÖ2ÖGE)

“Öğretmen tükenmişliği ile özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi arasındaki ilişki mutlaka araştırılmalı.” (KİÖ2DEHBH)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, çeşitli literatür bulgularıyla örtüşmekle birlikte bazı yönlerden ayrılmaktadır. Öncelikle, dilsel anlamlandırma ve kalıcılıkta yaşanan güçlüklerin vurgulanması, Snowling ve Hulme (2005) tarafından ortaya konulan öğrenme güçlüklerinin dil edinim sürecine etkisi bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, bellek ve işleme süreçlerindeki zayıflıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği bulgusu, bazı çalışmalarda (Gersten ve ark. 2017; Kormos, 2020; Kormos ve Smith, 2012; Nijakowska, 2010) güçlü biçimde desteklenmiştir.

Öğretmenlerin çoklu duyuşsal materyal kullanımına yönelmesi, Verplaetse ve Migliacci (2008) ile Lightbown ve Spada (2013) tarafından vurgulanan, farklı duyulara hitap eden öğretim stratejilerinin özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını artırdığı yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde, etkinlik tabanlı öğretim uygulamalarının etkili bulunması, Florian ve Black-Hawkins (2011) ve Tomlinson (2014) in yapılandırmacı yaklaşımlarının özel eğitim bağlamında önemine işaret eden çalışmalarıyla uyumludur.

OECD (2020) ve UNESCO (2020) raporlarında dijital teknolojilerin kapsayıcı eğitime katkısı vurgulanırken, bu araştırmada öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ortamlarına bilinçli biçimde dâhil etme çabaları söz konusu küresel eğilimlerle örtüşmektedir. Nitekim Abu-Alghayth ve ark. (2020), öğretmenlerin teknolojiyi özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde erişim ve katılımı artıran bir araç olarak kullandıklarını ampirik olarak ortaya koymuştur

Bununla birlikte, araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmının yabancı dil öğretimi/kapsayıcı eğitim alanında özel bir eğitim almadığı görülmüştür. Bu bulgu EFL öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerinin yetersiz olduğuna dair literatürle uyumludur (Yastıbaş, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin süreç içinde kendiliğinden çözüm üretmeye/doğaçlamaya daha yoğun yöneldikleri gözlemi, yabancı dil öğretmenlerinin deneyime dayalı doğaçlama yaklaşımları geliştirdiklerini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Sönmez ve Köksal, 2022). Balıkcı ve Melekoğlu (2023) ün çalışmasında, öğretmenlerin daha çok okul içi destek mekanizmalarına başvurdukları belirtilmiştir. Bu durum, çalışmanın yürütüldüğü bağlamdaki destek eksikliği ile açıklanabilir.

Florian (2015) kapsayıcı pedagojinin yalnızca bireysel öğretmen yeterliliğiyle sınırlı olmadığını; aksine, meslektaşlar arası iş birliği, kurumsal destek ve kolektif mesleki sorumluluk anlayışıyla sürdürülebileceğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Avramidis ve Norwich (2002) yönetsel ve meslektaş desteğinin yetersizliğini kapsayıcı uygulamaların etkin biçimde hayata geçirilmesinin önündeki başlıca engellerden biri olarak değerlendirmektedir. Buna karşılık, bu araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla yalnız çalıştıkları ve koordineli destek mekanizmalarına sınırlı erişime sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu farklılığın, araştırmanın yürütüldüğü bağlamdaki kurumsal altyapı eksiklikleri ve sistematik iş birliği yapılarının yetersizliği ile ilişkili olduğu değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, araştırmada öğretmenlerin sosyo-duygusal destek gereksinimlerine güçlü bir şekilde vurgu yapmaları, Jennings ve Greenberg (2009) öğretmenlerin duygusal yeterlikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmayla uyumludur. Ancak bu araştırmada duygusal destek ihtiyacının çok daha belirgin ve öğretim süreçlerine doğrudan yansdığı gözlenmiştir, bu da mevcut literatürde görece daha az vurgulanan bir yön olarak değerlendirilebilir. Özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen mevcut müfredatların ve materyallerin yetersizliği bulgusu, Florian ve Spratt (2013) tarafından belirtilen "kapsayıcı eğitimde materyal eksikliği"

sorunuyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin özelleştirilmiş materyal üretimi konusunda da destek eksikliği yaşadıkları vurgulanmış, bu yön literatürde daha az tartışılmış bir bulgu olarak öne çıkmıştır.

Öneriler

Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerini daha derinlemesine anlamak ve desteklemek amacıyla gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle, farklı özel gereksinim türlerine (örneğin işitme engeli, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü) sahip öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları özgün zorlukları ve etkili öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla, engel türüne özgü deneysel araştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar, farklı grupların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğretim modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde uzun vadeli ilerlemelerini ve gelişimlerini gözlemek amacıyla boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür uzun süreli çalışmalar, öğrenme süreçlerindeki değişim dinamiklerini anlamaya yardımcı olacak ve öğretim yaklaşımlarının sürdürülebilirliğini değerlendirme imkânı sunacaktır. Öte yandan, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik kapsayıcı öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan hizmet içi eğitim müdahale programlarının etkililiğini test eden deneysel çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, öğretmen eğitimi politikalarının daha veriye dayalı biçimde tasarlanmasına katkıda bulunacaktır.

Sosyo-duygusal öğrenme programlarının özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonuna ve akademik başarılarına etkisini inceleyen uygulamalı araştırmalar da yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin sadece bilişsel değil, duygusal ihtiyaçlarına da bütüncül şekilde yanıt veren öğretim modellerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Farklı kültürel bağlamlarda (örneğin İskandinav ülkeleri, Kanada, Japonya gibi eğitim sistemlerinde) özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim deneyimlerini karşılaştıran uluslararası karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle çalışmalar, kültürel ve yapısal farklılıkların kapsayıcı eğitim üzerindeki etkilerini anlamaya önemli katkılar sunacaktır.

Özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş dijital ve basılı materyallerin geliştirilmesi ve bu materyallerin yabancı dil öğrenim süreçlerine olan katkılarının değerlendirilmesi de gelecek araştırmaların odak noktalarından biri olmalıdır. Bu doğrultuda, materyal uyarlama ve etkili kullanım stratejilerine ilişkin öğretmen deneyimlerini inceleyen çalışmaların yapılması da önemlidir. Ek olarak, okul içi destek mekanizmalarının (rehberlik servisleri, özel eğitim koordinatörleri, meslektaş destek ağları gibi) özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerine nasıl katkı sunduğunu değerlendiren nitel araştırmaların yapılması, destek sistemlerinin işlevselliğini geliştirmeye yönelik veri sağlayacaktır.

Özel gereksinimli öğrencilerin doğrudan kendi deneyimlerini ve algılarını merkeze alan fenomenolojik nitel çalışmalar gerçekleştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğrenci bakış açısına dayalı bu tür araştırmalar, öğretim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitim politikalarının ve yabancı dil öğretim programlarının özel gereksinimli öğrencilerin dil edinim süreçlerini nasıl desteklediğini analiz eden kapsamlı politika inceleme çalışmaları yürütülmelidir. Böylece mevcut uygulamalardaki boşluklar belirlenerek, daha etkili ve kapsayıcı eğitim modellerinin tasarlanması mümkün olabilecektir.

Kaynaklar

- Abu-Alghayth, K. M., Alharbi, A. R., Alsubaie, A. S. ve Al-Thubaiti, A. S. (2020). Teachers' use of assistive technology in Saudi special education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(8), 230–238. doi:10.14569/IJACSA.2020.0110831
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding inclusive students with learning disabilities. *International Journal of Contemporary Educational Research*.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
- Balıkçı, N. ve Melekoğlu, M. A. (2023). A special call from inclusive classroom teachers of Turkish students with specific learning disabilities. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 325–351.
- Boylu, E. ve Süğümlü, Ü. (2025). Students with special needs in teaching Turkish as a foreign language: Affective and instructional challenges. *Journal of Language and Education Research*, 11(1), 45–62. Erişilmiştir: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4469072>

- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M. ve Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691. doi:10.1016/j.rasd.2010.09.001
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *International Journal of Inclusive Education*.
- Florian, L. ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. ve Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. doi:10.1016/j.tate.2009.02.003
- Florian, L. ve Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. doi:10.1080/08856257.2013.778111
- Ganschow, L. ve Sparks, R. L. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(1), 79–98.
- Gersten, R., Baker, S. ve Pugach, M. C. (2017). Teaching English learners with disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 87(2), 236–271.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi:10.3102/0034654308325693
- Kamacı Gencer, D. (2022). *Küreselleşme, kültür ve dil*. Ankara: Paradigma Akademi Yayınları. Erişilmiştir: <https://www.kitapyurdu.com/kitap/kuresellesme-kultur-ve-dil/627781.html>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.
- Katıtaş, E. ve Coşkun, I. (2020). What is meant by inclusive education? Perceptions of Turkish teachers towards inclusive education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 87, 55–76. Erişilmiştir: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272786.pdf>
- Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York, NY: Routledge.
- Kormos, J. (2020). Specific learning difficulties in second language learning and teaching. *Language Teaching*, 53(2), 129–143. doi:10.1017/S0261444819000442
- Kormos, J. ve Kontra, E. H. (Ed.). (2008). *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kormos, J. ve Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Köse, E. (2022). *Eğitimin temeli: Temel kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Erişilmiştir: <https://pegem.net/urun/Egitimin-Temeli-Temel-Kavramlar-60961>

- Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lerner, J. W., Johns, B. H. ve Polloway, E. A. (2012). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *2021 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişilmiştir: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/01003833_MEB_2021_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
- Mitchell, D. ve Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed.). London: Routledge.
- Mitchell, R., Myles, F. ve Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (3rd ed.). London: Routledge.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43. doi:10.1542/peds.106.3.e43
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2020). *Education and COVID-19: Challenges and opportunities*. Paris: OECD Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238–254. Erişilmiştir: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/7>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. ve Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. doi:10.1007/s10488-013-0528-y
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sandelowski, S. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*.
- Sharma, U. ve Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. doi:10.1017/jse.2015.14
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Smith, J. A., Flowers, P. ve Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London, UK: SAGE Publications.

- Snowling, M. J. ve Hulme, C. (Ed.). (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sönmez, G. ve Köksal, O. (2022). Foreign language teachers' conceptions of improvisation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 88–97.
- Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3–16.
- Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1993). Learning disabilities and foreign language learning: A review of research and theory. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 540–547.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO Publishing.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York, NY: Routledge.
- Verplaetse, L. S. ve Migliacci, N. R. (Ed.). (2008). *Inclusive pedagogy for English language learners: A handbook of research-informed practices*. New York, NY: Routledge.
- Yastıbaş, A. E. (2021). The place of inclusive education in the new English language teacher education program of Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 1–9.
- Yatağanbaba, E. (2024). A guideline for the use of recent inclusive practices in EFL. *International Journal of Contemporary Educational Research*.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). An analysis of the national legislation in terms of inclusive education in Turkey. *European Journal of Educational Sciences*.

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the foreign language learning processes of students with special educational needs through teachers' lived experiences and analyzes, from a critical perspective, how inclusive foreign language instruction is shaped within the contexts of classroom practices, institutional support mechanisms, and educational policy structures. In the existing literature, the majority of research on foreign language learning among students with special educational needs is conducted within frameworks prioritizing student performance, disability typologies, or outcome-oriented approaches. However, teachers' pedagogical adaptation practices, professional decision-making processes, and the structural conditions shaping instructional design remain insufficiently addressed. This study seeks to fill this gap by positioning the teacher not merely as an implementer, but as a pedagogical agent who carries, interprets, and is often compelled to compensate for systemic shortcomings within the instructional process.

The research was conducted within the phenomenological tradition of qualitative inquiry, and the study group consisted of a total of twelve teachers — six classroom teachers and six English language teachers — working with students with special educational needs in public schools in Van, Türkiye, during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through purposive sampling in line with a maximum variation strategy, taking into account variables such as years of professional experience, type of disability profile encountered, and prior training in special education. Data were collected through semi-structured interviews; a total of 264 minutes of audio recordings were transcribed and coded within the scope of a content analysis process using NVivo 15. Inter-coder agreement was calculated, and credibility and dependability criteria were strengthened through member checking and expert review procedures.

The findings indicate that the challenges encountered by students with special educational needs in foreign language learning emerge at the intersection of cognitive, affective, and social domains, forming a multilayered structure in conjunction with process-based constraints. “Linguistic comprehension and retention,” “limitations in memory and cognitive processing,” “emotional adjustment and motivational challenges,” and “insufficient social interaction and participation” constitute the primary areas of difficulty. Teacher accounts reveal that difficulties related to working memory capacity, following instructions, and sustaining attention place significant strain on the learning process, while anxiety, loss of confidence, and fear of making mistakes markedly restrict learners'

participation. These findings demonstrate that, for students with special educational needs, foreign language learning cannot be reduced to a purely academic domain, but rather unfolds within a learning environment shaped simultaneously by cognitive load and affective vulnerability.

An examination of the pedagogical strategies developed by teachers shows that structured lesson flows, scaffolded instructional steps, visually and auditorily supported materials, content simplification, and technology-based applications come to the forefront. However, these adaptations are largely sustained through individual effort, experiential knowledge, and intuitive practices, rather than through systematic professional guidance or model-oriented instructional frameworks. Teachers report that most available materials are designed primarily for typically developing learners, resulting in the burden of material adaptation and production becoming concentrated on the teacher. This points to a clear structural gap between the discourse of inclusive education and its practical implementation in classroom settings.

Findings concerning educational policies and institutional support mechanisms further reveal that the foreign language teaching process is sustained to a considerable extent through teacher initiative. Participants emphasize that individualized instructional planning, material support, and domain-specific guidance mechanisms are insufficient, and that the process is frequently carried out through teachers' personal effort and professional resilience. In this regard, teachers' suggestions converge on the development of disability-specific instructional models, the institutionalization of material-development infrastructures, and the strengthening of school-based professional support systems.

Overall, the study demonstrates that foreign language instruction for students with special educational needs constitutes a process that extends beyond individual adaptation strategies and encompasses structural, pedagogical, and institutional dimensions. The findings indicate that sustaining inclusive foreign language instruction predominantly through teachers' individual efforts is not viable in the long term, and that system-level reforms are required to strengthen material production, teacher training, and institutional support mechanisms. The principal contribution of the study lies not only in generating qualitative data based on teacher experiences, but also in making visible the tension between policy discourse and classroom practice in inclusive foreign language instruction, thereby situating challenges within a broader structural context rather than attributing them to individual inadequacy.