



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE BAŞARILARI İLE
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI,
BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

Hatice ÖZGAN SUCU

MALATYA – 2018

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE BAŞARILARI İLE
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI,
BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

Hatice ÖZGAN SUCU

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eyüp İZCİ

MALATYA – 2018

T.C.
İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Hatice ÖZGAN SUCU tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Başarıları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları, Bilişüstü Farkındalık ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” başlıklı bu çalışma, 29/06/2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Behçet ORAL
Üye : Prof. Dr. Mustafa KUTLU
Üye : Doç. Dr. S. Nihat ŞAD
Üye : Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN
Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Eyup İZCİ

İmza



.....



ON A Y

.../.../2018


Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Eyüp İZCİ'nin danışmanlığında Doktora tezi olarak hazırladığım **“Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Başarıları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları, Bilişüstü Farkındalık ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

...../...../.....

.....

Hatice ÖZGAN SUCU

ÖNSÖZ

Ülkemizde yabancı dil yeterliliğinin önemine ilişkin farkındalığın artması, yabancı ülkelere olan hareketliliğin daha fazla olması ve birçok iş sahasında yabancı dil becerilerini kullanabilmeye ilişkin duyulan gereksinim bilincinde olunması, eğitim sistemimizde yabancı dil öğretiminde başarıyı ön plana çıkarmaktadır. Okul öncesi süreçten başlayarak yükseköğretim sonrası döneme kadar devam eden yabancı dil eğitiminde harcanan zaman ve çabaya rağmen henüz istenilen başarıya ulaşılamaması ülkemiz gündeminde sürekli tartışılan bir konudur. Yükseköğretime kadar yoğun bir yabancı dil eğitimi almayan bireylerin büyük oranda üniversiteye başladıklarında yeterli düzeyde yabancı dil becerilerine sahip olmadıkları görülmektedir. Bu noktada ise bireylerin yabancı dil yeterliliğine sahip olarak iş hayatına hazır bireyler olabilmeleri için üniversitede yabancı dil hazırlık eğitimi, öğrencilerin eğitim hayatında yabancı dili yeterli düzeyde öğrenebilmeleri için çok önemli bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu avantajın ise en etkili şekilde değerlendirilebilmesi için yabancı diller yüksekokulunda verilen hazırlık eğitiminde başarıyı etkileyen faktörlerin titizlikle incelenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil eğitiminde başarıyı etkileyen unsurlar öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları, bireysel gelişimleri ve kişilik özelliklerinden kaynaklanan faktörlerle birlikte; öğretim sürecinde etkili olan öğretim yöntem ve tekniklerini, fiziksel koşulları ve öğretmenleri de kapsayan geniş bir ilişkiler örüntüsünden oluşmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye üniversite düzeyindeki yabancı dil hazırlık eğitiminde İngilizce akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin değerlendirilmesi ve bu değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilerin tespit edilmesi kapsamında, öğrencilerin İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmak araştırılmaya değer bulunmuştur.

Doktora sürecinde emeği geçer değerli birçok kişiye anmayı ve teşeekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Doktora ders döneminin başından tez döneminin sonuna kadar çok yoğun çalışma temposuna rağmen her türlü desteğini hiç esirgemeyen ve hem kişiliği hem de akademisyen yönü ile bana örnek olan ve ilham veren sayın danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Eyüp İZCİ'ye çok teşeekkür ederim.

Doktora ders döneminde akademik bilgi, deneyim ve vizyonları ile yeterli donanımına sahip olmamda büyük katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a, Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŐ'a, Prof. Dr. Kemal DURUHAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e, Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZBEK'e çok teşeekkür ederim.

Tez çalışmamın başından sonuna kadar geçen uzun ve zor süreçte çok yoğun mesailerine rağmen değerli vakitlerini bana ayıran ve çok büyük akademik titizlikle çalışma konumun belirlenmesinde, sürecin doğru bir şekilde ilerlemesinde ve tezimin tamamlanmasında bana katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a ve Prof. Dr. Mustafa Kutlu'ya sonsuz teşeekkürlerimi sunarım.

Bütün hayatım boyunca sürekli öğrenen, ilerleyen ve bilimsel bir vizyona sahip olan bir birey olabilmem için beni destekleyen ve cesaretlendiren sevgili anneme ve babama, doktora sürecinin her aşamasında manevi destekleriyle her zaman büyük bir sabırla yanımda olan, kardeşlerime, eşime, dostlarıma ve mesai arkadaşlarıma çok teşeekkür ederim. Ayrıca bu zor süreçte varlığı ile bana güç veren oğlum Demir'e çok teşeekkür ederim.

Hatice ÖZGAN SUCU

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GENEL İNGİLİZCE BAŞARILARI İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI, BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ÖZGAN SUCU, Hatice

Doktora Tezi

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Eyüp İZCİ

Nisan-2018, XVIII + 200 sayfa

Bu araştırmanın amacı üniversite zorunlu hazırlık sınıfında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmaktır. Ayrıca araştırmada öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış olup ilişkisel tarama modelinden keşfedici korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 2015 yılında, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi alıp final sınavına giren 543 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçekler öğrencilerin tamamına uygulanmış ve değerlendirmeye alınabilecek ölçek sayısının 402 olduğu görülmüştür. Araştırma örneklemini 402 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler üç ölçme aracı ile toplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin verilerin toplanması için “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği”, bilişüstü farkındalığa ilişkin verileri elde etmek için “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği” ve öğrenilmiş çaresizliğe

ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce başarı puanı değişkeni ise öğrencilerin final notundan oluşmaktadır. Tutum ve bilişüstü farkındalık ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin geçerlilik çalışması kapsamında ilk olarak kapsam geçerliliği, uyum geçerliliği ve yapı geçerliliği test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik olan KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulguları öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeylerinin İngilizce akademik başarıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, İngilizce dersine yönelik tutum ve genel bilişüstü farkındalık değişkenlerinin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının önemli birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bir yıl zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrencilerin hazırlık eğitimi sonunda İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşamadıkları, öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu, İngilizce dersine karşı olumlu sayılabilecek bir tutuma sahip oldukları ve İngilizce akademik başarısının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma bulguları öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önem ve gerekliliğini kavramalarına ve İngilizce öğrenmeye karşı ilgilerinin yüksek olmasına rağmen; öğretmen, dersin işlenişi ve İngilizce konuşmaya karşı yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olmadıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutumun, öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarını önemli derecede yordadığı ve üç değişkenin birlikte başarıdaki toplam varyansın yaklaşık %63’ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce akademik başarıyı en fazla etkileyen bağımsız değişkenin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik olduğu, ikinci değişkenin ise öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri ve üçüncü değişkenin ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri artarken İngilizce akademik başarıları düşmekte fakat

bilişüstü farkındalık ve tutum değişkenlerinin kontrol edilmesiyle iki değişken arasındaki ilişkinin gücü azalmaktadır. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık seviyeleri arttıkça İngilizce akademik başarıları düzeyleri de artmaktadır fakat tutum ve öğrenilmiş çaresizlik değişkenleri kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişki değeri azalmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça, İngilizce akademik başarı düzeylerinin de arttığı fakat öğrenilmiş çaresizlik ve bilişüstü farkındalık değişkenleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki ilişkinin gücünün azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizliğin İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu; öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik seviyesi arttıkça, İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeylerinin, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik değişkeninin anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu; öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin artmasında bilişüstü farkındalık seviyelerinin negatif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İngilizce dersine yönelik tutum, bilişüstü farkındalık, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, İngilizce akademik başarı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH ACHIEVEMENT,
ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LESSON, METACOGNITIVE
AWARENESS LEVEL, AND LEARNED HELPLESSNESS
LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS

ÖZGAN SUCU, Hatice

Doctoral Dissertation

Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Assist. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

April–2018, XVIII + 200 pages

The purpose of the present study was to investigate the relationship between English achievement levels, attitudes towards English lesson, metacognitive awareness, and learned helplessness levels of undergraduate students studying English as a foreign language in compulsory English preparatory classes. In addition, it was also aimed to determine students' level of English achievement, attitudes towards English lesson, level of metacognitive awareness and learned helplessness. In the study, quantitative research method was used with exploratory correlation method of descriptive survey model.

The population of the study included 543 EFL students attended compulsory preparatory class at the University of Nevşehir Hacı Bektaş Veli in 2015 academic year. All the students were supposed to participate; however a total of 402 questionnaire forms were completed among the returned forms. Therefore, the sample of the study included 402 students.

In the research, three data collecting tools were used. In order to obtain data about students' attitudes towards English lesson "Attitude Scale on Affective Domain in

English Classes” was used. “Metacognitive Awareness Scale” was administered to measure students’ level of metacognitive awareness. Besides, “Scale of Learned Helplessness in Learning English” was developed by the researcher to gather information about students’ level of learned helplessness in learning English.

In addition, students' English achievement score was derived from the final grades of the students at the end of the academic year. Cronbach Alpha reliability coefficients were calculated as well as exploratory and confirmatory factor analyzes to test the validity and reliability of attitude and metacognitive awareness scales. Content validity, concurrent validity, and construct validity were first tested in the validity study of the Learned Helplessness Scale in Learning English. For the reliability of the scale, Kuder-Richardson-20 internal consistency coefficient is calculated. The results showed that the scales can be considered as a valid and reliable for preparatory class students.

Research findings revealed that students' level of learned helplessness in learning English, their attitudes towards English lesson, and their level of general metacognitive awareness levels of students were highly correlated with their level of English academic achievement.

In addition, it was found that students’ learned helplessness levels in learning English, attitudes towards English lesson, and general metacognitive awareness levels are important predictors of their English academic achievement. According to the research results, it was concluded that students who completed one year of compulsory English preparatory education were evaluated not to have had learned helplessness in learning English, to have had high level of general metacognitive awareness, positive attitudes towards the English course, and a medium level of English academic achievement at the end of preparatory education.

In addition, although research findings revealed that learners were conscious about the importance and necessity of learning English and had high level of motivation to learn English; they did not have high level of positive attitudes towards the teacher, the way they were taught, and speaking English.

According to the research findings, learned helplessness in learning English, metacognitive awareness, and attitudes towards English lesson are respectively the most significant predictors of English academic achievement and three variables together account for about 63% of the total variance in achievement. It is found out that the most

influential variable in English academic achievement is learned helplessness in learning English; the second strongest variable is the students' level of general metacognitive awareness; and the third variable is the attitudes of the students towards English lesson.

Besides, research findings suggest that while English learners' learned helplessness levels increase, their academic achievement levels decrease; however, the control of metacognitive awareness and attitude variables reduced the effect size of the relationship between the two variables. The levels of English academic achievement are also increasing as the students' levels of metacognitive awareness increase, but when the variables of attitudes and learned helplessness are controlled, the value of the relationship between the two variables is decreasing. However, as the students' positive attitudes toward English lessons increased, the levels of academic achievement in English also increased, but when the variables of learned helplessness and metacognitive awareness were controlled, the relationship between the two variables are found out to be decreasing.

According to the research findings, it is revealed that learned helplessness in learning English is a significant and powerful predictor of students' attitudes towards English lessons; as the students' levels of learned helplessness increase, their positive attitude towards English lesson is decreasing. Similarly, it is concluded that general metacognitive awareness is a significant and powerful predictor of learned helplessness in learning English; as the students' levels of metacognitive awareness increase, the learners' level of learned helplessness in English is also increasing.

Various suggestions were made in line with the results obtained from the research.

Key Words: Attitude towards English lesson, metacognitive awareness, learned helplessness in learning English, English academic achievement.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XII
TABLOLAR LİSTESİ	XVII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIX
BÖLÜM 1	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sayıltısı	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM 2	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Öğrenilmiş Çaresizlik.....	10
2.1.1.1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Oluşumu	11
2.1.1.2. Öğrenilmiş Çaresizliğin Belirtileri.....	13
2.1.1.3. Teorinin Oluşumu ve Gelişimi	15

2.1.1.4. Öğrenilmiş Çaresizlik Modelleri	17
2.1.1.5. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli	18
2.1.1.6. Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik Başarıdaki Yeri	20
2.1.1.7. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yabancı Dil Ediniminde Başarı	25
2.1.2. Bilişüstü	28
2.1.2.1. Bilişüstünün Tanımı	28
2.1.2.2. Bilişüstü ve Bilişin Farkı	30
2.1.2.3. Bilişüstünün Bileşenleri ve Bilişin Düzenlenmesi	31
2.1.2.5. Bilişüstü Bilgisi	32
2.1.2.6. Bilişüstü Deneyimler ve Bilişüstü Farkındalığın Gelişimi	34
2.1.2.7. Bilişüstü Farkındalığın Gelişimi	35
2.1.2.8. Bilişüstü Farkındalığın Akademik Başarıdaki Yeri	38
2.1.2.9. Bilişüstü Farkındalığın İngilizce Dersi Akademik Başarıdaki Yeri	39
2.1.3. Tutum	41
2.1.3.1. Tutum ve Akademik Başarı	43
2.1.3.2. Tutum ve Yabancı Dil Ediniminde Başarı	45
2.2. İlgili Araştırmalar	49
2.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Çalışmalar	49
2.2.1.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar	49
2.2.1.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar	54
2.2.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar	57
2.2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar	57
2.2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar	62
2.2.3. Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Çalışmalar	65
2.2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar	65
2.2.3.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar	71

BÖLÜM 3

YÖNTEM	76
3.1. Araştırmanın Modeli	76
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği	78
3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Ölçeği	79
3.3.2.1. Bilişötesi Farkındalık ölçeği AFA Sonuçları	80
3.3.2.2. Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	82
3.3.3. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik (İNÖÇ) Ölçeği	86
3.3.3.1. Ölçek Maddelerinin Oluşturulması	86

3.3.3.2. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	94
3.3.3.2.1. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Kapsam Geçerliği	94
3.3.3.2.2. Uyum Geçerliği	95
3.3.3.2.3. Yapı Geçerliği	96
3.3.3.3. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Güvenilirliği ...	97
3.3.4. İngilizce Başarı Puanlarına İlişkin Veriler	98
3.4. Veri toplama araçlarının uygulanması	99
3.5. Verilerin Analizi	99

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM.....	103
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	109
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	112
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
4.5.1. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar	135
4.5.2. Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Seviyelerini Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar	138

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	142
5.1. Sonuçlar	142
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	142
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	143
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	144
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	144
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	144
5.2. Öneriler	146
5.2.1. Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler	147
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	152

KAYNAKÇA	153
-----------------------	------------

EKLER	188
--------------------	------------

EK 1 Araştırma İzin Belgesi	188
EK 2 İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği.....	189
EK 3 Bilişötesi Farkındalık Ölçeği	192
EK 4 İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği.....	194
EK 5 Ölçek Kullanımı İzin Mailleri.....	197



TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 Makro ve Mikro Bilişüstü Stratejiler	37
Tablo 2 Bilişötesi Farkındalık Ölçeğinin KMO ve Bartlett Test Değerleri	80
Tablo 3 Toplam Açıklanan Varyans	82
Tablo 4 Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin Gözlenen Değişkenlere Ait Faktör Yükleri... 85	85
Tablo 5 İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ile İlgili Maddeler ve Yararlanılan Ölçekler	89
Tablo 6 İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ile İlgili Maddeler ve Alt Gruplar.	92
Tablo 7 İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Deneme Formunun Madde Ayırt Edicilik Katsayıları	97
Tablo 8 Öğrencilerin ‘İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puan Aralıkları	101
Tablo 9 Öğrencilerin “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği”nden Aldıkları Puan Aralıkları. 101	101
Tablo 10 Öğrencilerin ‘İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği’ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)	104
Tablo11 Öğrencilerin “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)	106
Tablo 12 Öğrencilerin “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği”ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402).....	110
Tablo 13 Öğrencilerin “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	111
Tablo 14 Öğrencilerin “İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği”ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402).....	113
Tablo 15 Öğrencilerin “İngilizce Öğrenmede Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)	116

Tablo 16 Öğrencilerin “İngilizce Akademik Başarı Düzeyi” nin Betimsel İstatistikleri (N=402)	119
Tablo 17 İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik, Bilişüstü Farkındalık, İngilizce Dersine Yönelik Tutum, İngilizce Dersi Başarı Notu Değişkenleri Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları	120
Tablo 18 Çoklu Bağın Varsayımlarının Testi	123
Tablo 19 İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (N=402)	125
Tablo 20 Öğrenilmiş Çaresizliğin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.	137
Tablo 21 Bilişüstü Farkındalığın Öğrenilmiş Çaresizlik Değişkenini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		Sayfa
1	Yamaç Birikinti Grafiği	82
2	Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Ölçüm Modeli	85
3	Öğrenilmiş Çaresizlik, Bilişüstü Farkındalık, İngilizcede Dersine Yönelik Tutum, İngilizcede Dersi Başarı Notu Değişkenleri Arası Serpilme Diyagramı	122
4	Çoklu Regresyon Modeli Standardize Edilmiş Hata Terimleri İlişkisi.....	125
5	İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Öğrenilmiş Çaresizlik Arası Standardize Edilmiş Hata Terimleri Regresyon İlişkisi	138
6	Bilişüstü Farkındalık ve İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Arası Standardize Edilmiş Hata Terimleri Regresyon İlişkisi	141

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BÖF: Bilişötesi Farkındalık

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

İNÖÇ: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

KR : Kuder Richardson

Sd: Serbestlik Derecesi

SS: Standart Sapma

EFL: English as a Foreign Language

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde yabancı dil öğrenmenin önemine dair farkındalığın artması, yabancı ülkelere olan hareketliliğin daha fazla olması ve birçok sektörde yabancı dil bilen işgücüne duyulan gereksinimin her geçen yıl daha da fazla olması, yabancı dil öğretimini öncelikli hale getirmiştir. İngilizce öğretimine ve öğrenmeye verilen önem çoğumuz tarafından kabul edilmesine rağmen, ülkemizde uzun yıllardır sürekli eleştiri konusu olan ancak, hiçbir çözüm yolu aranmayan konuların başında ‘yabancı dil öğretimi’ sorunu geldiğini ifade eden Songün (1977)’ün argümanına, bugün çözüm yolu aranan fakat uygulamada başarılı olunamayan ifadesi eklenebilir. Yabancı dil eğitimi için harcanan zamana ve verilen emeğe karşılık, elde edilen sonuçların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir (Demirel, 2004; Tosun, 2012; Üstünoğlu, 2008).

İlköğretimden yükseköğretim kurumlarına kadar yabancı dil derslerine devam eden öğrencilerin çoğu yeterli ölçüde yabancı dil öğrenmemektedir (Paker, 2012). Yabancı dil öğrenmenin, öğrencilerin dilin ana işlevi olan iletişim (Clark, 1977) yeterliliğini kazanması, öğrenilenleri uygulaması, başka bir ifade ile öğrendikleri dil ile bir şeyler yapabilmeyi geliştirme süreci (Nunan, 1993) olduğu gerçeğinden yola çıkarsak, ülkemizdeki yabancı dil başarısındaki yetersizlik daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi ülkemizdeki yabancı dil eğitimi yetersiz kalmakta ya da yanlış uygulamalara maruz kalmaktadır (Demirel, 2004).

Yabancı dil eğitiminde başarısızlığın sebeplerini birçok açıdan ele almak mümkündür. Gökdemir (2005: 254-255) Türkiye’deki üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine ilişkin sorunlarından bazılarının derslerde pratiğe gerektiği kadar

yer verilmemesi, derslerin öğretmen merkezli olması, öğrencilerin bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamaması, uygun ortam ve sınıf şartlarının sağlanamaması olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Can ve Can (2014) ise başarısızlığın sebebi olarak öğrenci ilgisizliğini ve öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamalarını, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede not alma ve sınıf geçmeyi önemsemelerini ortaya koymaktadır. Conteh-Morgan (2002) ise dil öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerin öğrenci özellikleri, öğrenme süreci, sosyal içerik, öğrenme etkileri ve öğrenme koşulları olduğunu ifade etmektedir.

Sorun öğrenciler açısından incelendiğinde, öğrencilerin kişisel, sosyal ve tutumlara yönelik özelliklerinin yabancı dildeki başarıyı etkilemesinin kaçınılmaz olduğu bulgusuyla karşı karşıya kalınmaktadır (Aydın, 2006). Başlangıçta hevesli, katılımcı olan öğrencilerin yıllar geçtikte gramer odaklı ve yoğun olarak mekanik soruların çözümüne dayalı, yabancı dil olarak İngilizce öğretimini formüllerle çözülen bir matematik problemi gibi ele almaya başlamaları ile İngilizce derslerine olan ilgileri azalmakta ve bu da beraberinde öğrenilmiş çaresizliği getirmektedir (Paker, 2012: 90). Öğrenciler öğrenme süreçlerini kontrol edemedikleri, mantıksal düşünme ve bilişsel becerilerini kullanamadıkları ve çabalarının bir işe yaramadığını gördükleri için de başarısız olmaktadır. Bu nedenle öğrenilmiş çaresizlik çok boyutlu bir başarısızlığa sebep olmaktadır (Hsu, 2011).

Problem genel akademik başarı kapsamında değerlendirildiğinde, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik performanslarının diğer öğrencilere göre daha zayıf olduğu, akademik başarının doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Avcı, 2008; Ayköse, 2006; Baş, 1998; Cananoğlu, 2011; Carson ve diğ., 2002; Dweck ve diğ., 1978; Elliott ve Dweck, 1988; Fincham, Hodoka ve Sanders, 1989; Firmin, Hwang, Copella ve Clark, 2004; Hovardaoğlu, 1986; Johnson, 1981; Manning, 2007; McKean, 1994; Oluklu, 1997; Raufelder ve diğ., 2013; Saintonge ve Dunn, 1998; Slavin, 2003; Valas, 2001 and Woolfolk, 1993). Bununla birlikte, yabancı dil olarak İngilizce ediniminde başarı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında da doğrudan ilişkiler olduğu, öğrenilmiş çaresizliğe maruz kalan öğrencilerin İngilizce öğrenmede başarısız olduğu ve öğrenilmiş çaresizliğin İngilizce akademik başarının yordayıcısı olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Brown, 2000; Diener ve Dweck, 1980; Gan, Humphreys ve Hamplions, 2004; Gernigon, Fleurance ve Reire, 2000; Graham ve Weiner, 1996; Hsu,

2011; Nakata, 2006; Price, 1991; Spark, Ganschow ve Javorsky, 1993; Stipek ve DeCotis, 1988; Yaman, Esen ve Derkuş, 2011).

Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan birey, davranış ile davranışın sonucu arasında bağlantı olmadığını öğrendiği için davranışı sürdürmemektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978). Probleme daha geniş bir açıdan bakıldığında ise bireyde üç temel belirtinin gözlenebileceği ifade edilmektedir. İlk belirti bireyin davranımlarının yavaşlaması ve başarısız olmasıdır. Diğer bir belirti, birey başarılı olsa bile yetersiz olduğunu düşünür ve ilerdeki davranışları bu düşünceden olumsuz olarak etkilenir. Üçüncü olarak ise çaresizlik ve ümitsizlik duygularının sonucunda güdüsel, bilişsel ve duygusal belirtilerin ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Alloy, 1982; Boyd, 1982). Bu belirtiler ise öğrenilmiş çaresizlik ile tutum, başarı ve bilişsel ve bilişüstü bağlantılar arasındaki ilişkiler örüntüsünün önemine dikkat çekmektedir.

Ülkemizdeki yabancı dil öğretimindeki başarısızlık problemi başka bir açıdan değerlendirildiğinde ise, dil ediniminde duyuşsal boyuta gereken önem verilmemesi ve bu durumun da tutumu doğrudan etkilemesi karşımıza çıkmaktadır. Duyuşsal öge, bilişsel ögeyle yakından ilişkili olmasına rağmen, duyuşsal alan özelliklerinin gerek ölçülmesinin gerekse kazandırılmasının zorluğundan dolayı, günümüzde en çok ihtiyaç duyulan duyuşsal eğitim ve eğitimde duyuşsal alan ihmal edilmektedir (Ellis, 1994; Kara, 2004; Reece ve Walker, 1997; Senemoğlu, 1997). Ağırlık bilişsel alandaki davranışların kazandırılmasına verilmektedir, fakat öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterlilikleri ile bir bütündür ve bundan dolayı hangi bir ders ya da konuya ilişkin öğretme-öğrenme etkinliklerinin, bunların tamamını bir bütün halinde geliştirici nitelikte planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Demirel, 1999).

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlarıdır (Brown, 2001; Stern, 1983). Bir ders ya da konuya ilişkin olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencilerin daha başarılı olmasına katkı sağlarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Birçok araştırmacı öğrencinin genel okula karşı tutumu ile genel akademik başarısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Alkan ve Erdem, 2013; Bektaşlı, 2013; Çelik, Eroğlu ve Selvi, 2012; Güler, Çakmak ve Kavak, 2013; Köse, 2013). Chiesi ve Primi (2010), Candeias, Vilia, Neto ve Ingles (2014), Xu, Villafane ve Lewis (2013) gibi araştırmacılar ise başarının ilgili derse yönelik tutuma göre nasıl değiştiğini ortaya koymuşlardır.

Yabancı dil edinimindeki başarısızlıkla tutum arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların başında derse karşı gösterilen olumsuz tutumların geldiği, başarının öğrencinin yabancı dili öğrenmeye ne kadar istekli olduğuna ve yabancı bir dili öğrenmeye psikolojik olarak hazır olmasına, dolayısıyla tutumuna bağlı olduğu ifade edilmektedir (Krashen, 1981; Gardner ve MacIntyre, 1993; Mantle-Bromley, 1995; Smith, 1971). Yapılan araştırmalar öğrenmeye, öğretmene, eğitim kurumuna, öğrenilecek yabancı dile karşı geliştirilen tutumların yabancı dil öğrenmede başarıyı etkilediğini ortaya koymaktadır (Brown, 2001; Burstall, 1975; Çoban, 1989; Ellis, 1994; Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, 1985; Gömleksiz, 2003; Haitema, 2002; Horwitz, 1988; Jernigan, 2001; Kazazoğlu, 2011; Kazazoğlu, 2013; McDonough ve Shaw, 1998; Mitchell ve Myles, 1998; Mueller ve Miller, 1970; Noels ve diğ., 2000; Saracaloğlu, 2000; Saracaloğlu ve Varol, 2007; Saracaloğlu, Varol ve Gencel, 2014; Savignon, 1983; Selçuk, 1997; Shah, 1999; Skehan, 1991; Stern, 1983; Tsuda, 2003).

Üniversite düzeyinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecini önemli derecede etkileyen unsurlardan biri de bilişüstü farkındalık düzeyleridir. Bu kapsamda Brundage ve MacKeracher (1980) yetişkin öğrencilerin, kendi deneyimlerini sonraki öğrenimlerinde kullandıkları ve “nasıl öğrenilmesi gerektiği”ni öğrendiklerinde en iyi öğrendiklerini ifade etmektedirler. Bu kapsamda öğrenmeyi öğrenmeyi de kapsayan bilişüstü, bireyin bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey ile ilgili bilgisini kapsamaktadır (Flavell, 1976: 232).

Öğrenme sürecinde öğrenen nasıl çalıştığı ve nasıl / ne düzeyde öğrendiğinin farkında olduğunda; kendi öğrenme verimliliğini artırmaya ilişkin bilinçli olarak ilerlediğinde, bu süreçlerin farkında olmayan bireylere göre daha başarılı olmaları etkin öğrenmenin temel ilkeleri arasındadır (Eggen ve Kauchak, 2001: 337). Başarılı öğrenciler kendi bilişlerinin bilgisi kapsamında ele alınan öz düzenleme becerilerine sahip olmakla birlikte; kendi güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde oldukları için öğrenme güçlükleriyle baş edebilirler; bu da bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret eder (Bol ve Garner, 2011; Bransford, Brown ve Cocking, 1999).

Bilişüstü farkındalığın bileşenlerinden olan öz düzenleme ve izleme, öğrenilmiş çaresizliği oluşturan sabit değişken yükleme biçimiyle doğrudan bağlantılıdır (Ames, 1987). Çünkü kendini izleme ve düzenlemede başarısız olan öğrenciler, alternatif

çözümler bularak öğrenmelerini düzenlemede başarısız olurlar ve başarısızlığı hiçbir koşulda değiştiremeyeceklerini düşünürler (Covington, 1985). Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler başarısızlığa uğradıklarında stratejik çözümler gerektiren durumlarda başarıyı çabaya yüklemedikleri için herhangi bir çaba sarfetmezler ve dolayısıyla stratejilere başvuramazlar (Borkowski ve diğ., 1990: 68; Dweck ve Licht, 1984; Pintrich ve Schunk, 2002: 224; Slavin, 2003: 343). Başka bir ifadeyle çaresiz öğrenciler yeterli bilişüstü farkındalığa sahip olamadıkları için alternatif çözümler üretmede başarısız olurlar.

Covington (1985) da başarısızlığa yapılan olumsuz bilişsel yüklemelerin sonucunda öğrenilmiş çaresizliğin oluştuğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda, öğrenilmiş çaresizlik modeli, kontrol etme imkanı olmayan durumlara maruz kalmanın bilişsel, motivasyonel ve heyecansal bozukluğun oluşmasına neden olacağını; daha sonrasında ise sonraki öğrenme performanslarını olumsuz yönde etkileyeceğini öne sürmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik sebebiyle meydana gelen bilişsel ve motivasyonel yetersizliğin öğrenme ve belleği etkilediği gibi, bilişüstü izlemeyi de etkilemesinin mümkün olduğu düşünülebilir (Tabakçı, 2010). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilişüstü farkındalık eğitimiyle, ilgili dersi öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı ortaya koyulmuştur (Aydemir ve Karaman, 2017; Doğan, 2013; Lehmann ve diğ., 2014). Borkowski ve Krause (1985) de öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemelerin, bilişüstü farkındalığın oluşumunda tamamlayıcı bir unsur olduğunu öne sürmektedirler. Bu durumda hem bilişüstü farkındalığın öğrenilmiş çaresizliğe yol açtığı, hem de öğrenilmiş çaresizliğin bilişüstü farkındalığı olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir.

Öğrencilerin; öz-değerlendirme, kendi öğrenmesini izleme, öğrenme sürecini düzenleme gibi bilişüstü süreçlere aktif katıldıklarında, öğrenmede de artış olduğu ifade edilmektedir. Bilişüstü, öğretimin içine yerleştirilip, bilişüstü bilgisi ya da kontrolün geliştirildiği yaşantılar sağlandığında, öğrenme artmaktadır (Yurdakul ve Demirel, 2011). Akademik başarı ile bilişüstü arasında anlamlı bir ilişki olduğu yapılan araştırmalarca da ortaya koyulmuştur (Alemdar, 2009; Bağçeci, Döş, Sarıca, 2011; Balcı, 2007; Canca, 2005; Demirel ve Turan, 2010; Deseote, Roeyers ve Buysse, 2001; Diken, 1993; Gelen, 2003; Gourgey, 2001; Koç ve Karabağ, 2013; Kuiper, 2002; Küçük- Özcan, 2000; Laskey ve Hetzel, 2010; Lin, 2001; Lucangeli ve Cornoldi, 1997;

Mevarech ve Kramarski, 2003; Netto ve Vallente, 1997; O'neil ve Abedi, 1996; Özbilgin, 1993; Schraw ve Graham, 1997; Yabaş ve Altun, 2009; Young ve Fry, 2008; Yurdakul, 2004;Yurdakul ve Demirel, 2011).

Buradan hareketle eğitim sistemimizde değişen programlara rağmen İngilizce eğitiminde istenilen düzeye ulaşılammış olunması, yabancı dil eğitiminde farklı bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkisinin incelenmesinin soruna ışık tutabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumlarının, İngilizce öğrenmedeki öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ve bilişüstü farkındalık düzeylerinin İngilizce öğrenmedeki başarılarını nasıl etkilediği birlikte incelenmelidir. Çünkü öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkardığı bilişsel yetersizlik ile heyecansal bozukluk ve dolayısıyla tutum başarıyı etkilediği gibi, bilişüstü bileşenleri de etkilemesinin mümkün olduğu da düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı üniversite hazırlık sınıfında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin;

1. İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri nedir?
2. Sahip oldukları bilişüstü farkındalık düzeyleri nedir?
3. İngilizce dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
4. İngilizce akademik başarı düzeyleri nedir?
5. İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, bilişüstü farkındalık düzeyleri, İngilizce dersine ilişkin tutumları İngilizce akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi süreçten başlayarak yükseköğretim sonrası döneme kadar devam eden yabancı dil eğitiminde henüz istenilen başarıya ulaşılamaması ülkemiz gündeminde sürekli tartışılan bir konudur. Bir veya birkaç yabancı dil bilmek hayatın birçok alanında çok önemli bir yere sahip olmasına ve yabancı dil öğrenmek için gösterilen büyük çabalara rağmen, ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konusunda istenilen düzeyde başarıya ulaşılamamıştır (Demirel, 1999; Ekmekçi, 2003; Işık, 2008; Üstünoğlu, 2008). Öğrenciler okul öncesi eğitimden yükseköğretimin sonuna kadar İngilizce dersi almakta; ancak İngilizceyi hedeflenen düzeyde öğrenememektedir. Üniversiteye başlayan öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu henüz başlangıç düzeyinde yabancı dil bilgi ve becerisine sahiptir (Paker, 2012). Bunun nedeni olarak, geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, başka bir ifadeyle geleneksel öğretim yöntemlerinden ve tekniklerinden kopamayıp (Cem, 1978), yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunlardan kaynaklanan yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir. Burada kilit nokta olarak ise karşımıza öğretmen çıkmaktadır; çünkü kullanılan teknik, yöntem ya da araç ne olursa olsun, başarıyı getiren öğretmendir (Douglas, 1968; Winchester, 1961). Gökdemir (2005) ile Yavuz ve Höl (2017) yabancı dil öğretimi için üniversitelerin uyguladıkları program ne olursa olsun başarıdaki ağırlıklı unsurun öğretmenler, onların deneyimleri ve başarıları olduğunu ifade etmektedir.

Sorun öğrenci açısından değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde birçok değişkenden etkilendiği, farklı koşullarda farklı öğrenme yaşantılarına sahip olabilecekleri gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Yabancı dil sınıflarında öğrencinin birçok yeni bilgi ile karşılaşması da durumu daha karmaşık hale getirmektedir. Buradan hareketle, öğrenme kavramının psikolojik yapısının farklı etkenlerle şekillendiği; bireyin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farklı biçimlerle öğrenme ortamındaki düşünce ve devinimlere neden olduğu görülmektedir (Akpur, 2005:78). Öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını sağlayan ve ‘duyuşsal özellikler’ başlığı altında ele alabileceğimiz öğrenilmiş çaresizlik ve tutum değişkenleri de öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu kavramların özellikle sınıf ortamında öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Yabancı dil ediniminde başarıyı etkileyen bu etmenlerin

belirlenmesi ve düzeylerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerin saptanması nitelikli bir eğitim için önemli bir ön koşul niteliğindedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan olumsuzlukları ortadan kaldırmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve başarısızlıkların muhtemel nedenlerini ortaya çıkarmak için, eğitim ortamlarını düzenleme ve iyileştirme çabalarının doğru temellere dayandırılmasına bilimsel verilerin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte öğrenmeyi bilen bireyler; kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini, öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerini, zayıf yönlerinin nasıl üstesinden geleceklerini bilen bireylerdir (Hacker, Dunlosky ve Graesser, 2009). Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme sürecinde gerekli bilgi ve stratejilerin farkında olması ve bu stratejileri uygulabilmesi beklenmektedir. Bireylerin bütün bu süreçlerde başarılı olmaları ise bilişüstü farkındalığın gelişimini gerektirmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin önündeki engelleri aşmak için hem duyuşsal hem de bilişsel bileşenlerin incelenmesi ve bu bileşenler arasındaki ilişkiler örüntüsünün ortaya koyulması İngilizce öğretiminde sorunların çözümünde daha etkili olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, literatür incelendiğinde öğrencilerin yabancı dil başarısı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, İngilizce dersine karşı tutumları ve bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının, mevcut yapıdaki sorunların bireysel özellikler açısından değerlendirilmesi kapsamında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İngilizce hazırlık eğitimini tamamlamış öğrencilerin İngilizce akademik başarı düzeylerinin, öğrenilmiş çaresizlik, tutum ve bilişüstü farkındalık gibi değişkenlerden hangi düzeyde etkilendiğini belirleyerek, elde edilen sonuçların, öğrenci başarısının olumlu yönde arttırılmasına imkân verecek araştırma ve uygulamalarda kullanılması yararlı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltısı

Öğrencilerin ölçeklerde yer alan maddelere araştırılan konuyla ilgili gerçek durumu yansıtan samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'ne devam eden ve araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerle sınırlıdır.

2. Bu çalışmada öğrenilmiş çaresizlik düzeyi “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”, bilişüstü farkındalık düzeyi “Bilişüstü Farkındalık Envanteri” ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Akademik başarı, araştırma verilerinin toplandığı 2014-2015 eğitim öğretim yılı hazırlık sınıfı başarı notları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenilmiş Çaresizlik: Bireyin olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinden sonra, olumsuz sonucu ortadan kaldıracabileceği durumlarda bile, kontrol edememesinin sonucunda geliştirdiği kontrolsüzlük beklentisine bağlı olarak durumu kontrol etmek için gereken çabayı gösterememesidir (Gündoğdu, 2001). Öğrenilmiş çaresizlik bir başka şekilde, tipik olarak bireyin, bir dizi olumsuz veya acı veren olay dizisini kontrol edemediği ya da kaçamadığında geliştirdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepki azalması olarak tanımlanabilir (Seligman ve Maier, 1967).

Bilişüstü: Kişinin hâlihazırda bildiklerinin değerlendirmesi, belirli bir durumda stratejik bilgisini etkili ve eksiksiz bir biçimde nasıl uygulayacağıyla beraber öğrenme görevinin gerektirdiği bilgi ve yeteneklerin doğru algılanmasıdır (Taylor, 1999).

Bilişüstü Farkındalık: Amacın ve kişisel kaynakların tanımlanarak, bireyin bildiklerinin, motivasyon ve kaygı düzeylerinin, ihtiyaçların farkında olunarak değerlendirmeyi nasıl yapacağını belirlemesidir (Ertmer ve Newby 1996).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal bilgilere ve daha sonra yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öğrenilmiş Çaresizlik

Bu bölümde ilk olarak öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin yapılan farklı tanımlara yer verildikten sonra öğrenilmiş çaresizliğin oluşumu ve sonuçları ile ilgili açıklamalar yer alacaktır. Daha sonra ise öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili deneyler ve öğrenilmiş çaresizlik modeli açıklanmıştır. Ayrıca modelin gelişimine etki eden ilgili kavramlara yer verilmiştir. Son olarak ise gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modeline ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Öğrenilmiş çaresizlik, sonucun birey için olumsuz olması durumuna ne olacağı sorusuna yanıt bulmaya çalışmaktır (Ersever, 1993: 621). Öğrenilmiş çaresizlik bireyin davranış ve hareketlerinin kendi durumunu değiştirme gücü olmadığına inanmasından kaynaklanan kayıtsız bir tutum olarak açıklanmıştır. Psikoloji sözlüklerinde öğrenilmiş çaresizlik, engellenemeyen olaylara maruz kalınca meydana gelen durum ve bu durumdan kaynaklanan olumsuz etki ile, kaçmanın mümkün olabildiği daha sonraki koşullarda öğrenmeyi engelleyen veya gecikmesine sebep olan durum olarak tanımlanmıştır (Kümbül, 2002: 26).

Öğrenilmiş çaresizlik kavramının ortaya çıkış noktası incelendiğinde ilk olarak Seligman ve arkadaşları (1975) tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır (Ersever, 1993: 621) ve öğrenilmiş çaresizlik kavramının tanımını Seligman, sonucun tepkiden bağımsız olarak gerçekleşebileceği beklentisinin; sonucu kontrol etmedeki isteği azaltması, davranışın sonucu kontrol edememesinden dolayı gerçekleşecek olan öğrenmeyi engellemesi, eğer sonuç birey açısından olumsuz ise, bireyin sonucu kontrol

edebileceğine ilişkin kaygılarının sona ermemesi durumunda korku ve daha da ilerlemesi durumunda da depresyona neden olması şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca bireyin davranış ile bu davranışa ilişkin davranış-sonuç bağlantısızlığını öğrenmesiyle birlikte, bireyin benzer durumlarda gereken davranışta bulunmaması olarak da tanımlanabilir (Maier ve Seligman, 1976: 3-46).

Başka bir tanımda Sekman (2006) öğrenilmiş çaresizliği bireyin bir durumda çok sayıda başarısızlığa uğramasıyla, bir takım davranışlarda bulunsada hiçbir şeyin değişmeyeceğini, sonuçların kendi kontrolü dışında olduğunu, o alanda daha sonraki denemelerinde de başarılı olamayacağına inanıp, bir daha deneme cesaretini kaybetmesi olarak tanımlamaktadır. Farklı bir ifade ile Aşkın (1994) ise öğrenilmiş çaresizliği, bireylerin sadece kendilerini etkilemekle kalmayıp, bulunduğu çevreyi de olumsuz etkileyen ve bireylerin öğretme-öğrenme çabası ve performans denemelerini ellerinden alan, böylece yapacaklarının bir işe yaramayacağını düşünen bireyin, bir şeyler yapmaya kalkışmayacağı, bir umutsuzluk durumu olarak tanımlamıştır.

Woolfolk (1993: 138) öğrenilmiş çaresizliği önceki deneyimlerden yola çıkarak daha sonra gösterilen bütün çabanın her zamanki gibi, ya da daha öncekiler gibi başarısızlığa sebep olacağını düşünülmesi olarak tanımlamaktadır. Gündoğdu (2001)'ya göre ise, öğrenilmiş çaresizlik, organizmanın davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesiyle birlikte, olumsuz sonucu ortadan kaldıracabileceği durumlarda bile, kontrol edememesinin sonucunda ortaya çıkan kontrolsüzlük düşüncesine bağlı olarak durumu kontrol etmek için gereken davranışta bulunmamasıdır. Hovardaoğlu (1986) da öğrenilmiş çaresizlik kavramını, bir bireyin olumsuz olayları davranışlarıyla kontrol altına alamadığı bir deneyim yaşadından sonra, olumsuz durumları kontrol altına alabileceği zaman da gerekli davranışları yapmakta başarısız kalması olarak tanımlamıştır.

2.1.1.1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Oluşumu

Öğrenilmiş çaresizlik 1960'lı yılların başlarında ilk olarak kaçınılmaz elektrik şoklarına maruz kalan köpeklerle yapılan öğrenme araştırmaları yoluyla geliştirilmiştir (Overmier ve Seligman, 1967). Davranıştan bağımsız olarak şoka maruz kalan köpeklerin yaşadıkları durum, onların davranışlarının sonucu değiştirmede yetersiz kaldığını öğrenmesi ve gelecekteki davranışlarının da yetersiz kalacağı beklentisini

taşımaları şeklinde yorumlanacaktır (Kümbül-Güler, 2005). Maier, Seligman ve Solomon (1976) öğrenilmiş çaresizliğin, nesnel bağlantısızlık; öğrenme anındaki ve daha önceki davranış-sonuç bağlantısının değerlendirilmesi; gelecekte de bağlantısızlık yaşanılacağına ilişkin inanç ve çaresizlik belirtileri olmak üzere dört basamaktan oluştuğunu ifade etmektedirler.

Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerde ilk aşamada organizma, davranış ile sonuç arasındaki bağlantısızlığı fark eder; üstelik ilerde bağlantısızlığın devam edeceği beklentisi içerisine girer ve sonuçta üç temel bozukluk içeren öğrenilmiş çaresizlik davranışı sergiler (Kümbül-Güler, 2006: 27). Teoriye göre ilk adımda, organizma davranış ile olayın sonucu arasındaki ilişkisizlik farkındalığına sahip olmalı; ikinci adımda bu farkındalığı işlemeli ve ilişkisizliği bilişsel olarak sembolleştirmelidir; üçüncü adımda ise organizma belli bir davranış içine girer (Seligman, 1976; Kümbül, 2002). Ayrıca, organizmanın kendi davranışlarından bağımsız gerçekleşen sonuçlar elde etmesi ile bu sonuçların kontrol edilemez olduğunu öğrendiklerini öne sürmüşlerdir. Bu durum gelecekte de izlersizlik beklentisinin oluşmasına sebep olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizliğin sonucu olarak en son adımı ise, motivasyonel, bilişsel ve duygusal alanda yaşanan bozukluklar oluşturmaktadır (Alloy 1984; Kümbül, 2002).

Öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunun ilk aşamasında birey davranışının sonuçtan bağımsız ve kontrol edilemez olduğunu anlar ve davranış sonuç ilişkisizliğini fark eder. İkinci aşamada ise birey en yakın geçmişteki veya o sırada yaşamış olduğu ilişkisizliği anlayarak daha sonra da kontrolsüzlük ve ilişkisizlik olacağını düşünebilir ve herhangi bir ilişkisizlik yaşamadan sadece sebep sonuç kontrolünü kuramayacağı için çaresizlik belirtileri gösterebilir (Alloy, 1982: 446; Norman, 1988: 34). Kümbül (2002: 35) izlersizlik deneyimi yaşamak ve bu deneyimi algılamak birbirinden bağımsız hareket ettiği için, bu adımlardan herhangi birinin gerçekleşmesi durumunda öğrenilmiş çaresizlik belirtilerinin yaşanabileceğine dikkati çekmektedir.

Gelecekte yaşanacak ilişkisizlik ve kontrolsüzlük beklentisi olan üçüncü aşama, bireyin yaşadığı izlersizlik durumundan dolayı gelecekte de bu izlersizliğin yaşanabileceğine ilişkin endişe olarak ortaya koyulmaktadır (Alloy ve diğ., 1982: 448; Alloy ve diğ., 1984: 681). Organizmanın davranışları ile çevreyi ya da sonucu kontrol edemediğini öğrenmesi ve daha sonraki yaşantısında da böyle devam edeceği beklentisi içerisinde olmasından dolayı öğrenilmiş çaresizlik ortaya çıkmaktadır ve bu durumun da

neredeysi bütün organizmalar için bir yıkım olduğu düşünülmektedir (Seligman, 1975: 44).

2.1.1.2. ğrenilmiş aresizliğin Belirtileri

Seligman ve arkadaşlarının öğrenilmiş çaresizlik modeli, bireyin davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinin ne gibi sonuçlar doğuracağı üzerinde durmuştur (Ersever, 1993: 624). Davranış ile sonucu arasında bağlantı olmadığının öğrenilmesine bağlı olarak davranış srdrlememekte ve bilişsel, güdüsel, davranışsal belirtiler ortaya çıkabilmektedir (Ersever, 1993; Abramson ve ark., 1978; Alloy, 1982; Linden, Savage ve Overmier, 1997). Boyd (1982: 738) ise daha geniş bir açıdan değerlendirerek bireyde üç temel belirtinin gözlenebileceğini ifade etmektedir. İlk belirti bireyin davranımlarının yavaşlaması ve başarısız olmasıdır. Diğer bir belirti, birey başarılı olsa bile yetersiz olduğunu düşünmesi ve ilerdeki davranışlarının bu düşünceden olumsuz olarak etkilenmesidir. nc olarak ise çaresizlik ve ümitsizlik duygularının sonucu olarak güdüsel, bilişsel ve duygusal belirtilerin ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Atkinson ve diğ., 1996).

Gdsel alandaki bozukluk; istemli davranışlarda azalma, depresif bir durum ve davranışa gerektiği kadar aktif olarak hazır olamama şeklinde kendini göstermektedir (Yüksel, 2003; Ersever, 1993). Davranışın sonucunu kontrol edemeyeceği beklentisinin gelişmesi ve bunun sonucu olarak da istemli davranışlarda azalma ile kendini gösteren bu güdüsel belirti, gereken durumlarda kontrol edici davranışları ortaya koyma yönünde bir azalma ya da gerileme ile anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle organizma kontrol edebileceği bir durumda bile davranım sergilemekte zorlanmaktadır (Kümbül, 2002: 37). Bireyde vazgeçme, herhangi bir pekiştirci elde etmek ya da cezadan kaçınmak için davranış göstermeye isteksizlik gibi davranışlar gözlenebilir (Senemoğlu, 1997).

ğrenilmiş aresizlik teorisinde daha çok bilişsel gelişime odaklanılmaktadır (Ural, 2009: 87). ğrenilmiş çaresizliğin sebep olduğu bilişsel bozukluk, problem çözme faaliyetlerinde azalmaya; engellenmesine; kontrol algısının zayıflamasına; olayları kontrol edememe beklentisi geliştirmesine yol açmaktadır (Yüksel, 2003). Üstelik Maier, Seligman e Solomon (1976), bireyin davranış ve sonuç ilişkisizliğini öğrendikten sonra, bu iki olay arasında ilişki kurulduktan sonra bile öğrenme güçlüğü yaşayabileceğini ileri sürmektedirler.

Birey davranışının sonucunu değerlendirmekte güçlükler yaşar, muhtemel seçenekleri değerlendiremez ve sonuç olarak da düşünsel anlamda bir tıkanıklık oluşmaktadır. Bunu takip eden süreçte ise kontrol etme duyguları biter çöküntü duygusuna kapılır. Bu duygunun uzun süre devam etmesi ise bireyde genel çöküntü halinin yaşanmasına sebep olur (Ersever, 1993: 624). Aydın (1985) duygusal anlamdaki bozukluklar kapsamında, davranış-sonuç kontrolsüzlüğüne son verememenin depresyon benzeri bir duruma neden olduğunu, ilk olarak bireyin dehşet, korku ve kaygı hissettiğini ve bu durumun kontrol altına alınması durumunda duygusal belirtilerin kaybolabileceğini; aksi takdirde çöküntü, engellenmişlik ve hatta depresyonla bile sonuçlanabileceğini ifade etmektedir.

Peterson, Maier ve Seligman (1993: 292) öğrenilmiş çaresizliğin bireyin sosyal yaşamında sebep olacağı olumsuzluklara işaret ederek, bu durumdaki bireylerin sosyal ilişkilerinde destek arayan davranışlarda bulduklarını öne sürmektedirler. Örneğin bireyin yalnız bir şey yapmaması, kendi başına karar vermemesi, başkasının kendisi adına karar vermesine izin vermesi, sürekli yardım etmeleri için başkalarından ricada bulunması, iyi gitmeyen bir ilişkiyi bitirmek istemesi, kendisiyle ilgili olumsuz söylemlerde bulunması çaresizlik davranışları arasında yer almaktadır. Bu durum da içsel hareketsizliğe, sonrasında da katılım ve süreklilik eksikliğine sebep olmaktadır (Gelir, 2009).

Seligman (1975) öğrenilmiş çaresizlik belirtilerini şu şekilde özetlemektedir:

- Bireyin istek dâhilinde olan davranışlarında azalma görülür.
- Çaresiz birey olumsuz bilinç yapısına sahip olduğu için sonuca giden davranışları öğrenmede güçlük çeker.
- Kontrolsüz sonucu bir defa deneyimleyen bireyin çaresizliği zaman içinde azalıp kaybolurken, daha fazla maruz kaldığında çaresizlik kalıcı hale gelir.
- Çaresizlik bireyde saldırgan ve rekabetçi davranışlarının azalmasına ve bireyin otoritesinin yok olmaya başlamasına sebep olur.

2.1.1.3. Teorinin Oluşumu ve Gelişimi

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk olarak Pensilvanya Üniversitesinde hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle ortaya koyulmuştur. Çaresiz davranışların fiziksel değil psikolojik bir bozukluktan ileri geldiğini açıklamak üzere üçlü deney tasarımı yapılmıştır. Bu deney şokun itici olmasının değil şokun kontrol edilemez olmasının çaresizliğe neden olduğunu test etmek için tasarlanmıştır (Overmier, 1996: 332). İlk deneyde Seligman ve Maier (1967:1), çaresizlik ve kaçma grubundan oluşan iki grup köpek yer almaktadır. Çaresizlik grubundaki köpekler ne yaparlarsa yapsınlar şoktan kurtulmaları mümkün olmayan bir deney kutusuna koyuldular ve tesadüfi aralıklarla şoka maruz kaldılar. Şokun başlayacağını gösteren herhangi bir uyarıcı da yoktu. Kaçma grubunda yer alan köpeklere, şokun geleceğini işaret eden herhangi bir belirti verilmeksizin bu köpeklere şok verilmiştir. Bu grupta yer alan denek köpekler birkaç defa tekrardan sonra düğmeyi itmişler ve şoku bitirmeyi öğrenmişler, kontrol grubundaki köpekler ise bu ilk aşamaya katılmamışlardır.

Yapılan deneyin sonraki aşamasında, köpekler iki bölmeden oluşan bir kutuya koyulduktan sonra onlara farkedilebilen bir ışık uyarıcısı verildikten bir dakika sonra köpekler başka bir uyarıcı olarak elektrik şokuna maruz kalmışlardır. Verilen şoktan kurtulabilmek için, köpeklerin kutuda elektrik şoku olmayan kısma gitmeleri gerekiyordu. Deney sonunda öteki grupta yer alan köpekler elektrik şokundan nasıl kurtulacaklarını kısa bir sürede öğrenmişler, fakat çaresizlik grubunda yer alan köpeklerde öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin davranış belirtileri ortaya çıktığı; ayrıca verilen şoktan kaçabilmek için yeterince çaba sarfetmedikleri kaydedilmiştir. Ayrıca bu çaresizlik yaşayan köpekler elektrik şokunu sonlandırmak amacıyla başarılı bir çabada bulunmayarak bilişsel bozukluk ve kutuda yatıp şokun gelmesini bekleyerek ise duygusal bozukluk göstermişlerdir (Seligman, 2007).

Deneyin birinci aşamasında çaresizlik eğitimi alan deneklerin deneyin ikinci aşamasında verilen şoktan kaçmak için hiçbir davranışta bulunmamalarının sebebi, davranışları-sonuç ilişkisindeki bağlantısızlığı öğrenmeleridir. Bu sebeple de bu durum Seligman ve arkadaşları tarafından öğrenilmiş çaresizlik olarak isimlendirilmişlerdir (Kümbül- Güler, 2006: 27). Seligman ve Maier (1967) o güne kadar öğrenme teorisinde öğrenmeyi gerçekleştiren kazanım ve sönme gibi iki işlemin yer aldığını ve bu

çalışmaları ile üçüncü bir işlem olan olayların birbirinden bağımsız olmasının da öğrenme oluşturabileceğini ortaya koymuşlardır.

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili hayvan deneyleri daha sonra Seward ve Humprey (1967) tarafından kediler (Willner, 1984), Padilla (1973) tarafından balıklar, Seligman ve Beagly (1975), Hunziker ve Santos (2007) tarafından fareler üzerinde de yapılmış ve köpek deneylerindeki benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kümbül-Güler, 2006; Ural, 2009). Bu deneyler öğrenilmiş çaresizliğin belirli bir canlı grubuna değil bütün türleri kapsayacak genel bir özellik olabileceğini ortaya koymuştur (Hulse, Egeth ve Deese, 1980).

Hayvanlar üzerinde yapılan deneyler bazı araştırmacıların insanlarda da deneysel olarak öğrenilmiş çaresizlik durumunun yaratılıp yaratılmayacağı ve insanların stres karşısında gösterdikleri pasif tutumların öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanıp açıklanmayacağı üzerinde durmalarına sebep olmuştur (Ersever, 1993: 623). Buradan hareketle, öğrenme deneylerinde hayvanlardan farklı olarak insanlara elektrik şoku yerine çözülmesi mümkün olmayan problemler verilmiştir (Peterson ve diğ., 1982).

Hiroto (1974), insanlar üzerinde yaptığı deneysel araştırmada kaçma, öğrenilmiş çaresizlik ve kontrol grubu olmak üzere üç grup denkle iki aşamadan oluşan bir deney yapmıştır ve bu deney insanlar üzerinde yapılan öğrenilmiş çaresizlik deneylerinin en önemlisi olarak literatüre geçmiştir. Hiroto (1974)'nin araştırmasında insanlara yüksek düzeyde ve rahatsız edici ses verilmiş, birinci aşamada kaçma ve çaresizlik grubunda yer alan denekler teker teker bir deney odasına alınmışlar ve kendilerine oldukça rahatsız edici bir sese maruz kalacakları, fakat düğmeye bastıklarında sesin duracağı belirtilmiştir. Deney modeli, kaçma grubunda yer alan kişilerin düğmeye bastıkları takdirde rahatsız edici sesi durdurabilecekleri, çaresizlik grubunda yer alanların ise ne yaparlarsa yapsınlar maruz kaldıkları rahatsız edici sesi durduramayacakları biçimde kurulmuş ve kontrol grubunda yer alanlar deneyde bu aşamaya katılmamışlardır. Deneyin sonraki aşamasında bütün gruplarda yer alan denekler ayrı ayrı birer bölmede tutulmuş ve herbirine bir defa daha oldukça hoş olmayacak derecede yüksek bir sese maruz kalacakları fakat önlerinde yer alan paneldeki butonu doğru yöne hareket ettirdiklerinde bu sesin kesileceği bildirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenilmiş çaresizlik grubundakilerin diğer kaçma ve kontrol grubundaki bireylere göre, hem

deneme sayısı hem de deneme süresi bakımından, panelde doğru yönü bulabilmek için yeterince çaba sarfetmedikleri görülmüştür (Akt. Kümbül, 2002: 50). Deneklerin kontrolü ele geçiremedikleri bir uyarıcıya maruz bırakılmaları sonucunda, deneyde sonraki aşamada çok daha az uğraş göstermeleri öğrenilmiş çaresizlik olarak açıklanmıştır (Akt. Ersever, 1993: 623). Hiroto'nun çalışması sonucunda öğrenilmiş çaresizliğin deneysel olarak test edilebildiği görülmüştür (Kümbül, 2002: 52).

Mikulincer (1994) insanlarla yapılan öğrenilmiş çaresizlik araştırmalarının, öğrenilmiş çaresizlik etkisinde hem kişinin hem de çevrenin katkılarının olduğuna dikkat çekmekte ve kontrol edilemeyen kişisel deneyimlerin bireydeki etkilerinin önemine vurgulayarak insan ve hayvanlarla yapılan öğrenilmiş çaresizlik çalışmalarının farklılıklar taşıdığını; üstelik kontrol edilemeyen pozitif olayların tanımlanması ve öğrenilmiş çaresizlik etkisinin genellenmesi gibi temel konularda da farklılıklar olduğunu öne sürmektedir (Akt. Şahin, 2010: 45). Ayrıca, öğrenilmiş çaresizliğin öncelikle yetişkin bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda, bireyin davranışlarının içinde bulunduğu durumu etkileyemediğini anladığı zaman pasifleşmeye başladığı ve hareket etmeye karşı isteklerini kaybettikleri gözlenmiştir. Ancak bu durumun sadece yetişkinlerle sınırlı kalmamış, bebekler ve çocukların da bazı koşullarda öğrenilmiş çaresizliğe maruz kaldıkları tespit edilmiştir. (Kümbül, 2002: 54).

İnsanlarla yapılan öğrenilmiş çaresizlik çalışmalarında çelişkili durumlar içeren bulgular da yer almaktadır. Dweck ve Repucci (1973)'nin çalışmasında çaresizlik grubundakilerin, sonraki aşamada ilk aşamaya göre daha az başarı gösterdikleri ve davranışlarında çaresizlik bulgularının tespit edildiği gözlemlenmiştir. Douglas ve Anisman (1975)'nin araştırma sonuçlarına göre ise deneyde kullanılan uyarıcıların ne olduğuna bağlı olarak gruplar arasında farklılıklar yaşandığını işaret etmektedir. Bazı araştırmalarda ise çaresizlik grubunun davranışlarında, beklenen durumun aksine bir artma olduğu ortaya çıkmıştır (Hovardaoğlu, 1986: 5).

2.1.1.4. Öğrenilmiş Çaresizlik Modelleri

Seligman öğrenilmiş çaresizliği yükleme teorisinde yer alan yükleme türlerini temel olarak üç boyutta değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Bunlar: yüklemenin bireyselleştirilmesi, içsel nedenlere karşı dışsal nedenler, özele karşı evrensel, değişkene

karşı sabit boyutlarıdır. En olumsuz boyutlardan oluşan açıklama boyutlarının depresyonla orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En zararsız nedensel yükleme tarzı ise, dışsal, özel ve geçicidir (Duman, 2004: 3; Seligman ve diğ., 1984). İçsel-dışsal nedensel yükleme boyutunda birey, davranışının nedenini kendine ilişkin değişkenlere ya da kendisinin dışındaki değişkenlere yükler. Sabit-değişken nedensel yükleme kategorisinde; organizma, davranış ve sonuç arasındaki bağlantısızlığına ilişkin nedensel yüklemenin sabit mi zamanla değişebilir mi olup olmadığına karar verir. Bireyde gelişen genel-özel nedensel yükleme kategorisinde; birey davranış-sonuç bağlantısızlığının, bir duruma özgü ya da tüm benzer durumlarda geçerli olup olmadığını değerlendirir (Kök, 1992: 13).

Öğrenilmiş çaresizlik modelinin temelini Seligman (1975: 46) bir canlının, yaşadığı sonucun davranışlarıyla ilişkisiz olduğunu anladığında, sonucun kendi davranışlarından bağımsız geliştiğini öğrenmesi şeklinde ifade etmektedir. Seligman öğrenilmiş çaresizliğin tanımı şöyle yapmaktadır: Sonucun davranıştan bağımsız olabileceği düşüncesinin; sonucu kontrol altına almaya ilişkin inancı azaltması, davranışın sonucu kontrol edeceğine ilişkin öğrenmeye engel olması, sonuç kötü olduğunda ise bireyin kontrole dair endişelerinin devam etmesi halinde de depresyon gibi sonuçlara sebep olmasıdır (Seligman, 1975: 55-56).

Buna ek olarak, Abramson, Seligman ve Tesdale (1978) sadece davranış- sonuç izlersizliğinin çaresizlik davranışını oluşturmadığını, bireyin gelecekte öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamayacağını belirleyen asıl sebebin başarısızlığa yaptığı nedensel yüklemeler olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Duman (2004: 3) da öğrenilmiş çaresizliğin pek çok şeyi açıkladığını, üstelik daha sonra araştırmacılar birçok olumsuz deneyimden sonra dahi olumsuz ruh hali yaşamayan bireyler gibi öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin açıklanamayan istisnai durumlarla karşılaşmaya başladıklarını ifade etmiştir.

2.1.1.5. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli

Overmier ve Seligman (1967)'in modeli öğrenilmiş çaresizliğin hem bireysel hem de sosyal sonuçlarını betimlemektedir (Aydın, 2006: 18). İnsanlar üzerinde yapılan deneyler bazı tutarsız sonuçlar göstermiş, orijinal öğrenilmiş çaresizlik teorisinde eksik yönler olabileceği üzerinde durulmuş ve bazı değişiklikler gündeme gelmiştir. Ancak bunlardan önce insanların hayvanlardan farklı bir şekilde başlarına gelen olaylarla ilgili

kendilerine başına bunların neden geldiğini sormaları, öğrenilmiş çaresizlik modeline, yükleme teorisinden katkı gelmesini zorunlu hale getirmiştir (Kümbül-Güler, 2006: 56).

1978 yılında Abramson, Seligman ve Teasdale modeli gözden geçirmişler ve insanlar için daha uygun bir hale getirmişlerdir. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978: 49) modelin ilk yetersizliğinin, çaresizlik davranışının ne zaman kalıcı hale gelebileceğini belirleme konusunda olduğunu tespit etmişlerdir. İkinci olarak ise, orijinal modelin, çaresizlik davranışının nasıl genellendiğini ve ne zaman duruma özgü olduğunu açıklayamadığını belirlemişlerdir. Modelin üçüncü yetersizliği olarak bireylerdeki benlik saygısı yer almaktadır. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978: 49) çaresizlik yaşayan bireylerin bununla birlikte benlik saygısının da zarar gördüğünü ifade etmişlerdir. Son olarak, modelde bireysel farklılıkların da dikkate alınmadığını ortaya koymuşlardır.

Modeldeki bu eksiklikleri gidermek için, Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) çaresizlik yaşantısını nedensel yüklemelerle temellendirmişler ve sonuçta çaresizliğin sebebinin bireylere göre farklılık gösterdiğini öngörmüşlerdir. Bireysel farklılıktan kaynaklanan öğrenilmiş çaresizliğe meyilli olma konusunda, olumsuz olayları bireysel, sabit ve genel nedenlere yükleyen, olumlu durumları ise dışsal, değişken ve duruma özgü nedenlere yükleyen bireylerin bu durumdan tamamen farklı bir nedensel yükleme gösteren bireylere oranla daha fazla düzeyde ve daha uzun süre çaresizliğe dair davranışlar sergileyeceği ifade edilmiştir (Aydın, 2006: 19).

Öğrenilmiş çaresizlik teorisinin gözden geçirilmiş şekline göre bireyler karşılaşmış oldukları başarı ve başarısızlık durumlarına içsel-dışsal, kalıcı-geçici ve genel-özel yüklemelerinde bulunmaktadır (Aydın ve Aydın, 1989: 48). Bir davranışın öğrenilmiş çaresizlik belirtisine sahip olduğunu kabul etmek için olayın nedensel yüklemesinin içsel, kalıcı ve genel olması gerekmektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale 1978; Peterson ve Seligman, 1984: 351-354). Kümbül-Güler (2006: 61) bu durumdaki bir bireyin “içinde bulunduğum olumsuz koşullar beni bu duruma getirdi, bu hep olumsuz şekilde devam edecek ve hayatımdaki her şeyi kötü etkileyecek” şeklinde yorum yapabileceğini ifade etmekte ve bireyin kendisini suçlamasından kaynaklanan özgüven kaybına dikkat çekmektedir.

Burada da belirtildiği gibi, davranış ve sonuç kontrolünü kaybeden bireylerin başlarına gelen olaylardan kendilerini sorumlu tutmaktalar ve kendilerini neden

suçladıkları konusunda da orijinal teoride belirsizlik yaşanmaktadır. Bundan dolayı daha önce de bahsedilen motivasyonel, bilişsel ve duygusal belirtilere, azalan özgüven de eklenmiştir (Kümbül, 2006: 56). Sonuç olarak, yeniden düzenlenen öğrenilmiş çaresizlik modeli, (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978), orijinal modeli evrensel ve kişisel durumlarda tam olarak ayırt edici olamadığı, ayrıca çaresizliği oluşturan nedensel yüklemelerin ne zaman genel veya özel, ne zaman sabit veya değişken olduğunu açıklayamadığı, bireysel farklılıkları yeteri kadar dikkate almadığı için eleştirilmiştir. Buradan hareketle Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) insanlar için daha uygulanabilir bir model geliştirmek için teoriye katkı sağlamışlar ve yükleme teorisinden daha fazla yararlanmışlardır.

2.1.1.6. Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik Başarıdaki Yeri

Öğrenilmiş çaresizlik modeli eğitimde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok araştırmacı gelişim sürecinde ortaya çıkan bütün çaresizlik modelleri, çaresizlik yaşantısının bilişsel ve güdüsel bozukluklara sebep olabileceği ifade edilmektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978; Alloy, 1982; Atkinson ve Feather, 1966; Boyd, 1982; Ersever, 1993; Linden, Savage ve Overmier, 1997; Seligman, 1975). Dolayısıyla psikoloji ve eğitim çerçevesinde öğrenilmiş çaresizliğin öğrencide olumsuz bir davranış örüntüsü meydana getirdiği; “benlik saygısı”nı düşürdüğü ve “değersizlik” hissi yaşattığı (Fawzy, Fawzy ve Pasnau, 1995: 100), güdülenme düzeyini önemli ölçüde düşürdüğü ve bunun doğal bir sonucu olarak da öğrenme yaşantılarının başarısızlığa uğrayacağı düşüncesinin meydana gelmesine sebep olduğu açıktır (Akpur, 2005: 63). Beck ve Weishaar (1989: 21) ise farklı bir bilgiyle karşılaşan çaresiz bireylerin başarıdan çok başarısızlık beklediklerini, kendi yeterliliklerini ya da erişilerini değerlendirirken başarısızlıklarını öne çıkarıp, başarılarını küçümsediklerini belirtmektedirler.

Öğrenilmiş çaresizlik başarı kapsamında değerlendirildiğinde genellikle zorluklardan kaçma, başarısızlıkla yüzleşmede kararsızlık, yeterlilikler konusunda aşırı endişeler, başarısızlığa yapılan yanlış yüklemeler, yanlış öğrenme stratejileri ve öğrenme sürecini engelleyen olumsuz duygular olarak karşımıza çıkmaktadır (Elliott ve Dweck, 1988). Slavin (2003: 343) öğrenilmiş çaresizliği hata yapmaktan kaçmak için motivasyon bozukluğunun en kötü sonuçlarından biri olarak değerlendirmektedir ve bu

durumu ise bireyin, göstereceği çabanın niceliği ne olursa olsun sonunda başarısızlığa uğrayacağı kanısına inanması olarak açıklamaktadır. Bu durumda, sürekli başarısızlık yaşayan öğrenciler, kendilerini olumsuz geri bildirimlerden koruyabilmek için ‘koruyucu kötümserlik’ olgusu geliştirebilir. Üstelik öğretmenlerin tutarsız ceza ya da ödül uygulamalarından da kaynaklanabilen öğrenilmiş çaresizlik, bireylerde başarısızlık duygusunu kronik hale getirebilmektedir. Carson ve diğerleri (2002) öğrenilmiş çaresizliği öğretmen davranışlarıyla ilişkilendirirken, araştırmalarında öğretmen desteği almayan öğrencilerin büyük oranda çaresizlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Dweck ve diğerleri. (1978) de okuldaki çaresizliği öğretmen davranışlarından ortaya çıkabileceğini ifade etmektedirler.

Raufelder ve diğeleri (2013) araştırmalarında okul benlik algısı yüksek öğrencilerin öğretmenlerle daha iyi bir ilişki içerisinde olduğunu, bundan dolayı da daha az öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda Wang ve Eccles (2012) de öğretmenlerinden destek gören öğrencilerin daha az öğrenilmiş çaresizliğe maruz kaldığı sonuçlarına ulaşarak, öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurması gerektiğine dikkat çekmektedir. Aynı şekilde, Woolfolk (1993) da öğretmenlerin çaresiz öğrencileri belirleyip onlarla birebir ilgilenmesi gerektiğini, diğer öğrencilerle kıyaslanma ve yarışma ortamlarının engellenmesi için önlem alınması gerektiğini ve çaresiz öğrencilerin kendileri ile yarışmaları için cesaretlendirilmeleri yönünde bazı yöntemlere başvurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuda Manning ve Bucher (2007) ise öğretmen ve eğitimcilerin özsaygı ve özgüveni artırmak için destekleyici bir öğrenme ortamında, öğrencilerin güçlü yönlerinin geliştirilmesiyle öğrenilmiş çaresizliğin engellenebileceğini ifade etmektedirler.

Literatürde yer alan araştırmalar bireylerin akademik başarısı ile öğrenilmiş çaresizlik davranışları arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Johnson (1981) araştırması sonucunda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulda gösterdikleri akademik performanslarının diğer öğrencilere göre daha zayıf olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Valas (2001) akademik başarının doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Saintonge ve Dunn (1998) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada da birbiri ardına yapılan sınavlardan başarısız olan öğrencilerin çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmış ve bu öğrencilerin bağımsız çalışmalarda sergiledikleri performansın oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Aynı şekilde Firmin, Hwang, Copella ve Clark (2004) öğrenilmiş çaresizliğin sınavlar üzerindeki etkisini araştırmışlar ve karamsarlık, ümitsizlik yaşayan öğrencilerin entelektüel becerilerinden şüphe duydukları ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle kuramsal olarak öğrenilmiş çaresizliğin bunun doğal bir nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenilmiş çaresizlik hipotezine göre kolay sorulardan önce zor sorularla karşılaşan öğrenciler, yaşadıkları ümitsizlik nedeniyle kolay soruları yapmama, yapamama eğilimi göstermektedirler (Firmin, Hwang, Copella, ve Clark, 2004). Dolayısıyla öğretmenler ve ölçme uzmanlarının, öğrencilerin başarılarının artırılması için sınavlarda sorulan soruların giderek artan bir güçlük derecesine sahip olacak şekilde ayarlamaktadırlar. Firmin, Hwang, Copella ve Clark (2004)'a göre insanlar öğrenilmiş çaresizlik sonucunda karşılaştıkları engellerden kolaylıkla kaçınma ve kabullenme; ayrıca görece kolay olan işlere yönelme eğilimi göstermekte ve söz konusu durum genellikle başarısızlığın kontrol edilemeyeceği durumlarda ortaya çıkmaktadır.

McKean (1994) de, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda yüksek derecede çaresizlik yaşayan öğrencilerin akademik görevlerini tam olarak yerine getiremedikleri; çalışmalarında başarısız oldukları ve olumsuz olaylardan daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarı ve öğrenilmiş çaresizliğin belirleyici rol oynadığı okula karşı aidiyet hissi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, öğrenilmiş çaresizlik ve sınav kaygısının başarı motivasyonunda önemli kişisel farklılıklar olduğunu ortaya koyan Fincham, Hodoka ve Sanders (1989), öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çocukların başaramama duygusuna daha eğilimli olduklarını belirtmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireyler başarının doğru amaca ve çabaya bağlı olduğuna inanmamakla birlikte; kendisini hiçbir çabanın başarıya götürmeyeceğine inanırlar (Tutar, 2007).

Hovardaoğlu (1986) araştırması sonucunda elde ettiği bulgular ışığında, sadece bir davranış ile sonuç arasındaki bağlantısızlığın çaresizlik davranışını ortaya çıkarmak için tek başına yeterli olmadığını, bununla birlikte süreçte performans değerlendirme, başarı ve başarısızlığa nedensel yüklemeler ve bireylerin beklentileri gibi bilişsel değişkenler de öğrenilmiş çaresizliğin yaşanmasında rol oynadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Oluklu (1997) düşük akademik başarı düzeyine sahip katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin, başarı düzeyi çok yüksek, yüksek ve orta olanların öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğunu ortaya

koymuştur. Baş (1998) çalışmasında, akademik başarı düzeyi pekiyi olan katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine ilişkin değerin düşük seviyede, başarı durumu orta ve dah düşük olan katılımcıların ise öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayköse (2006) ise akademik başarısını yetersiz olarak algılayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Avcı (2008) öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe ait görüşleri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe, öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin düştüğünü; akademik başarıları düştükçe, öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinde yükselme olduğunu ifade etmektedir. Cananoğlu (2011) araştırmasında başarı seviyesi yüksek olan bireylerin öğrenilmiş çaresizlik seviyesinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündoğdu (1994) da ilköğretim kademesi altıncı sınıfa devam eden öğrencilerde sınav kaygısı, öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Literatürde yer alan bu çalışmalar akademik başarı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Buna karşın, Yee ve diğerleri (2003) ise çaresizlik yükleme stili ile sınav başarısı arasındaki ilişkinin doğrusal ve anlamlı olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Yüksel (2003) ise öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarının değişkenliğini açıklamada yeterli etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Üstelik bazı araştırmalar da, öğrenilmiş çaresizlik gösteren öğrencilerin bazı durumlarda davranışlarında bir iyileşme olduğunu, daha iyi bir performans ortaya koyduklarını göstermektedir (Satterfield ve diğ., 1997; Yee ve diğ., 1996). Bu çalışmalar, çaresizlik yaşayan öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları bir başarısızlığın sonraki benzer bir görevde performanslarında iyileşmeye sebep olduğunu göstermektedirler. Yee ve diğerleri (2003) bu durumu, başarısızlığı takip eden bir performans artışını başarısızlık düzeyinin çok fazla olmaması şartına bağlamaktadırlar. Çünkü bu durumda bireyler belli durumlarda performanslarını iyileştirebileceklerine inanmadıkları ve bu nedenle de performanslarında bir artış görülebilmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik öğrencilerin gelişimsel düzeylerine göre incelendiğinde ise, araştırmalar, yaşı daha büyük olan çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik belirtilerinin

olduğunu göstermekle beraber çocukların hangi yaşta öğrenilmiş çaresizliği geliştirebilecekleri konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Çaresizlik davranışının ileri yaştaki çocukluk dönemine kadar ortaya çıkmayacağına ilişkin görüşler uzun yıllar egemen olmuştur (Kılıç ve Oral, 2006: 78). Buna karşın bazı çalışmalar ise küçük çocuklarda da başarısızlık durumlarında çaresizliğin ortaya çıkabildiğini göstermektedir (Heyman, Dweck ve Cain, 1992; Smiley ve Dweck, 1994).

Yaş olarak daha büyük öğrencilerde çaresizlik, bir yetenek olarak algılanmaktadır. Çaresizlik gösteren çocukların başarısızlığı yetenek eksikliğine yükledikleri bildirilmektedir (Lerner, 2000; Hsu, 2011). Çocuklar öğrencilik yıllarının ortalarına kadar bu şekilde bir beceri kavramı geliştirmede için, yaşça daha küçük çocukların çaresizliğe yatkın olmadıkları görüşleri yer almaktadır (Duman, 2004). Ayrıca, okul öncesi dönem ve ilköğretim öğrencilerinin daha büyük öğrencilere oranla yetenekleri hakkında yüksek düzeyde doğru değerlendirmeler yaptıkları, başarı beklentilerinin daha yüksek olduğu ve çok daha iyimser oldukları ifade edilmektedir (Burhans ve Dweck, 1995).

Bu bulgulara paralel olan başka bir çalışmada, Fincham, Hodoka ve Sanders (1989) öğrenilmiş çaresizliğin hangi eğitim düzeyinde sabit bir değişken olduğunu inceledikleri araştırmaları sonucunda, ilköğretimin ortalarına kadar öğrenilmiş çaresizliğin sabit bir değişken olmadığını ortaya koymuşlardır. Başarısızlık için yapılan yetenek yüklemeleri ilköğretim boyunca artış göstermekte ve motivasyon açısından öneme sahip olmaktadır. Bu dönemde çocukların yetenek olgusuna dair algı ve inançları önemli derecede değişmekte ve performansın daha az yeteneğe sahip olmaya bağlanması daha da belirgin hale gelmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002). Nedensel yükleme şekilleri üçüncü ve beşinci sınıf arasında iki yıl boyunca değişmemekle birlikte, beşinci sınıfla birlikte, daha az yetenekli olduğuna inanan çocukların performansında büyük oranda motivasyonel eksiklikler saptanmaktadır (Fincham, Hodoka ve Sanders, 1989).

Bireyler başarısızlık durumunda farklı tepkiler vermekte, bazıları çaresizlik eğilimi; bazı bireyler de egemenlik eğilimi göstermektedir (Dweck ve Legget, 1988). Çaresizlik yönelimi olanlar görevden kolay bir şekilde vazgeçmektedirler. Egemenlik yönelimi gösterenler ise başarısız sonuçlar aldıklarında soruna çözüm bulmak için ısrar etmekte ve başarısızlığı çaba yetersizliği gibi sabit olmayan içsel nedenlere ya da sınav

koşullarının olumlu olmaması gibi dışsal unsurlara yüklemektedirler. Bu şekilde daha fazla çaba göstererek ya da olumsuz durumlardan kaçınarak daha iyi bir sonuca ulaşmaya çalışmaktadırlar (Lerner, 2000; Duman, 2004). Bu çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenlerinin onların çabalarını ve gösterdikleri ilerlemeyi görüp onaylayacaklarını düşünmektedirler. Öğrenilmiş çaresizlik seviyesi yüksek olan çocuklar ise, başarısızlıklarını öncelikle yetenek olmak üzere içsel ve değişmez nedenlere yüklemektedirler. Aynı şekilde çocuklar anne ve babaları ve öğretmenlerinin belirli bir durumdaki başarısızlıklarından çok, genel yetersizlikleri ve başarısızlıkları üzerinde duracaklarını, cezalandırıcı ve yargılayıcı olacaklarını düşünmektedirler (Kılıç ve Oral, 2006: 80).

Sonuç olarak, motivasyon eksikliğinin öğrenilmiş çaresizlikle birebir ilişkili olması (McIntosh ve Noels, 2004), yabancı dil başarısı ile dinamik bir olgu olan motivasyon faktörü arasında anlamlı ilişkinin olduğuna dair bulgular (Ryan ve Deci, 2000; Gardner ve diğ., 2004; Dörnyei ve Csizér, 2005; Şad ve Gürbüz Türk, 2009) da öğrenilmiş çaresizliğin, büyük ölçüde öğrenmede motivasyonu etkilemesi sebebiyle, bireylerde öğrenmeyi engelleyen ve dikkatle izlenmesi gereken önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrenilmiş çaresizliğin tüm boyutlarıyla bilinmesi ve geç kalınmadan gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Düzgün ve Hayalioğlu (2005, 406) öğrenilmiş çaresizlikten kaynaklanabilen depresyonun olumsuz sonuçları arasında öğrencilerin derse ilgisinin olmadığını bu nedenle de derslerinde başarısız olduğunu belirtmektedir. Valas (2001) ve Duman (2004) öğrenilmiş çaresizliğin eğitim öğretim sürecinde daha düşük akademik beklentilere, düşük özgüvene ve depresif eğilimlere sebep olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğrenilmiş çaresizliği önlemek için tedbirler alınmalı ve öğrencilerde görülen çaresizlik davranışlarını azaltmak ve ortadan kaldırmak için harekete geçmek gerekmektedir.

2.1.1.7. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yabancı Dil Ediniminde Başarı

İngilizce öğrenen öğrenciler iyi derecede İngilizce bilmenin önemini kavramalarına rağmen, bazılarında önemli derecede motivasyon eksikliği görülmekte, bu durum da eğitim öğretim sürecini önemli derecede engellemektedir. Öğrencilerin dersteki aktivitelere katılmalarındaki isteksizlik de bunun en belirgin örneklerinden biridir (Hsu, 2011: 162). Motivasyon İngilizce öğrenme sürecinde en güçlü faktörlerden

biri olduğu için (Gardner ve diğ., 2004), yabancı dil öğretmenlerinin bireysel motivasyon farklılıklarını ve ilgili diğer olguları çok iyi bilmeleri gerekmektedir (Dörnyei ve Csizer, 2005). Çünkü motivasyon dinamik ve sürekli değişim gösterebilen bir olgudur (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon eksikliği öğrenilmiş çaresizlikle birebir ilişkilidir (McIntosh ve Noels, 2004). Öğrenciler öğrenme süreçlerini kontrol edemedikleri, mantıksal düşünme ve bilişsel becerilerini kullanamadıkları ve çabalarının bir işe yaramadığını gördükleri için de başarısız olmaktadır. Bu nedenle öğrenilmiş çaresizlik çok boyutlu bir başarısızlığa sebep olmaktadır (Hsu, 2011). Price (1991:105) davranış ile davranışın yol açtığı sonuç arasındaki bağlantısızlığı deneyimleyen başarılı öğrencilerin bile yabancı dil derslerinde diğer derslere göre kendilerini daha az kontrolsüz hissettiklerini belirtmektedir. Yabancı dil sınıflarında öğrenilmiş çaresizliğin öğrencilerde özsaygı ve motivasyon kaybına yol açtığını ortaya koyan çalışmalar (Diener ve Dweck, 1980; Gernigon, Fleurance ve Reire, 2000) bulunmaktadır.

Stipek ve DeCotis (1988) İngilizce sınıflarında öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin ilk olarak çaresizliklerinden dolayı İngilizce öğrenmeye karşı içsel motivasyon geliştirdiklerini, daha sonra ise birçok başarısızlık deneyimiyle motivasyonu sürdürmede yorgun düştüklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Stipek ve DeCotis (1988) öğrenilmiş çaresizlik yaşayan yabancı dil öğrencilerinde içsel motivasyonun başarılarında ve öğrenmeye karşı çabalarını artırmalarında etkili olmadığını, buna karşın dışsal motivasyonun daha başarılı olduğunu ileri sürmektedir. Hsu (2011) ise araştırma sonuçlarına dayanarak dışsal motivasyonu arttırılamayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe daha büyük oranda maruz kaldığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, yabancı dil sınıflarında yaşanan öğrenilmiş çaresizliğin ihmal edilmesinin ya da önemsenmemesinin, bu öğrencilerin diğerlerini de etkileyerek benzer davranışlara sürüklediğini ortaya koyduğu için, çok daha kötü sonuçlara sebep olacağına dikkat çekmektedir.

Yaman, Esen ve Derkuş (2011) da araştırmaları doğrultusunda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri yükseldikçe İngilizce edinimindeki başarılarının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşan Gan, Humphreys ve Hamp-lyons (2004), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen başarısız öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik bulguları saptamıştır. Yabancı dil olarak İngilizce

öğrenen öğrencilerin öğrenmeye karşı yaşadıkları olumsuz duyguları öğrencilerin hevesinin kırılması, daha sonra motivasyon bozukluğu yaşamaları olarak sıralayan Nakata (2006: 93), son aşamanın ise öğrenilmiş çaresizlik olduğunu ifade etmektedir. Çünkü bu aşamada öğrenciler bütün motivasyonlarını tamamen yitirmektedirler. Öğrenciler öğrenmelerindeki kontrolü tamamen kaybetmişlerdir. Bu nedenle de pasifleşirler ve depresif davranışlar geliştirirler. Bireyler yanlış bir algıyla bu durumu sonraki öğrenme ve başarısızlıklarına da genellediklerinde ise çaresizlik öğrenilmiş bir olgu olarak ortaya çıkar (Graham ve Weiner, 1996: 75). Buna paralel olarak, Seligman (1975: 37) da kontrol edilemeyen durumda kötü bir deneyim yaşayan bireyin başarılı olduğu sonraki durumlarda bile başarısını algılayamadığını belirtmektedir. Brown (2000) ise bu öğrencileri ‘kaybedenler’ olarak nitelendirirken, çoğu zaman ikinci bir şanslarının olmadığını belirtmektedir.

Gan, Humphreys ve Hamplyons (2004) yabancı dil öğrenirken öğrenilmiş çaresizliğe maruz kalan öğrencilerin bir noktadan sonra sorunu çözmek için ne yapmaları gerektiğini bile bilmediklerini ifade etmektedir. Bu öğrencilerin sınıfta olmaktan bile huzursuzluk duydukları ve çok fazla devamsızlık yaptıkları bulgularına da ulaşmışlardır. Yabancı dil öğrenmede kontrolü tamamen kaybettiklerini düşünen çaresiz öğrencilerin çok uzun süre derslere devam etmediklerini de rapor etmişlerdir.

Tobias (1978) yetişkinlerin çocuklardan daha fazla öğrenilmiş çaresizlik davranışları gösterdikleri ve dolayısıyla kaygı düzeylerinin de daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebinin ise, yabancı dil öğrenirken bireylerin çok fazla yeni durum ve bilgiyle karşı karşıya kaldıklarını ve bunların üstesinden gelmede çocukların daha başarılı olduğunu ileri sürmektedir. Bu durumun ise özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde sık sık yaşandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Spark, Ganschow ve Javorsky (1993) yabancı dil sınıflarında çaresizlik yaşayanları akademik başarı açısından yüksek risk altındaki öğrenciler olarak nitelendirirken, bu durumda yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum ve algı geliştiğini ve bunun da başarısızlıkla sonuçlandığını ifade etmektedir.

Öte yandan, Akpur (2005)’un araştırmasında farklı bulgulara rastlanmaktadır. Akpur (2005), öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri ile öğrencilerin İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; bir diğer anlatımla öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin İngilizce akademik başarılarını etkilemediği sonucuna

ulaşmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıkları kendi yetersizliklerine yükleme eğiliminde olmadıklarını; başarısızlığın sebeplerini içsel nedenlere bağlamadıklarını ifade etmektedir.

2.1.2. Bilişüstü

Araştırmanın bu bölümünde yer alan genel bilgiler ilk olarak bilişüstünün çeşitli tanımlarını, bilişüstü ve biliş arasındaki farkı ve ilişkiyi, bilişüstünün bileşenleri olarak kabul edilen prosedural, açıklayıcı ve durumsal bilgiyi, bilişüstü bilgisini ve bilişin düzenlenmesini kapsamaktadır. Daha sonra ise bilişüstü deneyimler ve bilişüstü farkındalığın gelişimi, bilişüstünün çeşitli etkileri, bilişüstü stratejiler ve bilişüstünün süreçleri hakkında kuramsal bilgilere yer verilecektir.

2.1.2.1. Bilişüstünün Tanımı

Bilişüstü kavramına birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlar yapılmış ve Türkiye’deki araştırmacılar bilişüstü (metacognition) kavramı için, yürütücü biliş (Senemoğlu, 1997; Subaşı, 2000), biliş bilgisi (Akdur 1996, Özer, 1998), bilişüstü (Açıkgöz, 1996; Demirel, 2004) ve üstbiliş (Demir, 2000) gibi farklı kelimeleri kullanmışlardır. Bilişüstü (metacognition), temel olarak düşünme hakkında düşünme davranışına veya biliş ile ilgili bilgiye işaret eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bilişüstü terimi ilk kez Flavell’in 1971’deki makalesinde yer almıştır. Bilişüstü kavramı ilk kez 1970’li yılların başında literatürde yer almasına rağmen aslında 17. yüzyılda Spinoza’nın ifade ettiği “Kişi bir şeyi biliyorsa aynı zamanda o şeyi bildiğini de bilir” ifadesinde de yer almaktadır (Karakelle ve Saraç, 2010: 46).

Flavell (1976: 232)’e göre bilişüstü bireylerin, bilişsel işlemleri ve çıktıları ile birlikte işlem ve çıktılara dair herhangi bir bilgisini ifade eder. Başka bir tanımda ise Flavell (1979: 906) bilişüstünü “bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş” olarak açıklamış ve onu “öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi” olarak ifade edilmiştir. Livingston (2003:1) bilişüstü terimini, hem bilişüstü bilgiden hem de bilişüstü deneyimler ve düzenlemelerden oluştuğunu ileri sürmektedir. Brown (1987: 65) bilişüstünü, nasıl öğrendiğinin ve öğrenebileceğinin farkında olma, hangi stratejilerin öğrenme sürecinde yeni bilgiyi öğrenmeyi kolaylaştıracağını bilme ve öğrenme sürecinin farkında olma olarak açıklamaktadır.

Ertmer ve Newby (1996: 1) bilişüstünü, öğrenme sürecinde hataları kontrol etme, gerekli düzeltmeleri yapabilme ve bunun için uygun stratejiler seçmek veya geliştirmek olarak tanımlamaktadırlar. Daha genel bir açıklama ile Senemoğlu (1997: 339- 341) bilişüstünü, bireyin herhangi bir bilgiyi ne şekilde öğrendiğinin farkında olması, nasıl öğrendiğini bilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile Açıkgöz (2002: 83) bilgiyi işleme kuramı kapsamında, bireylerin pasif bir şekilde bilgiyi edinmediklerini, bilgiyi kendilerine özgü stratejilerle işlediklerini temel alarak, bilişüstünü, bilgiyi işleme sürecine ilişkin stratejilerin öğrenciler tarafından belirlenmesi şeklinde açıklamaktadır.

Benzer şekilde Taylor (1999: 269) bilişüstünü, “bireyin varolan bilgilerini değerlendirmesi, belirli bir durumda stratejik bilgisini nasıl uygulayacağıyla birlikte gerekli bilgi ve yeteneklerin doğru algılanması” olarak tanımlar. Birey bildiklerini değerlendirirken öğrenme sürecindeki sorumluluklarını ve bunun için hangi bilgi ve becerilerin gerekli olduğunu doğru bir şekilde değerlendirir. Ayrıca bireyin herhangi bir durumda sahip olduğu strateji bilgisinden nasıl yararlanacağına ilişkin doğru değerlendirme yapma becerisiyle bütünleşmiş olması gerekir (Taylor,1999: 24).

Woolfolk (1993: 267) öğrenme sürecini kontrol eden bir süreç olan bilişüstü farkındalığı, dikkati, öğrenmede düzenli tekrar etmeyi, ayrıntılı bir şekilde tekrar etmeyi, bilgiyi düzenlemeyi ve ayrıntılarıyla algılamayı içerdiğini belirtmektedir. Wilson (1999: 3)’un tanımında bilişüstü “bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi hakkında sahip olduğu farkındalığı ve kendi düşünmesini düzenleme yeteneği” şeklinde yer almaktadır. Benzer şekilde başka bir tanımda ise bilişüstü, kişinin kendini tanıması; amacını ve ihtiyaçlarını bilmesi, gerçekleştirmekte olduğu faaliyeti izlemesi, değerlendirmesiyle ilgili kendi farkındalığını bulmasıdır (Özbay ve Bahar, 2012). Son olarak, Welton ve Mallan (1999: 283) ise bilişüstünü, bireylerin düşünme süreçlerini bilinçli bir şekilde kontrol edebilmeleri ve yönlendirmeleri şeklinde tanımlamaktadırlar.

Literatürde yer alan tanımlar ışığında bilişüstünün biraz daha genişletildiği ve sadece “düşünmeyi düşünmek” ile sınırlandırılmadığı anlaşılmaktadır. Daha sonraki açıklamalarda bilişsel ve duyuşsal durumların bilgisi, öğrencinin bilinçli ve kasıtlı olarak öğrenme süreçlerini izlemesi ve düzenlemesi de bilişüstü kapsamında ele alınmaktadır. Kısacası, bilişle ilgili bütün süreçleri kapsamaktadır (Louca, 2003: 10-12).

2.1.2.2. Bilişüstü ve Bilişin Farkı

Bilişüstü kavramıyla ilgili öncelikli olarak anlaşılmakta zorluk yaşanan alan “biliş” in, “üstü”nün ve “bilişüstü”nün ne olduğunu anlamaktır (Brown, 1987: 66). Biliş, yaptığımız şeyle ilgilenirken, bilişüstü yapacağımız şeyi seçme, planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenir (Artzt ve Thomas Armour, 1998). Başka bir ifadeyle biliş ile bilişüstü arasındaki fark; bilişin algılamak, anlamak, hatırlamak gibi zihinsel süreçleri içermesi fakat bilişüstünün insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içermesidir (Gardner ve Alexander, 1989).

Brown (1987: 67) Dewey’in ‘Öğrenme düşünmeyi öğrenmedir’ önerisini ve Thorndike’in ‘zihnin sağ beynin etkisi altında olan olay, amaç ve gereksinimleri; seçmek, içine almak, özümsemek, önemsemek, ilişkilendirmek ve organize etmek zorunda olduğunu’ ileri sürmesini çeşitli tarihsel kaynakların aslında bilişüstü çatısı altında sınıflanan aktivite ve stratejileri ele aldığını ifade etmiştir. Weinert (1987: 8) konuyla ilgili olarak, yüzeysel anlamda biliş ve bilişüstünü birbirinden kesin çizgilerle ayırmanın kolay olmadığını ifade ederken, bilişüstünü düşünceler hakkında düşünme, bilgi hakkında bilgi ve eylemler hakkında düşünmeler olarak nitelendirmektedir.

Senemoğlu (1997: 339- 341) biliş ile bilişüstü arasındaki farkı ortaya koyarken, bilişi herhangi bir şeyin farkında olmak, onu anlamak olarak tanımlamakta; bununla birlikte bilişüstünü ise, herhangi bir şeyi öğrenmek ve anlamak ile birlikte onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmak, nasıl öğrendiğini bilmek olarak tanımlamaktadır. Akın (2006: 55) bilişüstü ve bilişin işlev bakımından da farklılaştığını belirtmektedir. Bilişin işlevi, problemleri çözmek iken bilişüstünün işlevinin bireyin bilişsel performansını düzenlemek veya yönetmek olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Louca (2003: 9) biliş kavrama, anlama, hatırlama gibi süreçleri içerirken; bilişüstü de kişinin kendi algılayışını anlamasını ve hatırlamasını düşünmeyi kapsadığını ifade etmektedir.

2.1.2.3. Bilişüstünün Bileşenleri ve Bilişin Düzenlenmesi

Flavell (1979) bilişüstü bilgiyi; yordam bilgisi, açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üçe ayırmıştır. Yordam bilgisi, bilişsel bir iş için hangi stratejinin kullanılacağı ve stratejinin nasıl uygulanacağını bilgisidir. Başka bir ifadeyle, bir işi yapmayı değil, işin nasıl yapılacağını bilmeyi gerektirmektedir (Jacobs ve Paris, 1987; Pintrich ve Schunk, 2002). Açıklayıcı bilgi bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisini kapsamaktadır (Thomas ve Mee, 2005). Durumsal bilgi ise açıklayıcı ve prosedural bilginin neden, ne zaman ve nerede kullanılacağıyla ilgili bilgisidir (Schraw, 1998; Thomas ve Mee, 2005). Bu durum, bilişüstünün üç bileşenin birbirinden ayrı olmadığına işaret etmektedir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983).

Bireylerin sahip olduğu stratejilerin tamamı her durumda işe yaramayacağı için, bireyin farklı koşullar ve etkinlikler için farklı stratejilerin kullanılacağı bilgisini geliştirmesi gerekmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002; Schraw, 1998). Durumsal bilgi düzeyi üst seviyedeki öğrenciler, farklı bir öğrenme durumu için gerekli işlemleri değerlendirmede ve bu durum için en uygun öğrenme stratejisini tespit etmede daha beceriklidirler. Bu özellikler, bireylerin zaman ve emek kaybına uğramadan hedeflerine ulaşabilmelerine olanak sağlamaktadır (Schraw, 1998; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).

Öğrenme sürecinde planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme becerileri bilişüstü farkındalıkta bilişin düzenlenmesi boyutunu oluşturmaktadır (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, 1998). Bilişin düzenlenmesi bilişüstü yetenekler, öğrenmenin bilinçli şekilde kontrolü, uygun stratejilerin seçilmesi ve planlanması, öğrenmenin gelişimini izleme, hataların düzeltilmesi, etkili öğrenme stratejilerinin analizi ve öğrenme inançlarının ve stratejilerinin gerektiğinde değiştirilmesini içerir (Ridley ve diğ. 1992: 293-306). Schraw (1998) strateji seçiminin performansı etkileyen uygun kaynakların değerlendirilmesi olarak açıklar. Planlama ise daha kapsamlı bir grup olan düzenlemenin kapsamında yer alan herhangi stratejiden biri değil, bilişüstü düşünmede temel bir aşamadır.

Kendini izleme ise, belirli bir öğrenme etkinliğinde, bireyin ilgili performansının farkında olması ve düzenli olarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek için süreci kontrol etmesidir. Öğrencinin süreçte kendi öğrenme ve göreve dair performansı ile ilgili anlık farkındalığıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Kişilerin

bildiklerinin farkında olmaları üstbilişsel bilgi, bu bilginin ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmeleri izleme ve düzenleme faaliyetlerini içeren üstbilişsel becerileri kasamaktadır (Depaepe, Corte ve Verschaffel, 2010). Hacker (1998)'a göre bilişüstü izleme, bireyin öğrenme anında etkili olan davranışları belirlemesine, süreçte kaydedilen gelişmeyi kontrol etmesine, bu ilerlemeyi değerlendirmesine ve bu gelişmede muhtemel sonuçlarının ne olacağını öngörmesine yardım eden kararları olarak tanımlamaktadır.

2.1.2.5. Bilişüstü Bilgisi

Flavell (1979: 906-911) bilişüstü bilgisinin, farklı görevlerde kullanılabilen genel stratejilerin bilgisi, bu stratejilerin ne kadar etkili olduğunu gösteren bilgi ve kendiyle ilgili bilgi olduğunu ifade ederken, Louca (2003: 9) bilişüstü bilgisinin, kişinin kendi algılayışı hakkındaki bilgi ve farkındalığın yanı sıra genel anlamda biliş hakkındaki bilgileri içerdiğini belirtmektedir. Öğrenciler, bir görevi yerine getirebilmek için gerekli motivasyon bilincinin yanı sıra yaptıkları görevdeki avantajlı ve dezavantajlı yönlerine ilişkin bilgiyi de aktif hale getirirler (Pintrich ve Schunk, 2002: 220-221).

Bilişüstü bilgisi, çocukların ve yetişkinlerin bilişsel girişimlerinde birçok somut ve önemli etkiye sahiptir. Öğrencinin bilişsel aktivitelerini seçmesinde ve değerlendirmesinde yönlendirici bir fonksiyonu vardır. Bu bağlamda, bilişüstü ve öz-düzenleyici süreçlerin, öğrencinin kendi biliş ve bilgilerini izleme, kontrol etme ve düzenlemede kullandıkları bilişsel süreçler oldukları söylenebilir. (Louca, 2003: 15). Senemoğlu'na (1997: 340) göre bilişüstü bilgisi, bir takım soruları öğrenme sürecinde kendimize sorabilmemizi ve bu sorulara cevap verebilme becerimizi kapsar. Öğrencinin kendine bu tip soruları sorup cevap verebilmesi; kendi bilişine dair bilgisinin bir göstergesidir. Örneğin; Bu konu hakkında ne biliyorum?, Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir?, Ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?, Nasıl bir plan yapmalıyım; Nasıl bir yol izlemeliyim?, Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?, Hatamı nasıl bulmalıyım?

Pintrich ve Schunk (2002: 221) Flavell'den farklı olarak stratejik bilgi, bilişsel görevlerin bilgisi ve öz-bilgiden oluşan üç çeşit bilişüstü bilgisinin olduğunu ifade etmektedirler. Stratejik bilgi genel öğrenme, düşünme ve problem çözme stratejilerinin

bilgisidir. Bu stratejilerden bazıları genel bazıları ise belli çalışma alanlarına özgüdür. Weinstein ve Mayer (1986: 318) stratejik bilgiyi oluşturan stratejileri tekrara, ayrıntıya ve organizasyona dayalı stratejiler olmak üzere üç genel kategoriye ayırmaktadır. Pintrich, Walters ve Boxter (2000: 61) bu genel öğrenme stratejilerine ek olarak, öğrencilerin kendi öğrenme ve düşünmelerini planlama, izleme ve düzenlemede faydalı olacak farklı bilişüstü stratejilerin bilgisine sahip olabileceklerini öne sürmektedir. Bu stratejiler bireyin kendi bilişini planlama yollarını, kendi bilişlerini takip etmeyi ve kendi bilişlerini düzenler. Bu kategoride öğrenenlerin bu farklı stratejileri gerçekten kullanmasını değil de öğrencilerin bu stratejilerin bilgisine sahip olmasını belirtilmektedir.

Farklı stratejiler hakkındaki bilgilerin yanı sıra bireyler farklı bilişsel görevlerin bilgisini de edinirler. Öğrenciler farklı öğrenme ve düşünme stratejileri ve bunların kullanılması hakkındaki bilgilerini geliştirdikçe, bu bilgi, farklı stratejilerin ne olduğunu ve nasıl kullanıldığını gösterir. Fakat bu öğrenmede uzmanlaşmak için yeterli olmayabilir. Aynı zamanda öğrenciler bu stratejileri ne zaman ve nasıl uygun bir şekilde kullanabileceklerini de öğrenmelidirler (Paris, Lipson ve Wixson, 1983: 295-300). Bilişüstü bilgiyi bilişsel amaçlara ulaşabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği bilişüstü kontrol olarak adlandırılmaktadır ve bilişüstü süreçlerde önemli bileşenlerden biridir (Özsoy ve Günindi, 201; Schraw ve Moshman, 1995). Bilişüstü kontrol becerileri ise tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Özsoy, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011: 432; Schraw, 2009).

Flavell (1979: 908) kişinin kendi zayıf ve güçlü yönlerini bilmesini kapsayan öz bilginin, bilişüstünün en önemli bileşeni olduğunu öne sürmektedir. Pintrich ve Schunk (2002) ise öz farkındalığın öz-bilginin temelini oluşturduğunu belirtmektedirler. Öğrenciler biliş ve bilgileri ile ilgili öz-bilgi ve öz-farkındalıkları geliştirmeye ihtiyaç duyduklarında aynı zamanda motivasyonlarıyla ilgili öz-bilgi ve farkındalıklarını da geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Kişinin bilgi temelleriyle ilgili doğru algı ve yargılara sahip olması çok daha önemlidir. Eğer öğrenciler gerçekçi ve durumsal bilginin bazı boyutlarını bilmezlerse bilgiyi öğrenme ve yapılandırmada herhangi bir çaba sarf etmeyebilirler (Pintrich ve Schunk, 2002: 224).

Öz bilgiye sahip öğrenciler aynı zamanda öz-düzenleyici öğrenenlerdir ve stratejileri ne zaman, nerede kullanacaklarına, ayrıca yeni durumlara nasıl uyum

sağlayacaklarına yönelik bilişüstü stratejileri (planlama, gözleme, değerlendirme gibi) de kullanılmaktadırlar (Chamot ve Dinary, 1999: 328). Az sayıda öğrenci öz-düzenleyici özelliklere sahiptir; ancak öz-düzenleyici becerileri olan öğrenciler genellikle daha az çabayla daha çok bilgiyi edinebilmektedirler (Pintrich, Walters ve Baxter, 2000: 68).

2.1.2.6. Bilişüstü Deneyimler ve Bilişüstü Farkındalığın Gelişimi

Louca (2003: 15) bilişüstü farkındalığın bir bileşeni olarak, devam eden bilişsel olaylarla ilgili olmasından dolayı bilişüstü deneyimin önemine dikkat çekmektedir. Birey bir şeyi anlamak, kavramak ya da hatırlamakta güçlük yaşıyorsa veya bilişsel hedeflerine çok uzak olduğunu hissediyorsa bilişüstü deneyimine sahip demektir. Birey, belli bir öğrenme aktivitesine dair hedeflere ulaşmak için, bilişsel yaşantılarından edindiği bilişüstü deneyimleri doğrultusunda kullanılması gereken öğrenme stratejilerine karar verip uygular (Fravell, 1979: 909). Bilişüstü deneyimler, dikkat ve yüksek düzeyde bilinçli düşünme gerektiren durumlarda daha çok ortaya çıkar ve bilişsel hedef ve davranışları ve bilişüstü hedefleri belirlemede veya eskisini gözden geçirmede bireyleri yönlendirebilir. Bilişüstü bilgisi, bilişüstü deneyimler ve bilişüstü beceriler birbirlerini tamamlar ve zenginleştirir. Bu üç faktör, bilişsel görev sırasında sürekli olarak birbirini bilgilendirir ve birbirinden yararlanırlar (Louca, 2003: 16).

Bilişüstü uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Bilişüstü farkındalık erken yaşlarda ortaya çıkar ve ergenlik döneminin sonlarına kadar da gelişimini sürdürür (Brown, 1987; Schneider ve Lockl, 2002). Bundan dolayı yetişkinler yaşça küçük olanlara göre kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgiyi daha iyi açıklayabilmektedirler. Bilişüstü farkındalığın gelişimi çocuklarda zekânın yaşla gelişmesiyle, kendileri, stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgilenmeleri sayesinde gerçekleşir (Çakıroğlu, 2007: 23).

Bununla birlikte, bilişüstü farkındalığın arttırılmasında öğretimin etkisinin yaşın ilerlemesinin etkisinden daha fazla olduğu da ifade edilmektedir (Cohen, Schleser ve Meyers, 1981: 70). Garner (1987: 53) bilişüstü bilginin gelişimle yakından ilişkili olduğunu daha büyük yaştaki çocukların bilişüstü bilgilerini küçük yaştaki çocuklardan daha etkili olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. Bilişüstü farkındalığın gelişimine yönelik Senemoğlu (1997) bu süreci bilişüstü stratejilerinin kullanımı açısından üç

döneme ayırmaktadır. Bunlardan ilki, çocuğun gelişimindeki ilk beş yaşı kapsayan, stratejilerin neredeyse hiç kullanılmadığı ve öğretilemediği süreçtir.

Özsoy ve Günindi (2011: 432) sıfır ile altı yaş aralığının bireylerde öğrenme sürecinin en hızlı şekilde geliştiği, öğrencilerin temel becerileri kazandığı, bilişsel yeteneklerin hızlı ilerlediği dönem olan okulöncesi süreci kapsadığını ifade etmektedirler. Senemoğlu (1997) yaklaşık olarak altı ile dokuz yaş aralığını kapsayan ikinci dönemdeki gelişim sürecinde stratejilerin kullanılabilir fakat üretilemez olduğunu ifade etmektedir. Üçüncü aşama ise çocuklar stratejileri anlayabilirler ve uygun stratejinin hangisi olduğunu kendiliğinden bulup kullanabilirler. Fakat çocuklar büyüdükçe bilişüstü bilginin kademeli olarak geliştiği bilinmektedir (Baker, 1989).

2.1.2.7. Bilişüstü Farkındalığın Gelişimi

Bilişüstü farkındalığın geliştirilmesine yönelik farklı stratejiler olmasına rağmen en etkilisinin, teorik bilginin ve uygulamanın birlikte yer aldığı, bireylere bilişsel süreç ve stratejilerle ilgili bazı bilgilerle, bilişsel ve bilişüstü stratejileri uygulama fırsatı verilen stratejiler olduğu ifade edilmektedir (Brown, 1987). Livingston (1996) ise en etkili yaklaşımın öğrenciye hem bilişsel süreç ve stratejilerin bilgisini, hem de bilişsel ve bilişüstü stratejilerin deneyim ve pratiğini öğretmek ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek olduğunu ortaya koymaktadır.

Paris ve Winograd (1990: 31) bilişüstü becerilerin öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemişlerdir. Bunlar bilişüstü becerilerin doğrudan öğretilmesi, ders saati içinde yapılandırılarak öğretilmesi, uzman kişiler tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretilmesi ve işbirlikli öğrenme teknikleri ile öğretilmesidir. Schraw (1998: 118) bilişüstü farkındalığın yapılandırılmasında yardımcı olan dört öğretim stratejisi belirlemiştir. Bunlar; genel farkındalığı artırmak, biliş bilgisini geliştirmek, bilişin düzenlenmesini geliştirmek ve bilişüstü farkındalığı geliştirecek çevreler oluşturmaktır. Koutselini (1995: 52-53) bilişüstü farkındalığı geliştirmek için ise öğrencilerin sesli düşünmesini sağlamak, onları kendi düşünme tarzlarını anlamaya yöneltmek, sadece sonuca değil düşünme aşamalarına ve takip ettikleri stratejiye de önem vermek ve öğrencilerin, değerlendirme kriterleri hakkında bilinçli olmasını sağlamak gibi stratejiler önermektedir.

Candan (2005: 329) bilişüstü farkındalığı geliştirmede gerekli üç temel ögeyi şöyle aktarmaktadır: Bir eylem planı geliştirmek, bu planı devam ettirmek ve izlemek, planı değerlendirmek. Louca (2003: 18-25) çocukların bilişüstü gelişimini sağlamak için, onları nasıl öğrendiklerini öğrenmeye yönelten bir dizi strateji öne sürmektedir. Bu stratejiler aşağıda sıralanmıştır:

1. “Ne Bildiğini” ve “Ne Bilmediğini” tespit etmek.
2. Öğrenmeyi planlamak ve düzenlemek.
3. Sorular oluşturmak.
4. Öğrencilerin, bilinçli seçim yapmalarını sağlamak.
5. Amaçların belirlemek.
6. Düşünme yollarını ve faaliyetleri değerlendirmek.
7. Güçlükleri saptamak.
8. Düşünceleri yorumlamak ve düzenlemek.
9. Problem çözmek ve araştırmak.
10. Problem çözme sürecinde sesli düşünmek.
11. Düşünme günlüğü tutmak.
12. Öğretmenin model olması.

Bütün bu stratejilerin amacı; öz-farkındalığı, öz-denetimi ve öz-düzenlemeyi geliştirmek; yani nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini sağlayacak bağımsız öğrenenlere ulaşmaktır. Kısacası, bilişüstü etkili öğrenme sonuçlarını daha sistematik bir şekilde düzenlemelerini sağladığı için öğretmenin sahip olduğu çok kullanışlı bir araçtır (Koutselini, 1995; Louca, 2003).

Philip ve Hua (2006: 8-23) makro düzeyde 4 farklı bilişüstü öğrenme stratejisinin olduğunu ve bu makro stratejilerin mikro alt sistemler içerdiğini, bu alt stratejilerin de gerçek öğrenme sürecinde uygulandığını ifade etmektedirler. Bu makro ve mikro bilişüstü stratejiler de aşağıdaki gibi tablolatırmışlardır.

Tablo 1

Makro ve Mikro Bilişüstü Stratejiler

Makro Stratejiler	Mikro Stratejiler
PLANLAMA	<p>Hedefleri analiz etmek.</p> <p>Uygun ve yararlı öğrenme stratejilerini belirlemek.</p> <p>Stratejiye karar verme ve uygulamak.</p> <p>Stratejik adımları planlamak.</p> <p>Gözden geçirmek.</p> <p>Metindeki bilgileri taramak.</p> <p>Metnin ana fikrini bulmak.</p> <p>Metnin içeriğini tahmin etmek.</p>
ANLAMA İZLEME	<p>Strateji kullanımını izlemek.</p> <p>Anladığının doğru olup olmadığını tekrar kontrol etmek.</p> <p>Önceki bilgilerle ilişkilendirmek.</p> <p>Akademik bilgilerle ilişkilendirmek.</p> <p>Anlamayı kolaylaştırmak için önemli terimleri belirlemek.</p>
PROBLEM ÇÖZME	<p>Bağlamsal ipuçlarından çıkarım yapmak.</p> <p>Mantıklı ve akıllı tahminlerde bulunmak.</p> <p>Metni özetlemek.</p> <p>Öğretmenin yaptığı açıklamaları dinlemek.</p> <p>Diğer öğrencilere sorular sormak ve işbirliği kurmak.</p>
DEĞERLENDİRME DÜZENLEME	<p>Kullandığı stratejinin ne kadar etkili olduğunu değerlendirmek.</p> <p>Kullanılan stratejinin en kullanışlı yönlerini belirlemek.</p> <p>Hangi stratejinin başarılı kullanıldığını belirlemek.</p> <p>Stratejiyi çalışmanın gerektirdiği doğrultuda düzenlemek.</p> <p>En iyi strateji bileşenlerini belirlemek.</p> <p>Stratejileri kullanmak için uygun koşul ve zamanı değerlendirmek.</p> <p>Başarısız stratejilerin tekrar uygulanmaması için değerlendirmeler yapmak.</p>

2.1.2.8. Bilişüstü Farkındalığın Akademik Başarıdaki Yeri

Flavell (1979) bilişüstü farkındalığın bilişsel süreçleri denetlemeyi sağladığını ifade ederek, bilişüstü bilginin öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında edinmiş oldukları bilgi olduğunu belirtmektedir. Hennessey (1999:1) eğitim sürecinde ileri seviyede bilişsel farkındalığın, öğrenme ve zekâ gelişimi için önemli olduğunu ileri sürerken, öğrenmeyi bilişsel ve bilişüstü düzeylerde geliştirme eğilimine dikkat çekmektedir. Bağcı (2003) bilişüstü farkındalığın öğrencinin öğrenim gereksinimlerini bilmesini, bilginin hafızada kodlanmasını ve gelecek deneyimlere sağlıklı bir şekilde aktarılmasını sağladığı için öğrenme sürecindeki önemli unsurlardan biri olarak açıklamaktadır. Bilişüstü farkındalığın öğrencilerin öğrenmesinde ve doğal olarak sınıfta öğretim ve değerlendirmede önemli bir yeri vardır (Ellis, 1994; Şen, 2012). Bilişüstü farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler düşük olanlara göre daha yüksek başarı göstermekte ve daha fazla stratejik düşünmektedirler (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001).

Üstbilis, öğrencilerin bilişsel görev, amaç ve stratejileri doğru bir şekilde seçme; değerlendirme; düzenleme veya stratejiyi kullanmaktan vazgeçme becerisi geliştirmelerine yol açarak onlara rehberlik yapar (Puntambekar, 1995). Öğrenme sürecindeki bilişüstü farkındalık, öğrenme sırasında etkin olarak öğrenmeyi izleme becerilerinden oluşur. Bilişüstü yetenekleri olan bir birey kendi biliş yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibidir (Akman ve Erden, 1997; Duman, 2008). Kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilen bireyler öğrenme sürecinde, bilmedikleri hakkında ne yapması gerektiğinin de bilincindedir (Anderson, 1999).

Nasıl öğrendiğinin farkında olarak ve çalışma verimliliğini bilinçli olarak artırarak öğrenme sürecini kontrol edebilen öğrenciler, bu süreçlerin farkında olmayan öğrencilere oranla daha başarılı olmaları, etkin öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Eggen ve Kauchak, 2001; Flavell, 1985; Livingston, 2003). Bilişüstü farkındalığı yüksek olan bir birey, hangi öğrenme görevlerinin yapılması gerektiğinin, hangi öğrenme stratejisinin kendisi için daha etkili ya da etkisiz olduğunun farkındadır. Bununla birlikte, öğrenme sürecinde etkili planlama yapabilir, öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanabilir, o anki öğrenme durumunu izleyerek bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilir (Drmrod, 1990; Everson ve Tobias, 1998). Aynı

zamanda, güçlü ve zayıf yönlerini bilen öğrenciler kendi biliş ve düşünmelerini farklı görevlere uyarlayabilirler ve öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Kendi zayıf ve güçlü yönlerini bilmeyen öğrencilerin farklı durumlara adapte olması daha zordur ve öğrenmelerini ona göre düzenlemeleri de daha zordur (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich ve Schunk, 2002: 224; Ülgen, 2001).

Literatür incelendiğinde de bilişüstü farkındalık ve akademik başarının birlikte ele alındığı birçok çalışmanın mevcut olduğu görülebilir. Desoete ve diğerleri (2001), Kramarski ve Hirsch (2003), Kramarski ve Mevarech (2003), Özsoy (2007), Ektem ve Sünbül (2007), Küçük-Özcan, (2000), Memiş ve Arıcan (2013), ve Başol (2015) matematik dersine ve problem çözmeye ilişkin akademik başarı ile bilişüstü farkındalık arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Aktaş (2013) Türkçe dersi; Yokuş (2010) müzik eğitimi, Jacobs ve Paris (1987), Eme, Puustinen ve Coutlet (2006) ve Çakıroğlu (2007) okuduğunu anlama becerisi; Batha ve Carroll (2007), sosyal bilgiler dersi ve Howard ve diğerleri (2000), Ataalkın (2012), Diken (2014) ve Sarı (2015) ise araştırmalarında fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarı ile bilişüstü farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Ayrıca Bonds, Bonds ve Peach (1992) ve Hall, Bowman ve Myers'in (1999) ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmalarının sonucunda; bilişüstü farkındalığı yüksek olan öğrencilerin okuma ve anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Melanloğlu (2011) bilişüstü farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, uygulanan Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme puanlarının diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) ilkokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ile SBS başarıları ve yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, bilişüstü farkındalığın akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır.

2.1.2.9. Bilişüstü Farkındalığın İngilizce Dersi Akademik Başarıdaki Yeri

Öğrenme sürecinde bireylerde bilişüstü farkındalık gelişimi özellikle iletişim ve dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır (Anderson, 2002; Brown, 1987; Flavell, 1979, Goh, 1997; Magaldi, 2010; O'Malley ve Chamot, 1990; Raofi ve diğ., 2014; Zhang ve Goh, 2006). Bilişüstü farkındalık ve yabancı dil ediniminde başarı üzerine

yapılan birçok araştırmada öğrenmenin daha etkili olabilmesi için bilişüstü bilginin öğretim programına dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Wenden, 1998; Zhang ve Goh, 2006).

Bununla paralel olarak da bazı çalışmalar (Birjandi, Mirhassani ve Abbasian, 2006; Mahmoudi ve Khonamri, 2010) etkili bir öğrenenin özelliklerini ve kullandığı stratejileri belirlemeye yönelik araştırmalar yürütölmekte ve araştırmacılar sonuç olarak bilişüstü bilginin etkili dil öğrenmede çok önemli bir belirleyici olduğu sonucunu ortaya koymaktadırlar. Çünkü öğrencilerin, İngilizceyi öğrenmede, bilinen ve bilinmeyen fark edebilmeleri, öğrendiklerini kalıcı hale getirebilme ve sosyal hayata transfer edebilmeleri, kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeleri ve yönlendirebilmeleri ve öğrendiklerini daha sonra daha kolay hatırlayabilmeleri açısından bilişüstü farkındalığın önemli olduğu ifade edilmektedir (Chari ve diğ., 2010; Dickinson, 1995; Mokhtari ve Reichard, 2002; Vardar, 2011; Zimmerman ve Schunk, 2001). Ayrıca bilişüstü farkındalığa sahip öğrenciler daha hızlı öğrenebilmekte ve öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejilerini daha bilinçli bir şekilde seçebilmektedirler (Anderson, 2003; Vandergrift ve diğ., 2006).

Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini incelemek ve bilişüstü bilgi ve strateji kullanımının öğrencilerin İngilizcedeki başarısına katkısını ortaya koyan birçok araştırma literatürde mevcuttur. Öztürk (2014) İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin ve Evran (2013) ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce başarıları ile bilişüstü beceri seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile İngilizcedeki başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir takım deneysel araştırmalarda da öğrencilere bilişüstü farkındalık eğitimi verilmiş ve öğrencilerin başarısının bu eğitime tabi tutulmayan öğrencilere oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Cohen, Weaver ve Li, 1998; Kern, 1989; Lawson ve Hogben, 1998; Mbato, 2013; McMullen, 2009; Moradi, 2013; Naughton, 2006; Pintrich ve Schunk, 2002). Bununla birlikte bilişüstü farkındalığı Bruen (2001) konuşma performansının, Phakiti (2003) okuma performansının ve Schoonen ve diğerleri (2011) yazma performansının ve Pishghadam ve Khajavy (2013) ise genel dil başarısının yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.1.3. Tutum

Bir kimsenin bir konu hakkındaki meyli ve hissettikleri, önyargı veya yanlılıkları, geçmişten gelen düşünceleri, fikirleri, korkuları ve inançları o kimsenin tutumunu oluşturmaktadır (Thurstone, 1928). Tutum “en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir” (Tolan, 1985: 383-384).

Sosyal bilimler alanının doğası gereği Thurstone (1928) tarafından yapılan bu tanım, tutumun yegâne tanımı değildir. Allport (1935) tutumu deneyimler aracılığıyla bireyin ilgili tüm obje ve durumlara karşı tepkisini yönlendiren veya etkileyen zihinsel ve sinirsel hazır bulunuşluğu olarak tanımlamıştır. Bogardus (1925) ise tutumun bir şeye yönelik ya da karşı eğilimde olma olarak tanımlamış ve dolayısıyla tutumun olumlu ve olumsuz değere sahip olduğunu belirtmiştir.

İşlevsel bir anlayışla değerlendirildiğinde tutum, bireyin inanç ve düşüncel sistemine bağlı olarak belirli bir nesne ya da kavrama ilişkin tepkisidir (Gardner, 1985: 9). Allport (1935)’a göre ise tutum, bireylerin, nesnelere ve durumlara karşı tepkileri üzerinde yöneltici etki yapan ve geçirilen tecrübelerle örgütlenmiş duygusal ve zihinsel tavır ve eğilimidir. Tutumu Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) ise bilişsel ve duygusal unsurları barındıran ve davranışsal öğeleri içeren değişmesi kolay olmayan bir sistem olarak tanımlamışlardır.

Tavşancıl (2010) ise tutumlarla ilgili aşağıdaki özellikleri sıralamıştır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, yaşanarak kazanılır.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi, toplumsal tutumlar da vardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadırlar (Erkuş, 2003). Tutumun bilişsel ögesi, bireylerin tutum objelerine

ilişkin bilgi ve inançlarından oluşmaktadır. Bireyler tutum objesine ilişkin bilgilerini doğrudan ya da dolaylı olarak kazanabilir (Tavşancıl, 2010). Baysal (2003), daha önce karşılaşılmayan, dolayısıyla bilinmeyen bir objeye karşı tutum oluşmayacağını belirtmiştir. Tutum, düşünce ve inanç kavramları birbirine karıştırılmamalıdır. Bu üç kavram da tepki göstermek için öğrenilmiş eğilimlerdir ve bu kavramlar eğer bir doğru üzerine yerleştirilecek olursa, düşünceler ve inançlar iki uca, tutumlar ise ortaya yerleştirilebilir. İnanç, tutumların bilişsel boyutunda yer almakta ve kapsadığı bilgi ve inanç düzeyleri oranında tutumların farklılık göstermesine yol açmaktadır (Eren, 2001: 180).

Duyuşsal bileşenler o tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkilerdir bireyin tutum objesine ilişkin olumlu ya da olumsuz duyguları ile ilgilidir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Bireyin tutum objesinden hoşlanabilir ya da hoşlanmayabilir. Daha önce karşılaşılmayan bir tutum objesine yönelik hoşlanma ya da hoşlanmama duygusu oluşamayacağından tutum oluşmayacaktır. Duygusal öge ise, bireyin tutumunun mevzu olduğu durum ya da olguya ilişkin istekliliğini içeren, tutumları sürekli hale getiren, tutumun itici veya şekillendirici özelliği şeklinde de ifade edilebilir (Erdoğan, 1999:366).

Davranışsal öge ise tutum objesine karşı gözlenebilen, sözel ya da sözel olmayan, tüm davranışlardır. Başka bir ifadeyle, bireyin belli bir tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtmaktadır (Tavşancıl, 2010). Bireyin tutum objesinden kaçınması gibi davranışlar, tutumun davranış bileşeni ile ilgilidir. Kişilerin tutumları zaman içinde değişebileceği gibi; küçük yaşlardan itibaren birtakım kulaktan duyma bilgilerle oluşan kalıplaşmış tutumları değiştirmek de kolay değildir. Özellikle insan topluluklarına yönelik olumsuz kalıplaşmış tutumlar sabittir. Tutumların derecesi ne kadar güçlü ise bu tutumları değiştirmek de o kadar zor olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1988: 112).

Genellikle bir tutum bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğilimli hale getirir. Bir nesneye olan olumlu tutuma sahip bir bireyi, bu nesneye karşı olumlu davranışlar geliştirmeye, ona yaklaşmaya, onu desteklemeye ve yardım etmeye eğilimli kılacaktır. Bir nesneye karşı olumsuz tutuma sahip olan bireyler ise, bu nesneye karşı ilgisiz kalmak veya ondan uzaklaşmak, eleştirmek, üstelik ona zarar vermek şeklinde davranış eğiliminde bulunacaklardır (Hotaman, 1995: 13-16).

Tutumların ölçülmesinde birçok farklı yöntem kullanılabilir, görüşme, gözlem, anket ve ölçekler bunlardan bazılarıdır. Tutumlara ilişkin veri toplamanın bir yolu, kişilere doğrudan tutum nesnesine ilişkin düşünce ve duygularını sormaktır. Bu şekilde bilgi edinmek bazı amaçlar için uygun olmadığından ölçekler geliştirilmiştir. Tutumun ölçülebilmesi için ölçülen yapının bir derecesi ve bir boyutu olması gerekir (Yanar, 2008: 21). Herhangi bir konuya dair bireyin tutumu açık ve kapalı uçlu anket sorularıyla ya da duyuşsal nitelikleri de içeren ifadelere katılma derecelerinin yer aldığı anket ve tutum ölçekleri ile tespit edilebilir (Erden, 1993: 61).

Tutumların ölçülmesinde Bogardus sosyal uzaklık ölçeği (Bogardus, 1925), Osgood duygusal anlam ölçeği (Osgood, 1965), Guttman ölçeği (Guttman, 1944), Thurstone ölçeği (Thurstone, 1928) ve Likert dereceleme ölçekleri (Likert, 1932) kullanılmaktadır. Hazırlamasının diğerlerine göre daha kolay olması nedeniyle tutumların ölçülmesinde Likert dereceleme ölçekleri sıklıkla kullanılmaktadır (Tezbaşaran, 2008). Likert dereceleme ölçeklerinde bireyler kendilerine sunulan ifadelerle ne derecede katıldıklarını belirtirler (Özguven, 2011). Rensis Likert tarafından tutumların ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş olsa da, Likert dereceleme ölçekleri tutum dışındaki diğer psikolojik değişkenlerin ölçülmesinde de kullanılan bir ölçek türüdür (Erkuş, 2003). Likert dereceleme ölçeklerinde hem tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerine ait ifade sayıları hem de olumlu ve olumsuz ifade sayılarının dengeli olmasına dikkat edilmelidir (Tavşancıl, 2010).

2.1.3.1. Tutum ve Akademik Başarı

Eğitim sisteminin genel amaçlarında da ifade edilen duyuşsal nitelikteki değerlerin, öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığının tespit edilmesi gerekmektedir (Gömleksiz, 2012). Oysa günümüzde en çok ihtiyaç duyulan duyuşsal eğitim, hem veliler hem de okul tarafından ihmal edilmektedir (Kara, 2004). Senemoğlu (1997) da duyuşsal alana ait niteliklerin özelliklerinin ölçülmesinin ve kazandırılmasının ne kadar zor olduğunu vurgulayarak, bu konuda yapılan çalışmaların da yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Oysaki duyuşsal ögeye ilişkin unsurlar, bilişsel ögede yer alan unsurlarla iç içedir (Ellis, 1994). Reece ve Walker (1997: 65) da eğitim kurumlarındaki etkinliklerin amaçlarından birisinin de öğrencilerde duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi olmasına rağmen, eğitim öğretim sürecinde duyuşsal

boyutun sık sık ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Demirel (1999) ise eğitim öğretim etkinliklerinde yoğun olarak bilişsel alandaki, kısmen de devinişsel alandaki davranışların kazandırılmasına ağırlık verildiğini, fakat öğrencinin bilişsel yeterlikleri, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri ile bir bütün olduğunu ve dolayısıyla olsun öğretilme-öğrenme etkinliklerinin bu alanların tamamını geliştireci şekilde planlanması ve uygulanması gerektiğini ifade etmektedir.

Tutumlar bireylerin bir öğrenme alanına ilişkin duyuşsal niteliklerinin en önemli göstergelerinden biridir (Brown, 2001; Stern, 1983). Akademik başarı, öğrencinin öğretilme hedeflerine ulaşma düzeyidir. Bu bağlamda, akademik başarı testleri hazırlanırken belirtke tablosu oluşturularak, dersin kazandırmayı hedeflediği davranışlar sistematik olarak ele alınır ve öğrencinin bu hedeflere ne derecede ulaştığına dair kanıt toplanmaya çalışılır (Baykul, 2000). Derse yönelik tutumun, yani öğrencinin derse yönelik duygularının, fikirlerinin, korkularının vb. öğrencinin derste ki akademik başarısı ile ilişki göstermesini beklemek hatalı olmayacaktır. Literatür incelendiğinde de tutum ve akademik başarının birlikte ele alındığı birçok çalışmanın mevcut olduğu görülebilir. Alkan ve Erdem (2013), Bektaşlı (2013), Çelik, Eroğlu ve Selvi (2012), Köse (2013), Güler, Çakmak ve Kavak (2013) gibi araştırmacıların yürüttükleri çalışmalarda tutum ve başarı birbirinden bağımsız olarak ele alınırken; Candeias, Vilia, Neto ve Ingles (2014), Chiesi ve Primi (2010), Kazazoğlu (2013), Xu, Villafane ve Lewis (2013) gibi araştırmacılar ise başarının ilgili derse yönelik tutuma göre nasıl değiştiği üzerine çalışmalar yapmıştır.

Asarkaya (1981) ortaokul öğrencilerinin gerek Fen başarısı ve gerekse genel akademik başarıları ile Fen tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Serin (2001) öğrencilerin Fen ve Bilgisayar derslerine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Açıkbaş (2002) Matematik ve Çağlayan (2010) Geometri derslerine yönelik tutumun dersin akademik başarısını yordadığı sonucuna varmışlardır. Chiesi ve Primi (2010) psikoloji öğrencilerinin istatistik dersi başarılarını yordayan değişkenleri inceledikleri çalışmalarında, istatistik dersi başarısını anlamlı olarak yordayan değişkenlerden birisi olarak istatistik dersine yönelik tutumu bulmuşlardır. Aynı şekilde, Durmuşçelebi (2013) de akademik başarıyı etkileyen değişkenleri incelediği çalışmasında, öğrencinin öğrenilen konuya ve dolayısıyla derse yönelik tutumunun başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Xu, Villafane ve Lewis (2013), kimya dersine yönelik tutum ve kimya dersindeki akademik başarıyı değişken olarak uyguladığı yapısal eşitlik modellemesinde, kimya dersine yönelik tutumların kimya dersindeki akademik başarıyı yordadığını belirtmiştir. Candeias, Vilia, Neto ve İngles (2014) ise fen bilimlerine yönelik tutumun, öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı alanlara ait dersler üzerinde yapılan bu çalışmalar, öğrencilerin bir derse yönelik tutumları ile o derste akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.3.2. Tutum ve Yabancı Dil Ediniminde Başarı

Yükseköğretim düzeyinde İngilizce dersi alan öğrencilerden bazıları bu derse yönelik bazen olumsuz tutumlar geliştirmekte ve bu olumsuz tutumları öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla da İngilizce öğrenmedeki zorlukların başında derse karşı olan bu olumsuz tutumlar gelmektedir (Gömleksiz, 2003). İkinci ve yabancı dil ediniminin sosyal ve psikolojik boyutları vardır. Krashen (1981)'a göre dil öğrenen bireylerin duyuşsal durum ve davranışları dil edinme için gerekli olan girdiye kolaylıkla ulaşmasını sağlayan bir filtredir. İkinci dil ediniminde başarı, öğrencinin yabancı dil becerilerini geliştirmeye olan isteklerine ve öğrencinin ikinci ya da yabancı bir dili öğrenmeye psikolojik olarak hazır olmasına, başka bir ifade ile tutumuna bağlıdır (Gardner ve MacIntyre, 1993). Aynı şekilde Mantle-Bromley (1995) ise yabancı dil öğrenmeye yönelik geliştirilen olumlu tutumların öğretmen ve öğrenci arasındaki güven temeline dayalı bir öğrenme ortamı ile bir araya geldiğinde, yabancı dil öğrenme sürecine ivme kazandıracığı, olumsuz tutumların ise başarıyı engelleyeceğini ifade etmektedir.

Öğrenmeye, öğretmene, okula, öğrenilecek hedef dile karşı geliştirilen tutumların yabancı dil öğrenmede başarıyı etkilemektedir (Brown, 2001; McDonough ve Shaw, 1998). Tutum ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırmalar yapan Gardner ve Lambert (1972: 192) tutumu, ikinci dil ya da yabancı dil öğretiminde motivasyon sağlayan bir etken olarak tanımlamışlardır. Tutum, yani çeşitli amaçlarla dili öğrenme isteği ve bu amaçlarını çeşitli düzeylerde izlemesi öğrenciyi başarıya ulaştırmakta ya da öğrencinin başarısına engel olmaktadır.

Gardner (1985) yabancı bir dilde ustalaşmanın sadece zihinsel kapasiteye ve dil eğilimine bağlı olmadığını, öğrencinin diğer etno-dilbilimsel gruba ilişkin algılarına, o grubun temsilcilerine ilişkin tutumlarına ve o gruba ait farklı davranış özelliklerini benimsemeye de bağlı olduğunu belirtir. Savignon (1983: 110) da öğrenci tutumlarının dil ediniminde en yaygın ve önemli değişkenler olduğunu ve ikinci dil kullanmayı öğrenmedeki başarının öğrencinin tutumuna bağlı olduğunu öne sürmektedir.

Gömlüksiz (2003: 216) öğrenme ortamında karşılaşılan problemler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara ilişkin olarak ele alındığında, bilişsel alana daha fazla yoğunlaşıldığı ve yaşanan problemlere de çoğunlukla bu boyutun ele alınarak, çözüm önerileri ortaya koyulmaya çalışıldığını; ayrıca duyuşsal özelliklerin öğrenme ortamında bireyin başarısını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Buna paralel olarak, Smith (1971) de yabancı dil eğitiminde tutumların önemli bir unsur olduğu bilinmesine rağmen gereken özenin gösterilmediğini ve bu durumun genellikle öğretmenler tarafından göz ardı edildiğini öne sürmektedir. Özellikle duyuşsal özellikler, dil öğretiminde bilişsel alan kadar önemli yer tutmaktadır. Gürel (1986: 6) birey İngilizce öğrenmeyi sevmeyi ve İngilizce öğrenmeyi bir amaç olarak benimsemediği ve yabancı dil öğrenmenin önemini kavramadığı takdirde en iyi öğretmenlerin, en etkili öğretim metodlarının ve en iyi ders materyallerinin bile başarıya ulaşmada etkili olmayacağını ifade etmektedir. Tutumların önemine dikkat çeken Chastain (1988: 167) öğrenme ortamında etkin olmak isteyen bir öğretmenin, bireylerin bilişsel gelişimleriyle birlikte duygu ve heyecanlarına da önem vermesi gerektiğini belirtmektedir.

Krashen (1981) olumlu tutuma sahip dil öğrencilerinin ikinci dili kolaylıkla ve hızlı bir şekilde öğrenme eğiliminde olduğunu; tutumun, duyuşsal bağlılığı belirlediğini; tutumun, sınıf içi katılımı etkilediğini ve olumlu öğrenme tutumuna sahip bireylerin daha aktif öğrenenler olmakla birlikte, derslerden yüksek puanlar alabildiklerini savunmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik geliştirdikleri tutumların yabancı dilde belirli bir yeterlik düzeyine erişmedeki başarıları ve başarısızlıklarını etkilediği pek çok araştırmada ortaya koyulmuştur (Haitema, 2002; Horwitz, 1988; Jernigan, 2001; Mueller ve Miller, 1970; Skehan, 1991). Kazazoğlu (2013, 2011), Selçuk (1997), Çoban (1989), Saracaloğlu (2000) ve Saracaloğlu-Varol (2007) da benzer şekilde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kazazoğlu (2013) Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında

yabancı dile karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu bulmuştur.

Ellis (1994) öğrenci tutumlarının, yabancı dil edinimindeki başarıyı etkilediğini, öğrencinin yabancı dile karşı olumlu tutumunun başarısını artırdığını, fakat olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebildiğini ifade etmektedir. Shah (1999) ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenen başarısız öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada, dil eğitimine karşı olumlu bir tutum içinde olmayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de düşük olduğu vurgulanmaktadır. Tsuda (2003) da Japon üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin İngilizlere yönelik olumsuz duygulara sahip olmamalarına rağmen, İngilizce öğrenmekten hoşlanmadıklarını belirlemiştir. Buna sebep olarak ise, öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde başarılı olmamaları gösterilmiş; başarısızlık ile olumsuz tutum arasında bir ilişki olduğu öne sürülmüştür.

Öğrenim durumuna yönelik olumlu tutumlar, genellikle ikinci dil başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Noels ve diğ., 2000). Burstall (1975) İngiltere’de yaşayan yabancı dil öğrencilerine ilişkin araştırmasında öğrencilerin dil öğrenimindeki başarılarının dil dersi sürecinde olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olduğunu ve bunun da başarıyı arttırdığını ortaya koymuştur. Gürel (1986) öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumları ile İngilizcedeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Saracaloğlu, Varol, Gencel (2014) araştırmalarında yabancı dil hazırlık sınıfı başarı düzeyi ile yabancı dil tutumu, akademik benlik tasarımı, yabancı dil başarı ortalaması, lise diploma notu ortalaması ve derse devam durumu arasında oldukça yüksek ve pozitif ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Buna karşın, yabancı dil olarak İngilizce dersine karşı tutum ile İngilizce akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Dehbozorgi (2012) İranlı öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumları ile başarıları arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyduğu çalışmasında, olumlu tutumların her zaman başarıyı getirmediğini, olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerden de başarılı olanlar olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Herbert, Gail ve Sik-yum (1980) da kısmen bu bulgularla paralellik taşıyan araştırmaları sonucunda, İngilizce başarısı ile tutumlar arasındaki ilişkinin varlığını kabul etmekle birlikte, tamamen belirleyici olmadığını ve basite indirgenemeyeceğini belirtirken, dilin konuşulduğu ülkede

bulunmak ya da anadili İngilizce olanlarla iletişim halinde olmak gibi diğer önemli bireysel faktörlerin başarıda büyük rol oynadığına dikkat çekmektedirler.



2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümde ilk olarak öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra ise İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalardan bahsedilmiştir. Son olarak ise bilişüstü farkındalık ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Gündoğdu (1994) ilköğretim kademesi altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, sınav kaygısı derecesi ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında deneklere, sınıf ortamında, Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği (CASQ) ve Sınav Kaygısı Envanteri (TAI) uygulamıştır. Bulgular, CASQ ve TAI puanları arasında manidar bir pozitif ilişkinin, CASQ ve akademik başarı arasında manidar bir negatif ilişkinin ve akademik başarı arasında manidar bir negatif ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda araştırma bulguları öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin daha zayıf olduğu ama cinsiyete göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir sonuç olarak, başarısız erkeklerin öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin hem başarısız kızlardan hem de başarılı erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınav kaygısı ve akademik başarı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kümbül (2002) çalışma yaşamında öğrenilmiş çaresizlik üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenilmiş çaresizlik durumunun hem bireysel unsurlardan hem de örgütsel niteliklerden kaynaklanmasının mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Bireyde örgütün

işleyişinin sebep olduğu öğrenilmiş çaresizliğin sebepleri, kontrol eksikliği, otorite sahibi olma fırsatını ele geçirmek, yüksek düzeyde bürokratik yapının içerisinde olma ihtimalinin olmaması şeklinde açıklanmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğin oluşmasında, bireylerin cinsiyet, benlik algısı ve işi ile ilgili deneyimleri değişkenlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2003) araştırmasında, lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımları, okul tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımının yetenek alanlarındaki değişkenliğini açıklamada yeterli etkisi bulunmadığını; öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin şekil-uzay yeteneğinin değişkenliğini açıklamada etkili olduğu ve şekil-uzay yeteneğindeki varyansı açıklamada yeterli olduğu; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, okul tutumundaki değişkenliğini açıklamada etkili olduğu, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, akademik başarının değişkenliğini açıklamada yeterli etkisi olmadığı, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımlarının yetenek alanlarından şekil-uzay yeteneği üzerinde ve okula karşı tutumları üzerinde etkisi olduğu, akademik benlik tasarımlarının sözel yetenek, sayısal yetenek ve göz-el koordinasyon üzerinde ve akademik başarıları üzerinde etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklı bir çalışmada Cemalcılar, Canbeyli ve Sunar (2003) örnekleme 92 Boğaziçi Üniversitesi lisans öğrencisinden oluşan deneysel çalışmalarında, öğrenilmiş çaresizlik fenomeninin 3 yönünü incelediler: İnsanlarda çaresizliğin başlaması, çaresizlik deneyimine bir terapi tekniğinin etkileri ve çaresizlik terapisinde kişilik özelliklerinin rolü. Araştırmacılar iki deney grubunu ve 2 kontrol grubu üzerinde yürüttükleri çalışmada çözümsüz bir labirent görevi sunarak sonrasında tedavi uyguladılar ve grupların resim derecelendirme ve anagram çözme performanslarını değerlendirdiler. Araştırma bulguları ışığında öğrenilmiş çaresizliğin çözümsüz labirent görevi tarafından başarılı bir şekilde başlatıldığını ve terapi sürecinin üniversite öğrencilerinin kontrol edilemeyen görevin olumsuz etkilerini yani öğrenilmiş çaresizliğin semptomlarını hafiflettiğini göstermiştir.

Başka bir çalışmada farklı sonuçlar ortaya koyan Akpur (2005), Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce İngilizce hazırlık eğitimine

devam eden öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce akademik başarı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırmıştır. Araştırma bulguları, Temel İngilizce bölümüne devam eden A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan hesaplamalarda Depresif Yükleme Biçimi (öğrenilmiş çaresizlik), Durumluk ve Sürekli Kaygı (yordayıcı değişkenler) ile A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce akademik başarı puanları (bağımlı değişken) arasında 0.05 anlamlılık seviyesinde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ayköse (2006) araştırmasında İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin cinsiyet değişkeni, algılanan akademik başarı düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni, sınıf düzeyi ve algılanan sosyal destek seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma bulguları öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu, anne baba durumu ve kardeşinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarını ortaya koymuştur. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri; algılanan akademik başarı, algılanan aile desteği, algılanan arkadaş desteği ve algılanan öğretmen desteğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Benzer şekilde, Düzgün ve Hayalioğlu (2006)'nun araştırmasında katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri ile onların cinsiyet, yaş, öğrenim şekli, akademik başarı durumu, ebeveynlerinin öğrenim durumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada bulguları, erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermediğini; yatılı okuyan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, gündüzlü okuyan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu; akademik başarı durumu “zayıf ve orta” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik başarı durumu “iyi ve çok iyi” olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu; ebeveynlerinin öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin, öğrenim düzeyi yüksek olanlardan daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır.

Avcı (2008) ise araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin

belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenilmiş çaresizlik fenomeninin % 10,3'lük kısmının “akademik benlik” ve “akademik başarı” ile ilişkili olduğu; katılımcıların akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ve sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaldığı; akademik başarıları düştükçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada Gevrek (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasının örneklemini ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasından küme örnekleme yöntemiyle secilen 932 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik ve matematik dersine ilişkin kaygı seviyelerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği, fakat matematik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenilmiş çaresizlik ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya koyulmuştur.

Ekinci (2011) ise ortaöğretim öğrencilerinin yaşamlarından edindikleri tecrübeler sonucu gelişen akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücünü incelemiştir. Analizler sonucunda, araştırma grubunun akademik özyeterlik düzeylerinin ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak akademik özyeterliğin, öğrenilmiş çaresizliği ters yönde yordadığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin, akademik erteleme davranışlarının ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre (okul türü, cinsiyet, okul ortalaması, sınıf düzeyi, baba çalışma durumu) anlamlı düzeyde farklılaşmakta olup olmadığına dair bulgulara da yer verilmiştir.

Yaman, Esen ve Derkuş (2011) lise öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında öğrenilmiş çaresizlik seviyesi ile İngilizce akademik başarı arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin bazı demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri yükseldikçe İngilizce

edinimindeki başarılarının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca İlköğretim kademesini devlet okulunda bitirip liseye devam eden öğrencilerin özel okulu bitirenlere göre öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Höl (2016)'ün ön test-sontest modeline göre tasarlanmış deneysel çalışmasının örneklemini Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce öğrenen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı katılımcıların cinsiyet, akademik başarı ve sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenlere ışığında öğrencilerin başarı veya başarısızlık yüklemelerinin değerlendirilmesi; iç kontrol odağını geliştiren yüklemelere müdahale eğitimi programını değerlendirmek ve eğitim programının akademik başarıya etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarılarını dışsal nedenlerden ziyade içsel nedenlere yükledikleri; başarısızlıklarını ise hem içsel hem de dışsal nedenlere yükledikleri; cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığı; katılımcıların sosyo-ekonomik durumları kötüleştikçe başarısızlıklarını daha fazla dışsal nedenlere yükledikleri ve yüklemelere müdahale eğitimi programının iç kontrol odağını geliştirdiği ve başarıyı artırmaya katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Genç (2016)'ın Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık eğitimi alan 291 öğrenci ile gerçekleştirdiği tarama modelindeki araştırmasının temel amacı, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarı ve başarısızlık konusundaki nedensel yüklemelerini incelemek ve cinsiyet, yaş ve algılanan başarının yüklemeler üzerindeki etkilerini analiz etmektir. Araştırma sonuçları, hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmede başarı nedenlerini sırasıyla, ilgi, yetenek, görev zorluğu, çaba, şans, öğretmen ve okulun etkisine yüklerken; başarısızlıklarının nedenlerini ise sırasıyla çaba, ilgi, öğretmen, okulun etkisi, yetenek, görev zorluğu ve şansa yüklediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin başarılarını içsel nedenlere, başarısızlıklarını ise dışsal nedenlere yükledikçe eğiliminde oldukları; başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere göre çaba ve içsel nedenlere daha fazla yüklemeler yaptıkları ve son olarak başarı ve başarısızlık yüklemelerinde yaşın önemli bir faktör olmaması araştırma sonuçları arasındadır.

2.2.1.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Hiroto'nun (1974) öğrenilmiş çaresizlikle ilgili olarak yaptığı araştırmaya, ilk aşamasında 96 kişiden oluşan üç denek grubu alınmış ve yüksek düzeyde rahatsız edici ses verilmiştir. İlk gruptaki deneklere panodaki bir düğmeye basarak sesi kesebilecekleri, ikinci gruptaki deneklere ise bu sesi durduramayacakları bildirilmiştir. Üçüncü grubu oluşturan kontrol grubundaki deneklere bu aşamada herhangi bir işlem uygulanmamıştır. İkinci aşamada üç grup deneye yüksek düzeyde rahatsız edici ses verilmiş fakat doğru butona bastıklarında sesi kesebilecekleri bildirilmiştir. Deneysel çalışmanın sonucunda çaresizlik durumundaki deneklerin diğer gruptaki deneklere oranla daha az çaba sarfettikleri ve başarısız oldukları ortaya koyulmuştur.

Fincham, Hodoka ve Sanders (1989) tarafından, bireylerin öğrenilmiş çaresizlik ve test kaygısı çerçevesinde kişisel farklılıklardaki durağanlıklarının araştırıldığı bir başka çalışmada, denekler iki yıl boyunca izlenmiş ve söz konusu değişkenlerin okul başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Midwestern ilkokulunun üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmaya başlangıçta 108 öğrenci ve öğretmenleri katılmış; araştırmanın ilk safhasında 47 erkek, 40 kız öğrenci olmak üzere toplam 87 öğrenciden (%90) yeterli veri sağlanmış; iki yıl sonra da 82 öğrenciden (% 94) veri sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenilmiş çaresizlik ölçümlerinin bireysel raporlar ile öğretmenler tarafından tutulan raporlarla iki yıl boyunca değişmezlik gösterdiği; üçüncü sınıfta ölçülen çaresizliğin, beşinci sınıfta alınan sınav notlarıyla ilintili olduğu ve öğretmen raporlarının, çaresizliğin teşhisinde önemli bir yöntem olabileceği belirtilmiştir.

Cheung ve Kwog (1996), Hong Kong'da üniversite birinci sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülen bir çalışmada, katı geleneksel değerlere bağlı ve otoriteyi koşulsuz kabul eden eğilimlerin öğrenilmiş çaresizliğe neden olmadada önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada bu tür yönelime sahip bireylerin kendilerini de yalnız, yabancılaşmış ve çaresiz hisler duygular geliştirebilecekleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte yaşamlarının, güçlü bir otorite veya sabit adil bir güç tarafından idare edileceği şeklinde bir kadercilik anlayışına sahip olacakları ifade edilmektedir. Saintonge ve Dunn (1998) tıp fakültesine devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenilmiş çaresizliğin bir ölçütü olarak kabul edilen yükleme biçimi ile özerklik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkinin sınav başarıları

üzerindeki etkilerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda birbiri ardına yapılan sınavlardan başarısız olan öğrencilerin çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmış ve bu öğrencilerin bağımsız çalışmalarda sergiledikleri performansın oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Valas (2001) araştırmasında öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyon ile akademik başarı, yaş, cinsiyet ve beklenti değişkenleri arasındaki ilişkileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Dördüncü, yedinci ve dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerden oluşan 1575 katılımcı ile yaptığı çalışmasının bulgularına göre, beklentilerin, öğrenilmiş çaresizlik, öz saygı ve depresyonun akademik başarı ile doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterdikleri, kız öğrencilerin ise erkeklere oranla daha yüksek oranda psikolojik uyumsuzluk gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada, öğrencilerin bir dönem boyunca gösterdikleri sınav performansı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmış ve önceden yaşanan başarısızlıkların söz konusu ilişkiyi azaltıp azaltmadığı ya da etkileyip etkilemediği sorgulanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda birinci dönemin ilk yarısında öğrenilmiş çaresizlik ile sınav performansı arasında doğrudan bir ilişki olmadığı ve dönemin ikinci yarısındaki performansı olumlu yönde etkilediği, ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda söz konusu iyileşmelerin daha önceki performanstan etkilenmediği görülmüştür (Yee ve diğ, 2003).

Firmin, Hwang, Copella ve Clark (2004) çoğunluğu 17-20 yaş arasında olan Kafkas üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada veri toplama aracı olarak Shipley Bilişsel Ölçeğini kullanmışlardır. Çalışmanın amacı, bir testin erken aşamasında yaşanan başarısızlığın öğrencinin çaresizliğini ne kadar arttırdığını ve dolayısıyla testin daha sonraki bölümünde performansının düşmesine neden olup olmadığını belirlemektir. Öğrencilere ilki son derece zor sorulardan oluşan ve ikincisi kolay sorulardan oluşan iki test verilmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik hipotezine göre, kolay sorulardan önce zor soruları alan öğrenciler, hayal kırıklığı nedeniyle kolay sorulardan vazgeçme eğiliminde olacaklar, ancak zor sorulardaki performanslarını etkilemeyecektir. Araştırma verilerinin çaresizlik hipotezini desteklediği ortaya koyuldu ve ilk önce kolay soruları cevaplayan öğrencilerin performansı ile kıyaslandığında, ilk

başta zor soruları alan öğrenciler daha düşük puanlar elde ettiler. Sonuç olarak karamsarlık ve ümitsizlik yaşayan öğrencilerin entelektüel becerilerinden şüphe duydukları ortaya çıkmıştır.

Benzer sonuçlara ulaşan Gan, Humphreys ve Hamp-lyons (2004), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen başarısız öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik bulguları saptamıştır. Ayrıca Gan, Humphreys ve Hamplyons yabancı dil öğrenirken öğrenilmiş çaresizliğe maruz kalan öğrencilerin bir noktadan sonra sorunu çözmek için ne yapmaları gerektiğini bile bilemedikleri ve bu öğrencilerin sınıfta olmaktan bile huzursuzluk duydukları ve çok fazla devamsızlık yaptıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yabancı dil öğrenmede kontrolü tamamen kaybettiklerini düşünen çaresiz öğrencilerin çok uzun süre derslere devam etmediklerini de ortaya koymuşlardır.

Cochran, McCallum ve Bell (2010) yabancı dil olarak Fransızca, İspanyolca ve Almanca öğrenen 648 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin ana dil ve yabancı dil öğrenme başarısında yüklenme, tutum ve eğilimleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma bulguları olumlu tutumların yabancı dil öğrenmede eğilimin artmasına sebep olduğu ve bu durumun da başarıyı artırdığı sonuçlarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte literatürden farklı olarak başarı yüklemelerinin yabancı dilde başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna da ulaşmışlardır.

Hsu (2011) ise çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenmiş çaresizlik durumları hakkında kapsamlı bilgiler sağlamayı amaçlamıştır. Bu çalışma, EFL öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik ile İngilizce öğrenmedeki başarısızlığı, kişilik özellikleri ve içsel / dışsal motivasyon değişkenleri arasındaki nedensel ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. 18 öğrenci ve iki İngilizce öğretmenin katıldığı bu araştırma ağırlıklı olarak odak grup görüşmeleri ile yapılmış ve farklı kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarısızlıklarını farklı şekillerde değerlendirdikleri görülmüştür. Duygusal dengesizlikler yaşayan öğrencilerin başarısızlığa en duyarlı öğrenciler olduğu ve en yüksek düzeyde öğrenilmiş çaresizliğe maruz kaldıkları, dışa dönük ve uysal öğrencilerin ise motivasyonları düştüğünde kendi içsel motivasyonlarını yeniden canlandırabildikleri için öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pishghadam ve Zahibi (2011) İranlı lise EFL öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemelerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında verileri farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip 708 öğrenciden ve dört bölümden oluşan yükleme anketi ile toplamışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerini en fazla içsel motivasyona ve benlik algısı gibi içsel ve değişebilir nedenlere yüklediklerini ortaya çıkarmışlardır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde başarı ve başarısızlıklarını çaresizliğe sebep olmayan doğru nedenlere yükledikleri araştırma sonuçları arasındadır.

Son olarak, Luo ve diğerleri (2014) araştırmalarında Singapur'daki ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce çalışmalarında nedensel yüklemeye ilişkin inançlarını araştırılmıştır. Toplam 1.496 öğrenciye yedi farklı yüklemen oluşan bir anket uygulanmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin başarıyı en çok içsel unsurlara yükledikleri ve başarının çaba ilgi ve beceriye bağlı olduğunu düşündükleri bulguları ortaya koyulmuştur. Aynı zamanda öğrenciler başarının nedenlerini öğretmen gibi dışsal ve yetenek gibi içsel unsurlara yükledikleri de araştırma bulguları arasındadır.

Farklı sonuçlara ulaşan Bihm, Mcwhirter, Kidna (1982) ise bireylerin kontrol edilebilen ve kontrol edilemeyen olaylara maruz kalmalarıyla öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 22 erkek 36 kız öğrenci ile deneysel bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin ortalama yaşları 20'dir ve koleje devam etmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre, verilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğin deneysel ortamdaki değişikliklerden etkilendiği sonucuna varılmıştır.

2.2.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar

İnal, Evin ve Saracaloğlu (2003) araştırmalarında, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı

amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan'da bulunan çeşitli liselerin son sınıf öğrencileri oluşturmuştur (N=421). Bulgular, öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaşmadığını ancak yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Bağçeci (2004) ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin meslekleri ve gelir durumları İngilizceye karşı tutumlarını etkilememesine rağmen, cinsiyetlerinin etkilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ise İngilizceye karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olmuştur.

Başka bir çalışmada, Aydoslu (2005) üniversite birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarına uygulamak üzere ortak zorunlu ders olan İngilizceye yönelik tutum maddelerinin yer aldığı bir ölçek oluşturmuştur. Bu ölçeği öğretmen adaylarına uygulayarak onların İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemiş ve tutumların cinsiyet, okudukları bölüm, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, neden İngilizce öğrendikleri ve İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonucuna göre; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkeni, mezun oldukları lise türü değişkeni ve üniversitede okudukları bölüm değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Selçuk (2006) araştırmasında öğrencilerin bilgisayar ve İngilizce dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce akademik başarıları arasında, İngilizce dersine yönelik tutumları ile bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, Ege bölgesinde yaşayan öğrencilerin Marmara ve İç Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilere oranla İngilizce dersinde daha başarılı oldukları, babası üniversite ya da yüksekokul mezunu olan öğrencilerin, babası lise mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada Aydın (2007) İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algıları ile ilgili profillerini ortaya

çıkarmakla birlikte, bu bağımsız değişkenlerin öğrencilerin cinsiyetleri ve İngilizce başarıları ile olan muhtemel ilişkilerini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin entegrasyon türü motivasyon ve motivasyon yoğunluklarının orta düzeyde, işlevsel türü motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin, motivasyon, tutum ve algı değişkenlerine ait bütün faktörlerin cinsiyet ile ilişkili olduğu, kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kızlar ve erkekler arasında algı puanları açısından çok önemli bir fark bulunmamıştır. Bulgular, aynı zamanda, korelasyon değerleri çok yüksek olmamasına rağmen, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile motivasyon, tutum ve algı puanları ayrı ayrı ele alındığında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, bağımsız değişkenler; motivasyon, tutum ve algı öğrencilerin İngilizce başarılarını açıklamış ve yukarıda belirtilen anketlerde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır.

Karahan (2007) ülkemizde, İngiliz diline ve İngiliz dilinin kullanımına yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, özel okulda okuyan öğrencilerin, devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha fazla saatlerde İngilizce eğitimi almalarına rağmen devlet okullarında okuyan öğrencilerin orta derecede olumlu tutuma sahip olduğu; kız öğrencilerin ise daha yüksek olumlu tutum oranlarına sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini kavramdığı ve İngilizceyi öğrenmeye ilişkin isteklerinin yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise, öğrencilerin İngilizce konuşulan kültüre dair orta düzeyde olumlu tutumları bulunurken, ülkemizde insanların kendi aralarında İngilizce konuşmaları konusunda ise olumlu düşüncelere sahip olmadıkları ortaya koyulmuştur.

Yanar (2008)'ın yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil özyeterlik algılarını karşılaştırmak ve bu grupların tutumlarıyla özyeterlikleri arasındaki ilişkiye bakmak amacıyla yaptığı araştırmasında örneklemi örneklemine, İzmir ilinde yer alan 15 okulun hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ve hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgulara göre, hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin özyeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, İngilizceye yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Hazırlık eğitimi alanların özyeterlik puanları, almayanlardan yüksektir. İngilizceye yönelik tutum puanlarında ise

hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin tutum puanları daha yüksek bulunmuştur, ancak aradaki fark anlamlı değildir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencinin özyeterlik algıları ile tutumları arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Gökçe (2008) ise çalışmasını meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerinin tutumları ve motivasyonlarını incelemek ve Anadolu meslek lisesi ve meslek lisesi bölümleri arasında ve öğrenci cinsiyetleri arasında İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlar, Anglo-Sakson kültürüne yönelik tutumlar ve motivasyon bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yürütmüştür. Anadolu grubuna oranla, meslek lisesi grubunun daha olumlu tutumlara ve daha fazla motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla, daha olumlu tutumlar sergilemektedir ve daha yüksek oranda motivasyona sahiptir. Öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeyine dair bulgular, meslek lisesi grubu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının, Anglo-Sakson kültürüne yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının ortalamasının üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel bulguları ise öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumluya yaklaşan tutumlarını doğrulamaktadır; ancak katılımcıların yaklaşık yarısının Anglo-Sakson kültürünü öğrenmek için kişisel çaba harcamaya yönelik olumsuz tutumlarının olduğunu ortaya koymuştur..

Özçetin (2010) meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın İngilizceye yönelik tutumları ve İngilizce ders başarısı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilemekte, ancak İngilizce dersine yönelik tutumlarını aynı biçimde etkilememektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık ise hem İngilizce dersine yönelik tutumlarını hem de İngilizce ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilemektedir.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu ders olarak okutulan İngilizce I ve İngilizce II derslerine yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeği kullanılarak toplam 300

öğrenciyle yürütülen betimsel tarama modelindeki aratırmaları sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, kadın öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere oranla biraz daha olumlu olduğu; öğrencilerin tutumlarının mezun oldukları liseye göre anlamlı fark göstermediği; Anadolu ve fen lisesi mezunlarının tutumlarının daha olumlu olduğu ve son olarak en yüksek tutum puanına sahip öğrencilerin Biyoloji öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri olduğu, en düşük tutum puanına sahip öğrencilerin ise Türkçe öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gökıyer ve Bakcak (2014) çalışmalarında lisans düzeyindeki öğrencilerin zorunlu İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlar ve toplam 239 öğrenciden Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeği kullanılarak topladıkları verileri analiz etmişlerdir. Araştırma sonuçları, öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, ilgi ve güven alt boyutları ile ölçeğin tamamında kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu; bununla birlikte kullanışlılık ve öğretmen alt boyutlarında ise katılmıyorum düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Ortaöğretimde İngilizce dersi alan öğrencilerin, İngilizce dersine karşı, almayan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları da araştırma sonuçları arasındadır.

Başka bir çalışmada, Ocak ve Karakuş (2014) lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirleyerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve bazı değişkenlerine göre bu ilişkinin değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde yapılan çalışmada örneklem toplam 298 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyelerinin orta düzeyde olduğu; bununla birlikte, İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarının yüksek seviyede olmadığı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ne olumlu ne de olumsuz bir tutuma sahip oldukları ortaya koyulmuştur.

Son olarak, Saracaloğlu, Varol ve Gencel (2014) çalışmalarında yabancı dil hazırlık okuluna devam eden üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme düzeyleri ile bilişsel ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımlarının olumlu, yabancı dil akademik

başarılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil başarısını etkileyen en önemli değişkenlerin ise, derse devam durumu, ortaöğretim yabancı dil dersi başarısı, akademik benlik tasarımı ve yabancı dile yönelik tutum olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, yabancı dil hazırlık sınıfı başarı düzeyi ile yabancı dile ilişkin tutum, akademik benlik tasarımı, yabancı dil akademik başarısı, lise diploma notu ortalaması ve derse devam durumu arasında oldukça yüksek düzeyde ve pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Morello (1988) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin tutumları incelenmiş ve tutumların performansla ilişkisine bakılmıştır. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenmenin ne kadar önemli ve gerekli olduğunun bilincinde olan bireylerin dil öğrenme sürecinde yüksek oranda başarıya ulaştığı ve hedef dile yönelik tutumlarının olumlu olmasının ise öğrencinin öğrenme sürecinde amaçlarını daha sağlıklı bir şekilde belirlemesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, hedeflenen noktanın ne kadar zor olduğunu anlayan öğrencilerin olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Cogan, Torney-Purta ve Anderson'ın (1988) Japonya'da üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, ilerdeki kariyer kaygıları dolayısıyla İngilizce dersini almak isteyen öğrencilerin sayısının çok az olmasıyla birlikte, öğrencilerin %34'nün İngilizce seçmeli ders olsa dersi almak istemediklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden çoğunun akademik hedefler doğrultusunda İngilizce öğrenmek istedikleri çalışmada vurgulanan sonuçlar arasındadır.

Benzer bir çalışmada, Mitchell ve Myles (1998) ile Ellis (1994) tarafından yapılan çalışmalar; öğrenci tutumlarının, yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenci tutumunu etkilediğini ortaya koymuştur. Böylece öğrencinin yabancı dile olan olumlu tutumu, başarı seviyesini artırmakta, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir. Başka bir çalışmada Buschenhofen (1998) Papa Yani Gine'de lise son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları her iki grubunda İngilizceye karşı genel tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Fakat İngilizceye yönelik daha özellikli konularda iki grup arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Kullanılan dilin içeriğine ve

aktivite türlerine göre tutumlarda farklılıklar ortaya çıkmış ve bu farkların sosyal, eğitimsel ve dilbilimsel çevre değişiminden kaynaklandığı düşünülmüştür

Littlewood (2001) ise çalışmasında 11 ülkenin öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Çalışmasında düşünce ve davranışlarda kültürün önemine değinmektedir. Bunu da kültürün bireyselci mi toplumcu mu olduğuyula ilişkilendirmektedir. Doğu ülkeleri doğası gereği toplumcu kabul ederken, batı ülkeleri bireyselci kabul etmektedir. Bu perspektifte tutumun ve motivasyonun sosyal yapıdan nasıl etkilendiğini incelemiştir.

Norris-Holt (2002) araştırmasında lise birinci ve üçüncü sınıfa devam etmekte olan Japon öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumlarını tespit ekmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, lise birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin cevapları arasındaki farklılık ve benzerlikleri ortaya koymuştur. Her iki grup da ders dilinin İngilizce olmaması yönünde hemfikirdirler. Fakat İngilizceye karşı genel tutum açısından iki grup arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf öğrencileri sınıfta derse ilişkin çalışmaların zor olduğunu fakat ev ödevlerini yapmaktan zevk aldıklarını belirtirken, üçüncü sınıf öğrencileri devam eden İngilizce eğitime karşı olumlu tutum sergilemektedirler.

Tsuda (2003) da Japon üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizlere yönelik olumsuz duygulara sahip olmamalarına rağmen, İngilizce öğrenmekten hoşlanmadıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin çoğu İngilizcenin gelecek yaşamlarında önemli olduğunu düşünmemektedir. Buna sebep olarak ise, dil öğrenmenin zor olduğunu düşünmeleri ve özellikle dilbilgisi çalışmaktan hoşlanmamaları dolayısıyla da öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde başarılı olmamaları gösterilmiştir. Başka bir sebep olarak da Japonya'da İngilizcenin iletişim amaçlı değil sınavlarda başarılı olmak amacıyla öğrenildiğine vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğrenmede başarısızlık ile İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu öne sürülmüştür.

Sandoval-Pineda (2011) Meksika'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu, ancak araştırmanın yapıldığı üniversitedeki İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı bulgulara ulaşılan başka bir çalışmada

ise Dehbozorgi (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı üniversite öğrencilerinin dil öğrenmeye karşı tutumları ile başarıları arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Dil öğrenimine yönelik tutumun tüm öğrenciler için yönlendirici bir faktör olduğu ancak öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olmalarının İngilizce öğrenmede başarıyı garanti etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, olumlu tutumların her zaman başarıyı getirmediğini, olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerden de başarılı olanlar olduğunu ifade etmektedir.

Abidin, Pour-Mohammadi, ve Alzwari (2012) ise çalışmalarında Libya'daki ortaöğretim öğrencilerinin, davranışsal, bilişsel ve duygusal yönleriyle İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Üç eğitim yılı içerisinde Temel Bilimler, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler olmak üzere üç uzmanlık alanından toplam 180 öğrenciye uygulanan bir ölçek ile veriler toplanmıştır. Tutumun bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutlarının yer aldığı ölçek yoluyla katılımcıların İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Demografik özelliklerden ise cinsiyet ve çalışma alanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken, bu farklılıkların kız öğrenciler ve sosyal bilimler alanındaki öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Al Noursi (2013) başka bir çalışmada Birleşik Arab Emirlikleri'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin tutumlarının öğretmenin ana dilinin İngilizce olup olmamasından etkilenip etkilenmediğini araştırmayı amaçlamıştır. 196 öğrenciden oluşan örneklem ile yürüttüğü nicel çalışmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, öğretmenin ana dili İngilizce olmasının öğrencilerin İngilizce diline olan tutumlarını etkilemediğini ortaya koymuştur.

Bratoz (2015) Slovenya'da sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanarak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun İngilizce öğrenmeye karşı orta derecede olumlu bir tutuma sahip olduğunu, fakat öğrencilerin neredeyse beşte birinin olumsuz tutum gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, katılımcılarının İngilizce öğrenme konusundaki tutumları ile algıladıkları İngilizce dil yeterlilikleri ve başarı notları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusunu da ortaya koymuştur. İlköğretimde İngilizce derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından verildiğini Slovenya’da, katılımcıların çoğunun, ilköğretim öğretmenlerinin otomatik olarak yabancı dil öğretmenleri olmaması gerektiği konusunda hemfikir oldukları araştırma sonuçları arasındadır.

2.2.3. Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde bilişüstü farkındalık ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Konu ile ilgili bir çalışmada Akın (2006) başarı amaç oryantasyonları ile öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri, anne-baba tutumları ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenci olan 322’si kız ve 285’i erkek toplam 607 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve algılanan akademik başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin ise bilisötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve otoriter, algılanan akademik başarılarının ise başarılı olduğu görülmüştür. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin düşük düzeyde bilisötesi farkındalığa, ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumları ve başarısız akademik başarı algısına sahip olduğu sonucu elde edilmistir.

Alcı ve Altun (2007) Anadolu Lisesi öğrencilerinin Matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerilerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve seçtikleri alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu lisesinde öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin özdüzenleme ve bilişüstü becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu; buna karşın alanlara göre ise öğrencilerin özdüzenleme ve bilişüstü becerilerine ilişkin bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Alcı (2007)'nin üniversitesi öğrencilerinin matematik başarıları ile öğrenci seçme sınavındaki sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algılanan ve bilişüstü özdüzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlenmeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin; özyeterlik algılan ile problem çözme becerileri arasında, bilişüstü farkındalığa ait özdüzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında, özyeterlik algıları ile bilişüstü özdüzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öğrenci seçme sınavındaki sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu, diğer taraftan algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu bulgulara dayalı olarak söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren model, öğrencilerin ÖSS'ye giriş yıllarına göre de test edilmiştir.

Altındağ (2008) araştırmasında Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerini kazanma düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişüstü puanları arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Aynı zamanda İSÖ ve OFMA kız ve erkek öğrencilerin bilişüstü puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerin bilişüstü puanları ile akademik başarı ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Demircioğlu (2008) bilişüstü davranışları artırmaya yönelik eğitim durumları tasarlamak, uygulamak ve bu eğitim durumlarının matematik öğretmen adaylarının bilişüstü davranışlarına olan etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasının öğrencileri Matematik Öğretmenliği bölümüne 2000 girişli gönüllü altı matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazma oturumlarında teslim ettikleri araçlardan, araştırmacı günlüğünden, video-kamera görüntülerinden, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin böyle bir süreci yaşamalarının kendilerini tanımlarına, bilişüstü davranışlarının artmasına ve her şeyden önemlisi farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Üniversite öğrencileri ile yürütülen başka bir çalışmada Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri (2009) okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlerle ilişkileri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklemini okul öncesi öğretmenliği programlarına devam etmekte olan toplam 255 öğrencinin oluşturduğu çalışmada veri toplama aracı olarak Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığa sahip öğrencilerin, düşük düzeyde bilişüstü farkındalığa sahip öğrencilere oranla daha olumlu bir problem çözme yaklaşımına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf açısından incelendiğinde, son sınıf öğrencilerinin daha yüksek seviyede bilişsel bilgiye sahip olduğu; bununla birlikte, bireyin kendisi ve öğrenme sürecinde kullanacağı stratejiler hakkında yeterli bilinç düzeyine sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Yavuz (2009) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve bilişüstü farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından inceleyerek aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algılarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde hissettikleri, bilişüstü farkındalık düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve bilişüstü farkındalık düzeylerinin cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun oldukları lise türü demografik özelliklerine ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleri ile genel bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu araştırma sonuçları arasındadır.

Sapancı (2010) çalışmasında güzel sanatlar eğitimi bölümüne devam etmekte olan öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeylerini ve özyeterlik inançlarını belirleyerek bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve böylelikle uygulamaya dönük işlevsel bulguların ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; güzel sanatlar eğitimi resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu ve güzel sanatlar eğitimi resim öğretmenliği ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında $p=0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Farklı bir çalışmada Peymanfar (2010) Türkiye ve İran'daki (Yabancı Diller Bölümü) öğrencilerin üniversite düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken okuma stratejisi kullanımı ile bilişsel ve meta bilişsel farkındalıklarının araştırılmasını amaçladığı araştırması için verileri Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi programında okuyan 96 ve İran Tebriz Azad Üniversitesi'nde, aynı bölümde okuyan 106 öğrenciden 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde anket yoluyla elde etmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, her iki ülkedeki öğrencilerin (Türk ve İranlı) en çok tercih ettikleri stratejilerin, sırayla bilişsel strateji, meta bilişsel strateji ve destekleme stratejisi olduğunu göstermektedir.

Saraç (2010) araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü düzeyleri (bilişüstü bilgi, bilişüstü izleme ve bilişüstü beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntülerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda bilişüstü bilgi ve bilişüstü beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken bilişüstü izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından bakıldığında elde edilen bulgular; bilişüstü bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığına, bilişüstü izleme ve bilişüstü becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığına işaret etmektedir.

Demirel ve Turan (2010) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısına, söz konusu derse yönelik tutumlarına, bilişüstü farkındalık ve güdü düzeylerine etkisini tespit etmeyi amaçladığı deneysel araştırmalarını iki grup öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrenci grubuna probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma bulguları deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı, tutum, bilişüstü farkındalık ve güdü ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Sapancı (2011) ise öğrencilerin kişilik, bilişüstü ve akademik başarılarının yapısal eşitlik modellemesini ve başarıdaki öğrenme stili farklılıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, kişiliğin duygusal dengesizlik ve yumuşak başlılık boyutlarının bilişüstü ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; deneyime açıklık ve

sorumluluk faktörlerinin bilişüstü ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; dışadönüklüğün ise bilişüstü ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı; bilişüstü ile akademik başarı arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin bilişüstü düzeyleri arttıkça akademik başarıları da artmakta, bilişüstü düzeyi azaldıkça akademik başarıları da düşmektedir. Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modeline göre, kişiliğin dışadönüklük dışındaki faktörleri, öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü düzeyini etkilemekte, bilişüstü ise akademik başarıyı etkilemektedir. Kişilik ile akademik başarı arasındaki ilişki bilişüstü aracılığı ile kurulmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarılarının farklılaştığı, bu farkın ise ayırıştırıcı öğrenme stilinin başarı ortalamasının değiştiren öğrenme stilinden daha büyük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Özsoy ve Günindi (2011)'nin araştırmasında, okulöncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi ve farkındalık tespit edilmesi ile birlikte cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, üç farklı üniversitenin okulöncesi öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan toplam 183 öğrenciye, Bilişüstü Farkındalık Envanteri uygulanmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler analiz edildiğinde, okulöncesi öğretmeni adaylarının orta-üst düzeyde bir bilişüstü farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre dördüncü sınıflar lehinde farklılaştığı, fakat cinsiyet ve mezun oldukları lise türü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) örneklemini 194 7. Sınıf öğrencisinden oluşan tarama modelindeki araştırmalarında öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı ve yılsonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile SBS başarıları ve yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırma bulguları ışığında bilişüstü farkındalığın akademik başarının pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ataalkın (2012) bilişüstü stratejilerin kullanımında, üçüncü döneme (bilişüstü stratejilerin geliştirilip kullanılabilirdiği döneme) henüz girmiş olan öğrencilere uygulanan 'Üst Bilişsel Beceri Geliştiren Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin',

öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarına, bilişüstü becerilerine, başarıları ile Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına etki edip etmediğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bilişüstü farkındalığa ilişkin becerilerin edinimini sağlayan stratejilerin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılması öğrencilerin bilişüstü becerilerini geliştirmiş, Fen ve Teknoloji dersine ilişkin olumlu tutumlarını artırmış ve akademik başarıları seviyelerini de yükseltmiştir. Bu artış istatistiksel açıdan anlamlı ölçüdedir. Ancak, bilişüstü farkındalık açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Baş (2012) çalışmasında, öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin İngilizce akademik başarıları, tutumları ve bilişüstü farkındalık seviyeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örnekleme 60 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan çalışmada öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim etkinliği gerçekleştirilen ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu; öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Evrans (2013) ilköğretim öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmasında çeşitli sosyoekonomik düzeydeki 7 okulun öğrencilerine Bilişüstü Farkındalık Envanteri'ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin bilişüstü farkındalık üzerinde etkili olmadığı; bununla birlikte, başarı değişkeninin bilişüstü farkındalık üzerinde etkisi incelendiğinde ise karne notu 5 olan başarılı öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öztürk (2014) araştırmasında İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel beceri seviyelerini belirlemeyi, öğrencilerin üstbiliş beceri seviyelerindeki farklılıkları incelemeyi ve üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel strateji kullanımının öğrencilerin İngilizce'deki başarısına katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 15 devlet üniversitesinden dört tanesi gelişigüzel örnekleme ile seçilmiştir. Seçilen dört devlet üniversitesinden, 430 gönüllü birinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Analizler Bağlamsal Dilbilgisi-I, İleri Okuma ve Yazma-I, Dinleme ve Sesletim-I

derslerindeki başarı ile öğrencilerin üstbilis beceri seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu, Sözlü İletişim Becerileri-I dersindeki başarı ile öğrencilerin üstbilis beceri seviyeleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Çalışma, öğrencilerin İngilizce başarıları ile üstbilis beceri seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu büyük ölçüde kanıtlamıştır.

Son olarak, Adıgüzel ve Orhan (2017) çalışmalarında, üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile İngilizce akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin farklı değişkenlerin öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları üzerinde etkisinin olup olmadığı da belirlenmiştir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetine göre değişirken, öğretim gördükleri fakülteye, öğrenim şekline, yaşlarına ve mezun oldukları lise türüne göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Schraw ve Dennison (1994) bilişüstü farkındalığı ölçmeyi amaçladığı çalışması için dördümlü Likert tipinde “Bilişüstü Farkındalık Envanteri” geliştirmiştir. Envanterin deneme uygulamasına 197 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında, bilis bilgisi ve bilisin düzenlemesi olmak üzere iki ana boyuttan oluşa ölçeğin akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Bilişüstü farkındalık düzeyiyle akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuşlar ve Bilişüstü Farkındalık Envanteri'nin akademik performansı yordayıcı olarak kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır.

Vadhan ve Stander (1994) ise üniversite öğrencilerinin bilişüstü becerileri ve test başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında bilişüstü becerilerini ölçmek için farklı bir yöntem kullanmışlardır. 109 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilere herhangi bir derse ait sınav uygulanmış ve en son madde olarak sınavdan bekledikleri not sorulmuştur. Öğrencilerin tahminleriyle aldıkları notlar arasındaki fark ile sınav notları arasında ters yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğrencilerin tahmin ettikleri puanlarla gerçek

puanlar arasındaki fark ne kadar küçükse, gerçek puanları o kadar yüksek olmuştur. Yüksek not alan öğrenciler kendi performanslarını daha doğru değerlendirmelerini sağlayan bir anlayış sergilemişlerdir. Bu bulgu, bilişüstü becerisi ne kadar yüksekse akademik başarı da o kadar yüksek olur görüşünü destekler niteliktedir.

Başka bir çalışmada Wilburne (1997), İlköğretim öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme başarısı ve tutumlarında bilişüstü stratejilerin kullanılmasının öğretime etkilerini araştırmıştır. İki profesörün her biri ilköğretim öğretmen adayları için matematiksel metot dersini yürütmüştür. Deney grubuna bilişüstü stratejiler problem çözme ünitesi ile verilirken, kontrol grubuna aynı problem çözme ünitesi bilişüstü stratejilere önem verilmeden öğretilmiştir. Her sınıfta yaklaşık 25 öğretmen adayının olduğu çalışmada veriler ön-test son- test ile toplanmıştır. Kullanılan problem çözme başarı testi araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bunun yanında öğrenci çalışma yaprakları ve yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Sonuçta deney grubundakiler büyük ölçüde problem çözmeye karşı hem problem çözme başarısı hem de tutumu gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubundakiler ise büyük ölçüde problem çözme başarısında geliştiler ancak tutumlarında değişiklik gözlenmemiştir. Buna rağmen deney ve kontrol grubu arasında bilişüstü eğitimin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı bulunmuştur. Yapılan görüşmeler ise bilişüstü eğitimin eğitimsel ilerleme için yararlı olduğunu göstermiştir.

Öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada Hamlin (2001) geleneksel öğretimde bilişüstü ve öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve kendi kendine öğrenmelerine olan etkilerini araştırmıştır. Çalışmada öğrenme stillerindeki değişikliği ve bilişüstü bilgiyi ölçmek için ön-test son-test araştırma deseni kullanılmıştır. Akademik edinimleri ölçmek için bütün öğrencilere ön-test, son-test ve uzun dönemli hatırd tutma testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, bireysel öğrenebilen öğrenciler, geleneksel yöntemlerle öğrenenler ve öğrenme stilleri kendilerine verilen öğrenciler arasında bilişüstü bilgi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın belirgin bir şekilde kendi kendine öğrenenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Pedagojik rehberlerle öğretmen adaylarının eğitimsel planlamalar konusunda bilişüstü farkındalıklarını arttırmayı amaçladığı çalışmasını Baylor (2002), yaş ortalaması 19 olan 29'u erkek, 106'sı bayan toplam 135 öğretmen adayıyla yürütmüştür. Çalışmasının sonucunda bilişüstü farkındalık bakımından öğretici rehber varken,

öğrencilerin eğitim planlamalarına bakış açılarında farklılık olduğunu, düşüncelerine daha az dayandıkları ve pedagojilerini temellendirirken daha yapılandırmacı olan eğitim planları geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Tutum bakımından eğitici rehber varken öğrenciler eğitim planlarına karşı daha olumsuz bir tutum geliştirmişlerdir. Baylor bununla birlikte çalışmasında rehberlere dayalı eğitim ortamlarının pedagojik rehberlerin farklı eğitimsel rollerde kullanılması ile bilişüstü farkındalığın artması arasında pozitif bir ilişki olduğunu da ortaya koymuştur.

Rysz (2004) yetişkin öğrencilerin bilişüstü düşüncelerini tanımlamak için sınıf ortamında istatistik dersini alan 49 öğrenci gözlemiştir. Bu öğrencilerin 7'si ile görüşme yapılmış ve öğrencilerin derste tuttıkları notlar hemen toplanmıştır. Öğrenciler problemi tek başına, üçlü grup olarak ve dördü grup olarak çözmüşlerdir. Sınıf gözlem notları bilişüstü düşünce uyumu, organizasyon, planı uygulama ve doğrulama ve bilişüstü sınırlılık olarak adlandırılmıştır. Bütün bunlara göre sınıf gözlem notları organize edilmiş ve görüşmeler kaydedilerek bu kategorilere göre kodlanmıştır. Veri analizi süresince alan yazında dört konu bulunmuştur: yeninin eski problem çözmeye göre durumu, başarılı konu istatistikleri, kendi raporları ve bilişsel- bilişüstü çalışmalar. Bu temalar göz önüne alınarak benzer karakteristiklerle görüşülen öğrenciler iki sınıfta toplanmış, öğrenciler sınırlı ya da hiç bilişüstünü kullanmadan yüksek ya da ortalama notlar alabilmişler fakat bilişsel farkındalık ve kendi kendini yönetme kanıtları sağlananlar olasılığın anlaşılması ve istatistiksel görüşleri rapor etmede çok daha iyi oldukları ortaya konmuştur.

Kleitman ve Stankov (2007) özgüven faktörünün doğasını incelediği çalışmasında özgüven ile bilişüstü arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. 296 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen "Metacognitive Awareness Inventory MAI" (Bilişüstü Farkındalık Envanteri) kullanılmıştır. Ayrıca kendi geliştirdikleri kişilik envanterini uygulamışlardır. Araştırma sonuçları bilişüstü farkındalığın özgüvene paralel olarak arttığını ortaya koymuştur.

Batha ve Carroll (2007), bilişüstü farkındalık ve karar verme performansı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığı çalışmada, 18 erkek, 80 bayan 98 üniversite öğrencisiyle araştırmalarını yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, bilişüstü farkındalık ve karar verme yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş,

bilişin düzenlenmesindeki karar alma sürecinde biliş bilgisine göre daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Wachsmuth ve Leibham (2007) üniversite öğrencileri arasında bilişüstü stratejiler ve epistemolojik inançlar üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırma Schraw ve Dennison tarafından 1994 yılında geliştirilen Bilişüstü Farkındalık Anketi ve Schommer tarafından geliştirilen Epistemolojik Anket'e verilen cevaplarla yürütülmüştür. Genel sonuçlar Bilişüstü Farkındalık Anketi ile Epistemolojik Anket arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu da bilginin doğası hakkındaki inançların bilişüstü farkındalık ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkinin kızlarda, erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde Young ve Fry (2008), üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalık seviyeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen "Bilişüstü Farkındalık Envanteri"ni 178 lisans ve yüksek lisans öğrencisinde kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre MAI ve akademik başarının ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Lisans ve yüksek lisans öğrencileri bilişsel bilgi düzeyi bakımından benzerlik gösterirken bilişsel faktörün düzenlenmesi bakımından yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Downing ve diğerleri (2008) problem dayalı öğrenme ve bilişüstü arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu deneysel çalışmada programın birindeki öğrencilere tamamen problem dayalı öğrenme yöntemi kullanarak eğitim verilmiş diğerlerine ise geleneksel yöntemler kullanarak eğitim verilmiştir. Her iki grupta da bilişüstü gelişimi ölçmek için eğitimin başında ve sonunda bilişüstü farkındalık envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında problem dayalı öğrenmeyle verilen eğitimin bilişüstü farkındalığı geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca bilişüstü yeteneklerin olağan durumlarda değil de öğrencilerin zorlandığı durumlarda geliştiği ortaya çıkmıştır.

Pishghadam ve Khajavy (2013) İran'ın kuzey doğusundaki iki şehirdeki üç özel dil okulundan yaşları 17 ile 40 arasında değişen toplam 143 EFL öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında, yabancı dil başarısında bilişüstü farkındalık ve zekanın rolünü incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, bilişüstü farkındalık ve yabancı dil başarısı arasındaki korelasyonun, zekâ ve yabancı dil başarısı arasındaki korelasyondan

daha yüksektir. Ayrıca YEM analizi sonuçları, yabancı dil başarısının sırasıyla % 12.2 ve % 17.6'sının zeka ve bilişüstü farkındalık tarafından açıklandığını göstermiştir. Bu bulgu, bilişüstü farkındalığın yabancı dil başarısının daha güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı yabancı dil araştırmacıları ve öğretmenleri için bazı çıkarımlar yaparak, bilişüstü farkındalık yabancı dil başarısının, zekanın da ötesinde, güçlü bir yordayıcısı olduğu için; yabancı dil öğretmeni adaylarının, bilişüstü farkındalığa yönelerek entelektüel eksiklikleri telafi edebilecekleri ifade edilmektedir.

Son olarak De Stasio ve Di Chiacchio (2015) örnekleme, ortalama yaşları 18-19 olan 647 İtalyan lise öğrenciden oluşan çalışmalarında, öğrenme sürecinde öğrencilerin üstbilişsel, öz düzenleyici ve motivasyonel homojen alt gruplar oluşturup oluşturamadığı ve öğrencilerin bu kapsamda kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, gruplama analizlerinin sonuçları, stratejilerin kullanımı söz konusu olduğunda öğrencilerin farklı tipolojilerini tanımlamanın mümkün olduğunu ve üç grubun oluşturulmasının en uygun çözüm olduğunu ortaya çıkardı. Etkili öğrencilerin olarak adlandırılan birinci grup öğrencilerinin, diğer iki gruba kıyasla daha yüksek akademik performans gösterdiği, öğrenmede öz-denetimin üstbilişsel unsurları sayesinde bu öğrencilerin diğer iki gruba göre daha farklı stratejiler kullanabildikleri, daha kararlı bir motivasyon yapısına sahip oldukları ve duygusal kontrol konusunda daha az endişeli oldukları çalışma sonuçları arasındadır. Ayrıca, ikinci grubu oluşturan motivasyonu azalmış ve zihni karışmış öğrencilerin birinci gruptaki etkili öğrencilere göre daha düşük bir akademik performans sergiledikleri; üçüncü grubu oluşturan kaygılı öğrencilerin ise diğer öğrencilere göre daha düşük akademik performans gösterdikleri fakat ikinci gruptaki öğrencilerden farklı olmadığı ortaya koyulmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, en ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada *ilişkisel tarama modelinden* yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. (Karasar, 1999: 77- 86, Sheskin, 2003: 66). İlişkisel tarama modelleri ise nedensel karşılaştırma ve korelasyon olmak üzere iki farklı yöntemi kullanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri; bilişüstü farkındalık düzeyleri ve İngilizce dersine ilişkin tutumları ile İngilizce akademik başarıları arasındaki olası ilişkilerin varlığının ve türünün tespit edilmesi amaçlandığı için *korelasyon yöntemi* kullanılmıştır. Korelasyon yönteminde değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi ve türü tespit edilirken, herhangi bir müdahale olmadan, ortaya çıkan olgular arasındaki muhtemel ilişkileri bulmak ve açıklamak amaçlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 15).

Ayrıca bu çalışmada bilinmeyen bir değişken değeri tespit etmek gibi bir durum söz konusu olmadığı için ve sadece öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri; bilişüstü farkındalık düzeyleri; İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi hedeflendiği için

keşfedici korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Keşfedici korelasyon araştırmaları, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmeye çalışıldığı korelasyon araştırmalarıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 247).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı istatistikleri esas alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi almakta olan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme, İktisat, Kamu Yönetimi ve Turizm İşletmeciliği bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının istatistiklerine göre İngilizce zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrencilerin sayısı 543'tür.

Araştırmada tam sayım örnekleme yöntemi kullanılmış dolayısıyla ölçeklerin öğrencilerin tamamına uygulanması hedeflenmiştir. Ölçekler bütün öğrencilere dağıtılmış, ancak ölçek formları incelendikten sonra bazı katılımcıların maddelerin tamamına bazılarının da bir kısmına cevap vermediği için değerlendirmeye alınabilecek ölçek sayısının 402 olduğu görülmüştür. Araştırma 402 katılımcının cevapları üzerinden yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce başarıları, İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler üç ölçme aracı ile toplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin verilerin toplanması için Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” (bkz: EK-2) kullanılmıştır. Bilişüstü farkındalığa ilişkin verileri elde etmek için Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği” (bkz: EK-3) kullanılmıştır. Araştırmada öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” (bkz: EK-4) ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce başarı puanı bağlı oldukları birimin öğrenci işlerinden edinilmiş ve demografik bilgileri elde etmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçları aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

3.3.1. İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada katılımcıların İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek daha önceki araştırmalarda Serin, Serin ve Ceylan (2010), Yavuz ve Yağlı (2013), Gökyer ve Bakcak (2014) ve Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) tarafından kullanılmıştır.

Gömleksiz (2003) ölçek verilerine Açıklayıcı Faktör Analizi yapmış ve elde edilen 56 maddenin birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığının belirlenmesi amacıyla asal eksnlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanmıştır. Faktör yükleri .35 ve .35'in üzerinde olan maddeler kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi işlemlerinin sonucunda 56 madde tek faktörde toplanmış ve ölçek tek boyutlu olarak belirlenmiştir. Tutum ölçeği tek boyutlu olmasına rağmen, kendi içerisinde bir bütünlük oluşturmak amacıyla çeşitli alt başlıklara ayrılmıştır. Dört alt başlıktan ilkinin “ilgi” oluşturmakta ve 14 olumlu, yedi olumsuz madde içermektedir. İkinci alt başlığı 11 olumlu, yedi olumsuz maddeden oluşan “güven”, üçüncü alt başlığı altı olumlu, dört olumsuz maddeden oluşan “kullanışlılık” ve son alt boşluğu ise 7 olumlu cümleden oluşan “öğretmen” oluşturmaktadır (Gömleksiz, 2003: 221).

Gömleksiz (2003)'in araştırmasında 56 maddeden oluşan bu tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 280, en düşük puan ise 56'dır. Ölçekte alınan en yüksek puan 276, en düşük puan ise 64 olmuştur. Bu çalışmada İngilizce duyuşsal alan tutum ölçeğinde puan ortalaması 191,24 olarak bulunmuştur. Ölçek, 18'i olumlu, 38'i olumsuz olmak üzere 56 maddeden oluşmaktadır. Gömleksiz (2003) ölçeğin bütün olarak Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplamıştır.

Bu çalışma kapsamında uygulanan tutum ölçeğinin güvenirlik testi Cronbach's Alfa'nın (α) ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı Likert tipi ölçeklerde ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılığa ve homojenliğe dair bilgi sağlar (Tezbaşaran, 1997). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .945'tir. Sosyal bilimlerde kullanılan ölçekler için güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

402 öğrenciden elde edilen verilerle, ölçeğin çarpıklık seviyesinin -0,53; basıklık değerinin ise 0,26 olduğu görülmüştür. Bu bulgular, İngilizce öğrenmede duyuşsal alan

tutum ölçeğinin normal dağılıma yakın bir dağılım sergilediğini göstermektedir (Balcı, 2005; Field, 2009).

3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Ölçeği

Araştırmada katılımcıların bilişüstü farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla daha önce Demirel ve Turan (2010), Baş (2012) ve Yurdakul ve Demirel (2011) tarafından da kullanılan, Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen “Bilişötesi Farkındalık (BÖF) Ölçeği” kullanılmıştır.

Yurdakul (2004) 38 maddeden oluşan likert tipi taslak ölçek formunu 434 6. sınıf öğrencisine uygulamış ve geliştirme işlemlerine öncelikle ölçeğin faktör yapısını inceleyerek başlamıştır. Daha sonra, ölçekte yer alan maddelerin geçerlikleri madde-ölçek korelasyonları hesaplanmış, madde-ölçek korelasyonu katsayıların tamamının .30’un üzerinde olduğunu ve tüm maddelerin ayırt etmede .001 düzeyinde manidar olduğunu ortaya koymuştur. Ancak toplam 8 maddenin faktör yük değeri, birden fazla faktörde yüksek değere sahip olduğundan nihai ölçek formuna alınmamıştır. Böylelikle, nihai BFÖ ölçeği toplam 30 maddeden oluşmuştur (Yurdakul, 2004:161).

Daha sonra hesaplanan betimsel istatistikler, Nihai BÖF’nün ortalamasının 111.26, standart sapmasının 17.25, ortancasının 112.00, ranjının 93.00 olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekten alınan en düşük puan 54.00, en yüksek puan ise 147.00 olarak gerçekleşmiştir. Uygulanan faktör analizi sonucunda faktörlere ait özdeğer çizgi grafiğinin, birinci faktörden sonra hızlı bir düşüşü göstermesi BFÖ maddelerinin tek boyutta toplandığı şeklinde yorumlanmıştır. Nihai formdaki 30 maddenin faktör yükleri .38 ile .59; madde-ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde geçerliği değerleri ise .40 ile .58 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha katsayısı ise .89’dur (Yurdakul, 2011: 75-163).

BÖF Yurdakul (2004) tarafından 6. sınıf öğrencilerine uygulama yapılarak geliştirildiği ve bu çalışmada örneklemin farklı olması sebebiyle deneme uygulamasına tabi tutulmuştur. BÖF 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören 224 hazırlık sınıfı öğrencisine uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan ön uygulamada Bilişüstü farkındalık değişkeninin güvenilirlik testi Cronbach’s Alfa’nın (α) ile

gerçekleştirilmiştir. Kalaycı (2010: 505) güvenilirlik testinde, Cronbach's Alfa'nın (α) en sık kullanılan yöntemlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin ön uygulaması sonucunda Cronbach's Alfa değerinin 0,964 olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bilişüstü farkındalığı oluşturan ifadelerin yüksek seviyede içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

BÖF ölçeğin nihai uygulaması sonucunda elde edilen veriler normallik varsayımı açısından da incelenmiştir. Normallik varsayımının testi için ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bilişüstü farkındalık ölçeği dağılımının çarpıklık değeri -0,63, basıklık değeri ise 0,31 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin aritmetik ortalaması ile ortanca değerinin çok yakın bir değere sahip olduğu görülmüştür. Bu durum bilişüstü farkındalık ölçeğinin normal sayılabilecek bir dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Balcı, 2005; Field, 2009).

BÖF'nin üniversite hazırlık öğrencilerine uygulanması sonucunda nasıl bir faktör yapısı göstereceğini incelemek amacıyla ön uygulama verilerine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra da nihai uygulama verilerine ise Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmıştır.

3.3.2.1. Bilişötesi Farkındalık ölçeği AFA Sonuçları

BÖF'ün faktör yapısını belirlemek için önce, örneklemin AFA'ya uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. KMO ve Bartlett test değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

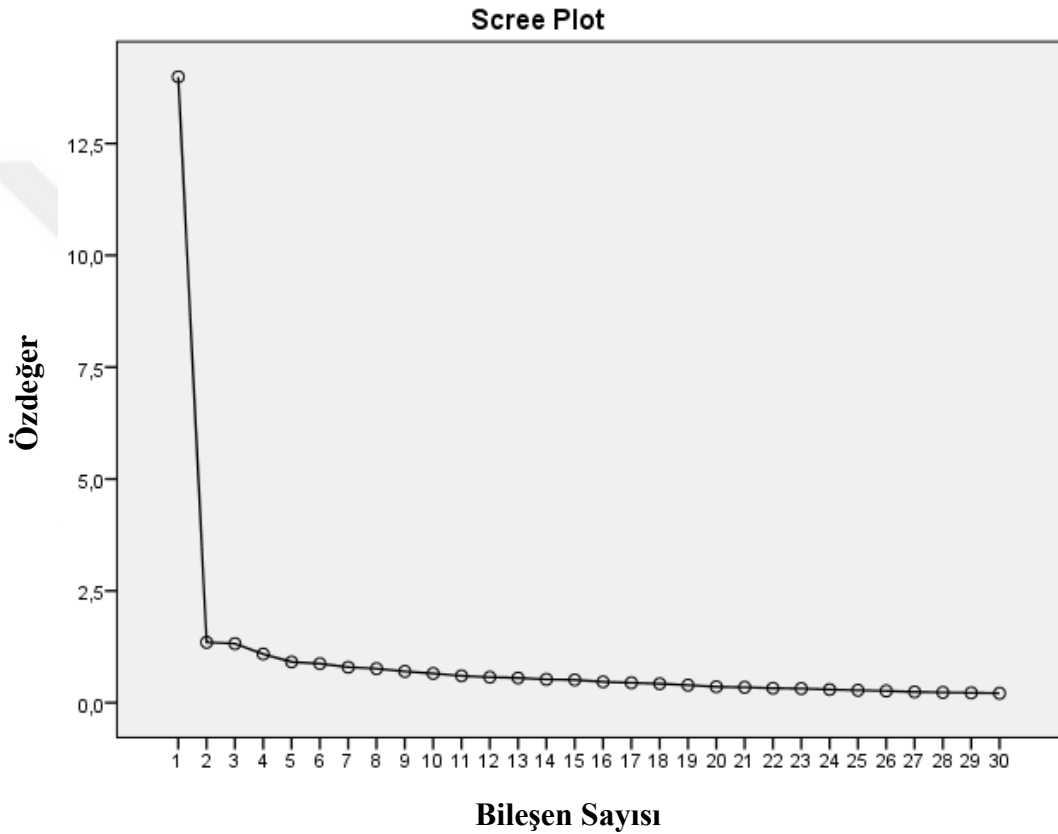
Bilişötesi Farkındalık Ölçeğinin KMO ve Bartlett Test Değerleri

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,941
	Approx. Chi-Square	4745,926
Bartlett's Test of Sphericity	df	435
	Sig.	,000

Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen ve tek faktörlü bir yapı gösteren orijinal ölçeğe bu araştırma kapsamında yapılan ön uygulama verilerine ilişkin AFA

sonuçlarında faktör yapısı incelenmiştir. Faktör sayısına karar verirken maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin .30 ve daha yüksek olması, faktörlerin özdeğerinin en az 1 olması ve yamaç birikinti grafiğindeki nokta aralıklarının eğimi (Çeçen, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) değerlendirilmektedir.

Ölçek ön uygulama verilerine ilişkin Afa sonuçlarının yamaç birikinti grafiği Şekil 1’de, faktörlere ilişkin ortaya çıkan özdeğer ve açıklanan toplam varyans Tablo 3’te yer almaktadır.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1’den de anlaşıldığı gibi, birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş kaydedilmiştir. Lord (1980) bir ölçeğin tek boyutluluğun belirlenmesinde, birinci faktöre ait öz değer diğerlerinden çok farklı olmasının ve ikinci faktörün öz değer diğerlerine yakın bir değere sahip olması gerektiğini (Akt: Gelbal 1994: 30); Doğan (2002) ise birinci faktörün açıkladığı varyansın toplam varyansın en az % 30’unu açıklayabiliyor olmasını ve birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörünün üç katından daha fazla olması gerektiğini öne sürmektedirler (Akt: Duru ve Balkıs, 2007: 83). Ayrıca, yamaç birikinti grafiğinde birinci ve ikinci noktalar arasındaki iniş aralığının çok dik olması ve ikinci

noktadan sonra ise eğimin bir plato yapması da ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 221-22).

Tablo 3

Toplam Açıklanan Varyans

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,732	49,108	49,108	4,527	15,091	15,091
2	1,548	5,159	54,267	3,953	13,177	28,268
3	1,388	4,625	58,893	3,889	12,964	41,231
4	1,130	3,766	62,658	3,870	12,900	54,131
5	1,018	3,394	66,052	3,576	11,922	66,052
6	,848	2,828	68,881			

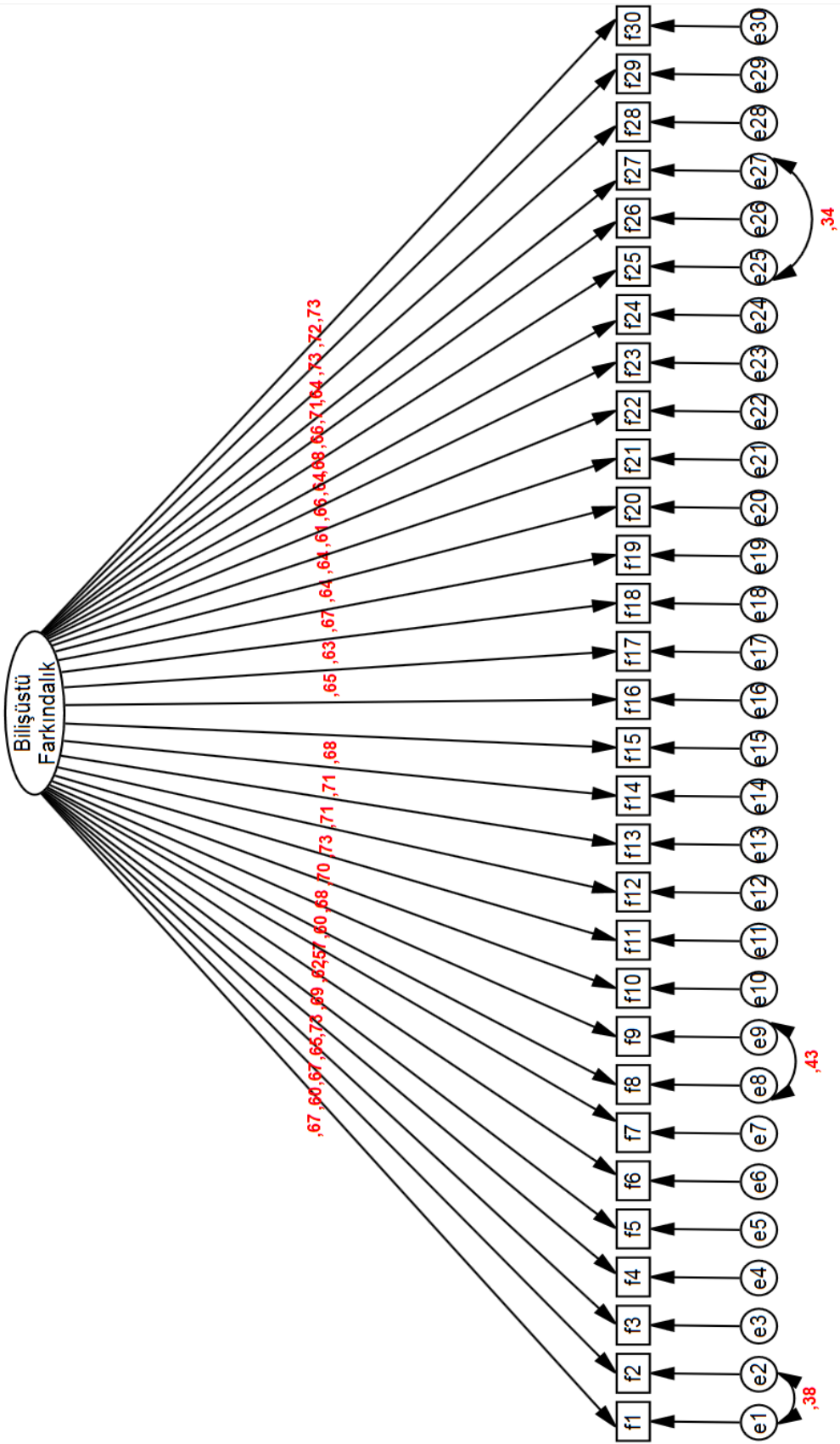
Faktör sayısına karar vermek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında ölçek 5 faktörlü görülmektedir. Toplam açıklanan varyansa bakıldığında ölçekte özdeğeri 1 den büyük olan 5 faktör olduğu ve özdeğeri 14,732 olan ilk faktör varyansın %49,108'ini açıklarken; özdeğeri 1,548 olan ikinci faktör varyansın %5,159'unu ve özdeğeri 1,388 olan üçüncü faktör varyansın %4,625'ini açıklamaktadır. Döndürülmemiş sonuçlar için özdeğerler ve faktör yükleri bir arada dikkate alınırsa birinci ve ikinci özdeğer arasındaki farkın üç katından daha fazla olması, birinci faktörün açıkladığı varyansın toplam varyansın % 49'unu açıklayabiliyor olması; birinci faktöre ait öz değerin ikincisinden çok farklı olması ve ikinci faktörün öz değerin diğerlerine yakın bir değere sahip olması (Lord, 1980 Akt: Gelbal 1994; 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) bulgularına dayanarak ve ölçeğin orjinalinin de tek boyutlu olduğunu (Yurdakul, 2004) göz önünde bulundurarak ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir.

3.3.2.2. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenen yapının, belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden yararlanılır (Özdamar, 2002). BÖF'nin tek boyutlu yapısının geçerliliği Doğrulayıcı faktör analizi IBM AMOS

21 ile test edilmiştir. Geçerliliğin incelenmesinde Hair ve diğerleri (1995: 38) birden fazla uyum iyiliği istatistiğinin birlikte raporlanmasını tavsiye etmektedir. Bu araştırma, χ^2/df , GFI, CFI, RMSEA ve SRMR indekslerini birlikte değerlendirerek “bilişüstü farkındalık” ölçeğinin veri ile uygunluğunu incelemiştir. Bu kapsamda yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum iyiliği endekslerinin düşük değerler aldığı görülmüştür: “ χ^2/df : 3,552; RMSEA: 0,080; SRMR:0,0508; CFI: 0,855; GFI: 0.801” Bunun üzerine modifikasyon indislerinin tavsiye ettiği üzere hata değerleri arasında kovaryans ilişkisi oluşturulmuştur. Bu kapsamda “f1 ile f2” ; “f8 ile f9” ve son olarak “f25 ile f27” ifadelerinin hata terimleri birbirlerine bağlanmıştır.

Yapılan bu modifikasyonlar ile “bilişüstü farkındalık ölçeğinin uyum iyiliği istatistiği şu değerleri almıştır: “ χ^2/df : 3,552; RMSEA: 0,080; SRMR:0,0508; CFI: 0,855; GFI: 0.801”. Uyum iyiliği endeksleri değerlendirildiğinde, ölçeğin çok iyi seviyede χ^2/df değerine sahip olduğu görülmüştür. Sümer (2000) χ^2/df değerinin 5’ten küçük olması gerektiğini ifade etmektedir. CFI’nın 0.90-0.95 arasında bir değere sahip olması Sümer (2000)’e göre kabul edilebilir bir değer olarak değerlendirilmeye beraber, Büyüköztürk ve diğerleri (2004: 22) bazı araştırmacıların, CFI’da 0.80 değerini sınır olarak kabul etmekte olduğunu belirtmektedirler. Buradan hareketle CFI’nın kabul edilebilir bir değere sahip olduğu ifade edilebilir. Brown ve Cudeck (1993: 144)’in RMSEA ve SRMR için 0.08’i kabul edilebilir ve 0.05’i mükemmel uyum olarak kabul etmesinden hareketle RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. GFI ise kabul aralığının biraz altında değerler almıştır. Endekslerin birlikte değerlendirilmesi, ölçeğin araştırma verisi ile orta düzeyde bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında “bilişüstü farkındalık” ölçeğinin ölçüm modeli Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Bilişüstü farkındalık ölçeği ölçüm modeli

Bilişüstü farkındalık ölçeği ölçüm modelini oluşturan gözlenen değişkenlere ait faktör yüklerine ilişkin istatistikler ise Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin Gözlenen Değişkenlere Ait Faktör Yükleri

	Standardize Edilmiş Beta Katsayısı	Standart Hata	t-istatistiği	P
f8	,570	,071	10,812	***
f9	,601	,074	11,349	***
f10	,680	,072	12,715	***
f11	,697	,072	13,012	***
f12	,729	,076	13,553	***
f13	,707	,076	13,174	***
f14	,706	,072	13,159	***
f15	,675	,065	12,638	***
f16	,654	,068	12,279	***
f17	,635	,061	11,942	***
f18	,675	,070	12,630	***
f19	,642	,071	12,074	***
f20	,645	,069	12,121	***
f21	,614	,064	11,591	***
f22	,662	,071	12,410	***
f23	,637	,072	11,985	***
f1	,673			
f2	,597	,053	14,272	***
f3	,665	,066	12,468	***
f4	,646	,067	12,131	***
f5	,732	,070	13,595	***
f6	,692	,071	12,919	***
f7	,618	,071	11,650	***
f30	,734	,071	13,631	***
f29	,717	,071	13,344	***
f28	,726	,072	13,493	***
f27	,635	,067	11,948	***
f26	,710	,068	13,231	***
f25	,656	,072	12,315	***
f24	,678	,076	12,692	***

*** < 0,001 seviyesinde anlamlı

3.3.3. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik (İNÖÇ) Ölçeği

Araştırmada üniversite öğrencilerinin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeleri sürecinde öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadıklarını ve yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliğin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bir veri toplama aracı geliştirilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda planlanan ölçek geliştirme çalışması altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar ilgili kaynakların taranması, ölçek maddelerinin belirlenmesi, deneme ölçeğinin hazırlanması, uzman görüşüne başvurulması, deneme ölçeğinin uygulanması, geçerliğin ve güvenilirliğin belirlenmesidir.

3.3.3.1. Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

“İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik (İNÖÇ) Ölçeği” geliştirilmeden önce, öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili literatür taramasıyla birlikte, öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili araştırmalarda geliştirilmiş ve alanla ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçekler incelenmiştir.

Öğrenilmiş çaresizlik alanında geliştirilen ölçeklerden en yaygın olarak kullanılan Peterson ve diğerlerinin (1982) geliştirdiği Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği (Attributional Style Questionnaire) olarak karşımıza çıkmaktadır (Hessling, Anderson ve Russell, 2002). Ölçek 12 varsayımsal durumdan ve her durumla ilgili olarak beşer maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin ilkinde, cevaplayıcıdan bu varsayımsal durumun en önemli nedenini belirtmesi istenmektedir. Sonraki dört maddede ise, içsel-dışsal ve genel- özel yüklemeleri, gelecek hakkındaki beklentileri ve olayın birey için önemi yedi basamaklı ölçek ile ölçülmektedir (Peterson ve diğ.,1982).

Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinin, Türkçe formun geliştirilmiş ve geçerlik, güvenilirlik çalışması Hovardaoğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencileri, çalışan yetişkinler ve nevrotik depresif tanısı alınmış hastalar denek olarak kullanılmıştır (Akt. Hovardaoğlu, 1990). Ancak uygulama sırasında denekler yedi basamaklı ölçeği anlamada ve kendilerine uygun yeri işaretlemede güçlük çektiklerini belirtmişler ve bunun bir sonuç olarak da ölçeğin geçerliği, güvenilirliği düşük çıkmıştır (Hovardaoğlu, 1990: 222). Aydın (1988) ise Peterson ve diğerlerinin (1982) geliştirdiği Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği formunu değiştirerek Türkçe

uyarlamasını yapmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğindeki maddelerin yarısı olumlu, yarısı olumsuz olacak şekilde hazırlanmış, her maddesinde bir olay ya da durum ile birlikte, söz konusu olaya ilişkin iki nedensel yükleme seçeneği verilmiştir. Ölçeği cevaplayanlardan söz konusu iki seçenekten kendileri için uygun olanını seçmeleri istenmiştir. Bu sayede ölçekten tek bir (toplam puan) puan almaları sağlanmış ve elde edilen puanlara göre öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin belirlenmesi mümkün olmuştur (Aydın, 1988: 137).

Eğitim alanında yapılan öğrenilmiş çaresizlik araştırmalarında sıklıkla kullanılan diğer bir ölçek de Seligman ve diğerleri (1984) tarafından geliştirilmiş olan Children's Attributional Style Questionnaire'dir ve Türkçe'ye uyarlanması ve standardizasyon çalışmaları Aydın (1985) tarafından yapılarak "Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Ölçekte öğrenilmiş çaresizliğe dair; içsel, genel ve sabit nedensel yükleme türlerinin tespit etmek üzere hazırlanmış 48 madde bulunmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi, birey için olumlu ya da olumsuz olabilecek bir durum ile birlikte bireyin bu durum karşısında sergilemesi muhtemel nedensel yükleme biçimi için iki seçenek verilmektedir. Ölçekte, her bir nedensel yükleme kapsamında yer alan 16 madde bulunmaktadır (Aydın, 1985; Seligman ve diğ., 1984).

Ayrıca ölçek maddelerinin yazılması aşamasında Koğ ve Başer (2011)'in ve Biber ve Başer (2014)'in geliştirdikleri Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçekleri incelenmiştir. Araştırmacıların geliştirdiği ölçek, matematikte öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin; içsel, genel ve sabit yükleme şekillerini ölçmek üzere hazırlanmış ölçeklerin çoğu maddesi ortak olmakla birlikte ilki 33 ikincisi ise 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her maddesinde, birey için olumlu ya da olumsuz olabilecek bir durum sunulmakta ve olası bu durumda bireyin seçeceği nedensel yükleme biçimi öğrenilmiş çaresiz ve çaresiz olmayan olmak üzere iki seçenek olarak sunulmaktadır (Biber ve Başer, 2014; Koğ ve Başer, 2011).

Geliştirilen ölçeklerin incelenmesi sonucunda ölçeğin yapısına karar verilmiştir. İlk olarak Peterson ve diğerlerinin (1982) geliştirdiği yedi basamaklı Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinin cevaplayanlar açısından anlaşılmasının güç olması, cevaplanmasının zor olması ve zaman alıcı olması (Hovardaoğlu, 1990: 222); bu nedenle de ölçeğin geçerliği, güvenilirliğinin düşük olması (Hessling, Anderson ve Russell, 2002; Hovardaoğlu, 1990) sebebiyle ölçeğin şekilsel özellikleri ve madde yapısına karar

vermede ve geçerlik güvenirlik belirleme yöntemleri bakımından Seligman ve diğerlerinin (1984) geliştirdiği Children's Attributional Style Questionnaire temel alınmıştır. Çünkü bu ölçekte ikili cevap seçeneği kullanılmış ve daha sonra geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik ölçekleri de bu formda yapılandırılmıştır (Aydın, 1988; Biber ve Başer, 2014; Koğ ve Başer, 2011).

İNÖÇ Ölçeği'nin maddelerini oluşturmadan önce öğrenilmiş çaresizlik teorisinin oluşum ve gelişim süreçleri, teoriye ilişkin açıklamalar ve öğrenilmiş çaresizliğe sebep olan nedensel yüklem çeşitleri öncelikli olmak üzere ilgili literatür taranmıştır. Ölçeğin araştırma grubuna ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecine uygun olabilmesi için, İngilizce derslerinde öğrencilerin yaşadıkları başarılı ve başarısız durumlar karşısındaki davranışları İngilizce okutmanlarının gözlemleri değerlendirilmiş, bu doğrultuda öğrenciler ve İngilizce okutmanlarıyla deneyimler paylaşılmış ve görüşler alınmıştır.

Literatürde yer alan ölçekler herhangi bir derse yönelik değil de genel öğrenilmiş çaresizliği ölçmeye yönelik ölçme araçları olarak karşımıza çıkarken, özelde sadece matematik dersi için geliştirilmiş öğrenilmiş çaresizlik ölçeği yer almaktadır. Literatürde İngilizce dersiyle ilgili öğrenilmiş çaresizlik ölçeğine rastlanmadığından ölçek geliştirme yoluna gidilmiştir. İngilizce öğrenmede bireylerin yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik davranışlarını ölçmek amacıyla ölçek maddelerinin oluşturulmasına karar verilmiştir. İNÖÇ ölçek maddelerinin yazılmasında, incelenen ölçek maddelerinin İngilizce öğrenimine uyarlanması yoluna gidilmiştir. Bu aşamada yararlanılan ölçekler Peterson ve diğerlerinin (1982) geliştirdiği "Attributional Style Questionnaire" (ASQ), Seligman ve diğerleri (1984) tarafından geliştirilen "Children's Attributional Style Questionnaire" (CASQ), Aydın (1985)'in Türkçeye uyarladığı "Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği", Aydın (1988)'in Türkçeye uyarladığı "Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği", Koğ ve Başer (2011)'in geliştirdiği "Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" dir.

İNÖÇ Ölçeği maddelerinin yazımında her bir madde için hangi ölçeklerden yararlanıldığı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ile İlgili Maddeler ve Yararlanılan Ölçekler

<p>1. İngilizce öğretmeninizin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz A: Konuyu bildiğim için bu soruya cevap verebildim. B: İngilizce sorularını genelde cevaplayabilirim.</p>	<p><i>Seligman ve diğ. (1984)</i> <i>Aydın (1985)</i></p>
<p>2. İngilizce sınav sonuçları açıklandı. Sınıfta İngilizcede sizden daha yüksek not alanlar var. A: Ne yaparsam yapayım İngilizcede onlar kadar yüksek not alamam. B: Biraz daha çalışıp, gayret etsem onlar kadar başarılı olabilirim.</p>	<p><i>Koğ ve Başer (2011)</i></p>
<p>3. İngilizcede başarılı olmanız için aileniz kursa gitmenizi istiyor. A: Tek başıma İngilizce öğrenmem zor oluyorsa kursa gitmem uygun olabilir. B: Tek başıma başarılı olamadığım İngilizcede kursa gitmem de bir işe yaramaz.</p>	<p><i>Koğ ve Başer (2011)</i></p>
<p>4. Sınıfta İngilizcede başarılı olanlar arasında yer alıyorsunuz. A: Arkadaşlar İngilizcede yeteri kadar iyi olmadıkları için ben onların arasında iyi görünüyorum. B: İngilizcede iyi olduğum için iyiler arasında yer alıyorum.</p>	<p><i>Aydın (1985)</i> <i>Koğ ve Başer (2011)</i></p>
<p>5. İngilizce dersinde dikkatinizi toplayamadığımız için anlatılan konuyu anlamadınız. A: Ders esnasında dış etkenler (gürültü, ısı vb.)dikkatimi toplamama engel oldu. B: Genelde dersi anlayamadığım için dinlerken bir türlü dikkatimi toplayamıyorum.</p>	<p><i>Koğ ve Başer (2011)</i> <i>Seligman ve diğ. (1984)</i></p>
<p>6. İngilizce öğretmeniniz sizi, arkadaşlarınızla İngilizce konuşurken doğru cümleler kurduğunuzu duyduğu için ödüllendirdi. A: Öğretmen beni cesaretlendirmek için ödüllendirdi. B: Ben ödüllendirilecek bir davranış yaptığım için ödüllendirdi.</p>	<p><i>Seligman ve diğ. (1984)</i></p>
<p>7. İngilizce sınavından düşük not aldınız. A: İngilizce sınavlarından her zaman düşük not alıyorum. B: Bir sınavdan düşük not almak çok da önemli değil. Herkesin başına gelebilecek bir durum.</p>	<p><i>Koğ ve Başer (2011)</i></p>
<p>8. İngilizce dersinde bir oyun oynadınız ve siz kazandınız. A: İngilizce oyunda başarılı olduğum için ben kazandım. B: Sınıf arkadaşlarım çok iyi olmadığı için ben kazandım.</p>	<p><i>Seligman ve diğ. (1984)</i></p>
<p>9. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı konuyu anlamadınız. A: Konu hiç ilgimi çekmediği için anlamadım. B: İngilizce dersindeki konuları genelde anlayamam.</p>	<p><i>Seligman ve diğ. (1984)</i></p>
<p>10. Cümlede boş bırakılan yere uygun fiili yerleştirmeniz istendi. Doğru cevap verdiniz. A: İngilizce dilbilgisi sorularında genelde iyi olduğum için doğru yanıt verdim. B: Soru kolay olduğu için doğru yanıt verdim.</p>	<p><i>Aydın (1988)</i></p>
<p>11. İngilizce final sınavından yüksek not aldınız. A: Final sınavına çok çalıştığım için yüksek not aldım. B: İngilizce sınavlarından genellikle yüksek not alırım.</p>	<p><i>Peterson ve diğ. (1982)</i></p>
<p>12. İngilizce dersinde soruyu yanıtlamak için söz almayı istemediniz. Bunun nedeni A: Söz almayı isteyen çok kişi olduğu için söz almak istemedim. B: Söz alırsam yanlış bir şey söylerim diye söz istemedim.</p>	<p><i>Koğ ve Başer (2011)</i> <i>Seligman ve diğ. (1984)</i></p>
<p>13. İngilizce öğretmeninin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz. A: Konuyu bildiğim için doğru cevap verdim. B: Biraz öğretmen, biraz da şansım yardım ettiği için doğru cevap verdim.</p>	<p><i>Seligman ve diğ. (1984)</i></p>

Tablo 5'in devamı

<p>14. İngilizcede çok iyi olan arkadaşların var ve sana yardımcı olmak istiyor. Ama yardımını istemiyorsun. A: Kendim üstesinden gelebileceğimi düşündüğüm için yardımını istemiyorum. B: Yardımı bir işe yaramayacağı için boşuna yorulmuş olur. Nasılsa yine anlamayacağım.</p>	<i>Koğ ve Başer (2011)</i>
<p>15. İngilizcede önceki sınıflardan gelen bilgi eksiklikleriniz var. A: Bilgi eksikliklerini tamamlamamın yararlı olacağını düşünürüm. B: Zamanında öğrenilmeyen bilgilerin sonradan öğrenilmesinin imkânsız olduğunu düşünürüm.</p>	<i>Koğ ve Başer (2011)</i>
<p>16. İngilizce dersinde bir yarışma yaptınız ve siz kazandınız. A: İngilizcede başarılı olduğum için ben kazandım. B: O gün şanslı olduğum için ben kazandım.</p>	<i>Seligman ve diğ. (1984)</i>
<p>17. İngilizce öğretmeniniz size İngilizcede okuduğunuzu daha kolay anlayabilmek için stratejiler öğretmeye çalışıyor. A: İngilizce metinleri anlayamayacağım için stratejileri öğrenmeye çalışmam bile. B: İngilizce metinleri daha kolay anlayabilmek için stratejileri öğrenmeye çalışırım.</p>	<i>Koğ ve Başer (2011)</i>
<p>18. İngilizce dersinde çeşitli eğlenceli etkinlikler yapılıyor. A: Ne yapılırsa yapılsın İngilizce sıkıcı bir ders olarak geçer. B: Eğlenceli etkinlikler dersi daha ilgi çekici hale getirir.</p>	<i>Koğ ve Başer (2011)</i>
<p>19. İngilizce dersinde sınıf sessiz bir şekilde öğretmeni dinliyor. Sen dersle ilgilenmiyorsun. A: O an aklıma takılan bir şey olduğu için dersle ilgilenmiyorum. B: Ne kadar iyi dinlesem de İngilizceyi anlayamadığım için ilgilenmiyorum.</p>	<i>Koğ ve Başer (2011)</i>
<p>20. İngilizce çalışmak üzere arkadaşlarınızla toplandınız ancak siz konuyla ilgilenmediniz. A: O an ders çalışmak istemediğim için konuyla ilgilenmedim. B: Eğlenceli arkadaş ortamında bile İngilizce ilgimi çekmediği için konuyla ilgilenmedim.</p>	<i>Koğ ve Başer (2011)</i>
<p>21. Vize sınavından düşük not aldığımız İngilizce dersinin final sınavına gireceksiniz. A: Vizeden düşük not aldığım için finalden farklı bir sonuç beklemem. B: Vize sınavın sonucuna rağmen başarabileceğimi düşünür, finale odaklanırım.</p>	<i>Koğ ve Başer (2011)</i>
<p>22. İngilizce sınavından yüksek not aldınız. A: Sınav kolay olduğu için yüksek not aldım. B: Konuları iyi anladığım için yüksek not aldım.</p>	<i>Seligman ve diğ. (1984) Aydın (1988)</i>
<p>23. İngilizce kitabınızda geçen bir paragrafı okudunuz ve anladınız. A: İngilizce paragrafları genellikle anlayabilirim. B: Okuduğum paragraf kolay olduğu için anlayabildim.</p>	<i>Seligman ve diğ. (1984)</i>
<p>24. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı yeni konuyu anladınız. A: İngilizce dersini genellikle anlarım. B: Yeni konu kolay olduğu için anladım.</p>	<i>Aydın (1988)</i>
<p>25. İngilizce dersi çok eğlenceli geçti. A: İngilizce dersinden genelde keyif alırım. B: O ders eğlenceli olduğu için keyif aldım.</p>	<i>Aydın (1988)</i>
<p>26. İngilizce öğretmeniniz derste sorduğu bir soruya verdiğiniz cevabı çok beğendi. A: Genelde verdiğim cevapları beğenir. B: Her zaman doğru cevap veremem o soruya verdiğim cevabı beğendi.</p>	<i>Seligman ve diğ. (1984) Aydın (1988)</i>

Ölçekte maddeleri öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılabilecekleri olay ve durumlardan oluşmaktadır. Verilen varsayımsal durumdan sonra ise maddede yer alan durum karşısında bireyin sergileyeceği davranış ya da düşüncesine ilişkin nedensel yükleme biçimlerinin yer aldığı iki seçenek bulunmaktadır. Bu seçeneklerdeki yükleme biçimleri içsel-dışsal, özel-genel ve sabit-değişken nedensel yüklemelerdir. Öğrenilmiş çaresizlik teorisinin gözden geçirilmiş şekline göre bireyler karşılaşmış oldukları başarı ve başarısızlık durumlarına içsel-dışsal, sabit-değişken ve genel-özel yüklemelerinde bulunmaktadır (Aydın ve Aydın, 1989: 48).

Nedensel yükleme boyutlarından içsel-dışsal boyuta ilişkin maddelerde, kişinin davranışının ve durumunun nedeni olarak kendisini ve kendi özelliklerini mi, davranışın ve durumun nedeninin kişinin dışındaki faktörler olduğunu mu düşündüğünü tespit edilmektedir (Duman, 2004). Özel-genel nedensel boyuta ilişkin maddelerde ise bireyin, olayların nedenini, ortama özgü bir neden mi, yoksa benzer ortamlar için genel olan bir nedene mi yüklediği araştırılmaktadır. Son olarak, sabit-değişken nedensel yükleme boyutuna ilişkin maddelerde de, bireyin karşılaştığı olayların ya da durumların nedeninin zaman içerisinde değişebilir olup olmadığı araştırılmaktadır (Ersever, 1993: 626).

Bireyin başına gelen olumsuz olayın nedensel yüklemesinin içsel, kalıcı ve genel olması kişisel anlamda bir öğrenilmiş çaresizlik belirtisi olarak kabul edilmektedir. Peterson ve diğ., 1982). Buradan hareketle, geliştirilen ölçek, İngilizcede öğrenilmiş çaresizliğe özgü; genel, sabit ve içsel yükleme türlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş 24 ifadeyi içermektedir. İfadelerin her birinde, birey için olumlu ya da olumsuz bir durum yer almaktadır. Olası bu durumda, bireyin yapacağı nedensel yükleme iki farklı seçenekte verilmektedir. Verilen iki alternatiften biri bireyde İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizliğin olduğuna ilişkin belirtilere işaret ederken, diğer seçeneğin seçilmesi de verilen duruma dair öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin belirtilere rastlanmadığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin puanlanmasında, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizliğin yer aldığı seçenek bir puan, diğeri sıfır puan olarak kodlanmıştır. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puanlar sıfır ile 24 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyde öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin sabit, dışsal ve genel yükleme biçiminin varlığını göstermektedir. “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik (İNÖÇ) Ölçeği” Ek-4’de yer almaktadır.

Uzman görüşünden sonra 35 maddeden oluşan ölçekten 9 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin 26 maddeden oluşan deneme formu maddelerin ait oldukları alt gruplar ve verilen durumla ilgili öğrenilmiş çaresizlik maddeleri ile birlikte Tablo 6'da verilmektedir. Tablo 6'daki * sembolü çaresizlik davranışının yer aldığı seçeneği belirtmektedir.

Tablo 6

İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ile ilgili maddeler ve alt gruplar.

GENEL - ÖZEL	1. İngilizce öğretmeninizin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz A: Konuyu bildiğim için bu soruya cevap verebildim. * B: İngilizce sorularını genelde cevaplayabilirim.
SABİT - DEĞİŞKEN	2. İngilizce sınav sonuçları açıklandı. Sınıfta sizden yüksek not alanlar var. A: Ne yaparsam yapayım İngilizcede onlar kadar yüksek not alamam. * B: Biraz daha çalışıp, gayret etsem onlar kadar başarılı olabilirim.
SABİT - DEĞİŞKEN	3. İngilizcede başarılı olmanız için aileniz kursa gitmenizi istiyor. A: Tek başıma İngilizce öğrenmem zor oluyorsa kursa gitmem uygun olabilir. B: Tek başıma başarılı olamadığım İngilizcede kursa gitmem de bir işe yaramaz. *
İÇSEL - DIŞSAL	4. Sınıfta İngilizcede başarılı olanlar arasında yer alıyorsunuz. A: Arkadaşlar İngilizcede yeteri kadar iyi olmadıkları için ben onların arasında iyi görünüyorum. * B: İngilizcede iyi olduğum için iyiler arasında yer alıyorum.
GENEL - ÖZEL	5. İngilizce dersinde dikkatinizi toplayamadığınız için anlatılan konuyu anlamadınız. A: Ders esnasında dış etkenler (gürültü, ısı vb.)dikkatimi toplamama engel oldu. B: Genelde dersi anlayamadığım için dinlerken bir türlü dikkatimi toplayamıyorum *
İÇSEL - DIŞSAL	6. İngilizce öğretmeniniz sizi, arkadaşlarınızla İngilizce konuşurken doğru cümleler kurduğunuzu duyduğu için ödüllendirdi. A: Öğretmen beni cesaretlendirmek için ödüllendirdi. * B: Ben ödüllendirilecek bir davranış yaptığım için ödüllendirdi.
SABİT - DEĞİŞKEN	7. İngilizce sınavından düşük not aldınız. A: İngilizce sınavlarından her zaman düşük not alıyorum. * B: Bir sınavdan düşük not almak çok da önemli değil. Herkesin başına gelebilir.
İÇSEL - DIŞSAL	8. İngilizce dersinde bir oyun oynadınız ve siz kazandınız. A: İngilizce oyunda başarılı olduğum için ben kazandım. B: Sınıf arkadaşlarım çok iyi olmadığı için ben kazandım. *
GENEL - ÖZEL	9. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı konuyu anlamadınız. A: Konu hiç ilgimi çekmediği için anlamadım. B: İngilizce dersindeki konuları genelde anlayamam. *
GENEL - ÖZEL	10. Cümlede boş bırakılan yere uygun fiili yerleştirmeniz istendi. Doğru cevap verdiniz. A: İngilizce dilbilgisi sorularında genelde iyi olduğum için doğru yanıt verdim. B: Soru kolay olduğu için doğru yanıt verdim. *
GENEL - ÖZEL	11. İngilizce final sınavından yüksek not aldınız. A: Final sınavına çok çalıştığım için yüksek not aldım. * B: İngilizce sınavlarından genellikle yüksek not alırım.
İÇSEL - DIŞSAL	12. İngilizce dersinde soruyu yanıtlamak için söz almayı istemediniz. Nedeni... A: Söz almayı isteyen çok kişi olduğu için söz almak istemedim. B: Söz alırsam yanlış bir şey söylerim diye söz istemedim. *

Tablo 6'nın devamı

İÇSEL -	13. İngilizce öğretmeninin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz.
DIŞSAL	A: Konuyu bildiğim için doğru cevap verdim. B: Biraz öğretmen, biraz da şansım yardım ettiği için doğru cevap verdim. *
SABİT -	14. İngilizcede çok iyi olan arkadaşların var ve sana yardımcı olmak istiyor. Ama yardımını istemiyorsun.
DEĞİŞKEN	A: Kendim üstesinden gelebileceğimi düşündüğüm için yardımını istemiyorum. B: Yardımı bir işe yaramayacağı için boşuna yorulmuş olur, nasılsa yine anlamayacağım*
SABİT -	15. İngilizcede önceki sınıflardan gelen bilgi eksiklikleriniz var.
DEĞİŞKEN	A: Bilgi eksikliklerini tamamlamamın yararlı olacağını düşünürüm. B: Zamanında öğrenilmeyen bilgilerin sonradan öğrenilmesinin imkânsız olduğunu düşünürüm. *
GENEL -	16. İngilizce dersinde bir yarışma yaptınız ve siz kazandınız.
ÖZEL	A: İngilizcede başarılı olduğum için ben kazandım. B: O gün şanslı olduğum için ben kazandım. *
SABİT -	17. İngilizce öğretmeniniz size İngilizcede okuduğunuzu daha kolay anlayabilmek için stratejiler öğretmeye çalışıyor.
DEĞİŞKEN	A: İngilizce metinleri anlayamayacağım için stratejileri öğrenmeye çalışmam.* B: İngilizce metinleri daha kolay anlayabilmek için stratejileri öğrenmeye çalışırım.
SABİT -	18. İngilizce dersinde çeşitli eğlenceli etkinlikler yapılıyor.
DEĞİŞKEN	A: Ne yapılırsa yapılsın İngilizce sıkıcı bir ders olarak geçer. * B: Eğlenceli etkinlikler dersi daha ilgi çekici hale getirir.
SABİT -	19. İngilizce dersinde sınıf sessiz bir şekilde öğretmeni dinliyor. Sen dersle ilgilenmiyorsun.
DEĞİŞKEN	A: O an aklıma takılan bir şey olduğu için dersle ilgilenmiyorum. B: Ne kadar iyi dinlesem de İngilizceyi anlayamadığım için ilgilenmiyorum.*
SABİT -	20. İngilizce çalışmak üzere arkadaşlarınızla toplandınız ancak siz konuyla ilgilenmediniz.
DEĞİŞKEN	A: O an ders çalışmak istemediğim için konuyla ilgilenmedim. B: Eğlenceli arkadaş ortamında bile İngilizce ilgimi çekmediği için konuyla ilgilenmedim.*
SABİT -	21. Vize sınavından düşük not aldığınız İngilizce dersinin final sınavına gireceksiniz.
DEĞİŞKEN	A: Vizeden düşük not aldığım için finalden farklı bir sonuç beklemem. * B: Vize sınavın sonucuna rağmen başarabileceğimi düşünür, finale odaklanırım.
SABİT -	22. İngilizce sınavından yüksek not aldınız.
DEĞİŞKEN	A: Sınav kolay olduğu için yüksek not aldım. B: Konuları iyi anladığım için yüksek not aldım.
İÇSEL -	23. İngilizce kitabınızda geçen bir paragrafı okudunuz ve anladınız.
DIŞSAL	A: İngilizce paragrafları genellikle anlayabilirim. B: Okuduğum paragraf kolay olduğu için anlayabildim. *
GENEL -	24. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı yeni konuyu anladınız.
ÖZEL	A: İngilizce dersini genellikle anlarım. B: Yeni konu kolay olduğu için anladım.*
GENEL -	25. İngilizce dersi çok eğlenceli geçti.
ÖZEL	A: İngilizce dersinden genelde keyif alırım. B: O ders eğlenceli olduğu için keyif aldım.*
GENEL -	26. İngilizce öğretmeniniz derste sorduğu bir soruya verdiğiniz cevabı çok beğendi.
ÖZEL	A: Genelde verdiğim cevapları beğenir. B: Her zaman doğru cevap veremem o soruya verdiğim cevabı beğendi.*

Ölçeğin 26 maddelik deneme formu 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 224 hazırlık sınıfı öğrencisine uygulanmıştır.

3.3.3.2. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

İNÖÇ ölçeğinin geçerlilik çalışması kapsamında ilk olarak kapsam geçerliliği, uyum geçerliliği ve yapı geçerliliği test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise KR-20 katsayısı hesaplanmıştır.

3.3.3.2.1. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliği

Karasar (2006) geçerliliği, bir ölçeğin ölçmeyi hedeflediği davranışı ölçme derecesi olarak tanımlarken; Tekin (1977) ise ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikten karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesi olarak ifade etmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında ilk olarak kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği ile ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen davranışı yeterince yansıtmayı yansıtmadığına; başka bir ifade ile, ölçeğin içeriğinin amaçlanan davranışları ne derece ölçtüğüne bakılır (Balcı, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu aşamada taslak ölçekteki her bir maddeye ilişkin durumun, öğrenilmiş çaresizliğin yapısında yer alan içsel-dışsal, genel-özel ve sabit-değişken yükleme şekillerinden her birinin yer aldığı ve seçeneklerin bunlardan birini tam olarak yansıtmayı yansıtmadığı; öğrenilmiş çaresizlik ölçümlerinde bulunması gereken olumlu ve olumsuz maddelere (Seligman ve diğ., 1984) yer verilip verilmediği kontrol edilmiştir.

Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliliği bakımından değerlendirilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 119). Bu doğrultuda ölçek maddeleri kapsam, anlaşılabilirlik ve hedef kitleye uygunluk açısından değerlendirilmek için Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Erciyes Üniversitelerinden 12 İngilizce okutmanına, Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Öğretimi bölümündeki üç öğretim üyesine ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında üçü PDR ve ikisi EPÖ alanlarında görev yapan öğretim üyelerine uzman görüş formu ile birlikte sunulmuştur.

Ölçek maddelerinde ve maddelere ilişkin yükleme türlerinde ifade edilmek istenilenin anlaşılabilirliği ve uygunluğu uzmanlarla madde madde tartışılmıştır. Elde edinilen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonrasında 35 maddeden oluşan ölçekten 9 madde içsel-dışsal, özel-genel ve sabit-değişebilir yükleme biçimlerini tam olarak yansıtmadığı gerekçesiyle tartışmalı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin deneme formunun madde sayısı 26 olarak belirlenip ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.3.2.2. Uyum Geçerliliği

Uyum geçerliliği için kullanılan ölçüt geçerliliği yöntemi ölçek puanlarının ölçeğin ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen bir başka ölçek ile korelasyon puanlarının ölçüt bağlantılı geçerliliğini gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 120). İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin uyum geçerliliği, öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ölçeği ile Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş ve Aydın (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış iç tutarlılığı 0.93 ve test tekrar-test sonucunda hesaplanan korelasyon katsayısı 0.83 (Uslu-Batumlu, 2006) olan "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesiyle kontrol edilmiştir.

Daha önce geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik ölçeklerinin uyum geçerliliğini test etmek amacıyla da söz konusu alana ilişkin kaygı ölçeği ile geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin korelasyonuna bakılmıştır (Biber ve Başer, 2014; Koğ ve Başer, 2011). Gündoğdu (1994), Akpur (2005), Kök (1992) ve Gevrek (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve teoride de bu ilişki desteklendiği için (Duman, 2004; Peterson ve Seligman, 1984) İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında uyum geçerliliğini test etmek için yabancı dil kaygı ölçeğinden yararlanılmıştır. Geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik ölçeği ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği arasındaki korelasyonuna bakılmıştır. Öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanlarla hesaplanan, Pearson momentler çarpımı ile tespit edilen geçerlilik katsayısı 0.54 olup bu değer manidardır. Bu sonuçla, öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ile İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nden aldıkları

puanların birbirleriyle manidar düzeyde ilişkili; İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin uyum geçerliliğinin olduğuna kanıt olarak değerlendirilmiştir.

3.3.3.2.3. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliliği ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru ve tam olarak ölçebilme derecesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 245). Korelasyona dayalı madde analizi madde ayırt edicilik değerinin hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden biridir (Tezbaşaran, 1997). Buradan hareketle, İNÖÇ Ölçeği'nin maddelerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik bakımından bireyleri ne derece ayırt ettiğini saptamak için ölçek maddelerinin madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Madde ayırt edicilik değeri ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliğe düşük ve yüksek düzeyde sahip olan bireyleri ayırt etme gücüne işaret eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 125). Madde test korelasyonuna bakılarak ayırt edicilik değeri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılır (Erkuş, 2003).

Bu amaçla İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin 26 maddeden oluşan deneme formu 224 kişiye uygulanmış ve ölçekteki maddelerin madde ayırt edicilikleri madde – toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Buna göre her bir maddeye ait madde – toplam korelasyon katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Deneme Formunun Madde Ayırt Edicilik Katsayıları

Madde	r_{jx}	Madde	r_{jx}
6	.344	24	.618
12	.349	25	.618
11	.400	22	.631
1	.424	20	.631
17	.491	13	.647
26	.545	18	.660
4	.557	10	.679
8	.569	16	.687
14	.593	19	.716
21	.597	9	.717
5	.601	7	.744
3	.602	15	.777
23	.603	2	.783

*Tüm katsayılar için $p < .01$

Ölçeğin deneme formunda yer alan 26 maddeye ait madde ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde tüm maddelerin .30'un üzerinde ve anlamlı katsayılara sahip olduğu görülmektedir ($p < .01$). Madde-toplam korelasyonunda maddelerin değerlendirilmesinde Büyüköztürk (2012) .30 ve daha yüksek olanların, ölçülen özellik bakımından bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini ifade etmektedirler. Buradan hareketle, değeri .35'in altında kalan 6. ve 12. maddelerin ölçekten çıkarılmasına ve ölçeğin 24 maddeden oluşan formunun uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçütler dikkate alındığında, İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği deneme formunun son halinin geçerli olduğu ifade edilebilir.

3.3.3.3. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin Güvenilirliği

Bir ölçeğin bir kez uygulanmasıyla güvenilirlik hesaplanıyorsa, iç tutarlılık yöntemleri ile diğer yöntemlerden daha az hatalı güvenilirlik tahmini yapılabilmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Kuder-Richardson içsel tutarlılığın güvenilirliğini belirlemede en

sık en sık başvurulan yöntemlerden birisidir (Gürsaka1, 2001; Öncü, 1994). Ölçme aracındaki maddelerin tamamının aynı değişkeni ölçtüğü varsayımına dayalı olarak kullanılan KR20-21 yöntemi ile bütün maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin tamamıyla iç tutarlılığını ortaya koymaktadır (Öncü, 1994; Tekin, 1977).

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde ölçek maddelerine verilen cevapların evet/hayır gibi iki seçeneqli olması ve güçlük katsayılarının eşit olması durumunda Kuder-Richardson 21 yerine KR- 20 formülü kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 111-112). Bu nedenle İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin maddelerine ilişkin seçenekler, çaresiz ve çaresiz değil olmak üzere iki seçeneqli olduğu için güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik olan KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. KR-20 katsayısının tercih edilme nedeni maddelerin 1 – 0 olarak puanlanması ile birlikte, Tablo 4'te de görülebileceği gibi her maddenin madde ayırt ediciliklerinin farklı olmasıdır.

Ölçeğin 26 ifadeden oluşan deneme formunun güvenilirlik analizi sonucundaki KR20 değeri 0,888 çıkmıştır. Bu sonuç, öğrenilmiş çaresizliği oluşturan ifadelerin yüksek seviyede içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). Son uygulama sonucunda yirmi dört madde için hesaplanan KR-20 katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Kehoe (1995) 10-15 maddeli ölçekler için 0,50 olan KR-20 güvenilirlik katsayısının ve 50'den fazla maddeye sahip ölçekler için 0,80 olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Kızılcık ve Tan, 2011). Buradan hareketle ölçekten alınan puanların oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik skorları 24 ifadenin almış olduğu değerlerin toplamıyla hesaplanmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği dağılımının çarpıklık değeri 0, 97, basıklık değeri ise 0,23 olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin normal sayılabilecek bir dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Balci, 2010; Field, 2009).

3.3.4. İngilizce Başarı Puanlarına İlişkin Veriler

Öğrencilerin İngilizce akademik başarı puanlarına ilişkin veriler, uygulamadan bir hafta sonra yüksekokul müdürlüğünden alınan, öğrencilerin bütün sınavlarının ortalamasından meydana gelen hazırlık sınıfı başarı notlarında oluşmaktadır.

Öğrencilerin başarı notları Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Sınav Yönergesinde sınıf geçme maddelerinin göz önüne alınarak yüksekokul müdürlüğünce gruplandırılmış öğrenci not ortalamaları araştırmada kullanılmıştır. Buna göre 10-35 arası notlar 1 nolu düzeyi; 36 – 50 arası 2 nolu düzeyi; 51 – 60 arası 3 nolu düzeyi; 61 – 80 arası 4 nolu düzeyi; 81 ve üstü ise 5 nolu düzeyi oluşturmaktadır.

Yüksekokul müdürlüğünden edinilen hazırlık sınıfı başarı notları öğrencilerin isimlerini yazmış oldukları her bir ölçek formundaki ilgili kısımdaki alana yazılarak analizlerde kullanılacak veriler tamamlanmıştır.

3.4. Veri toplama araçlarının uygulanması

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra veri toplama araçları 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci dönem sonunda final sınavları döneminde 543 İngilizce zorunlu hazırlık öğrencisine uygulanmıştır. Her bir sınıfta final yazma becerisi sınavında görev alacak gözetmen okutmana öğrencilere açıklamak üzere ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Gözetmenlerin maddeleri kontrol etmesinden sonra anlaşılmayan madde olmadığı tespit edilmiş ve sınav öncesi veri toplama araçları uygulanmıştır. Ölçekler yaklaşık 20 dakika içerisinde doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak öncelikle araştırma verisi eksik veri açısından incelenmiştir. Bu süreçte toplanan veride eksik bir gözlem olmadığı görülmüştür. Ayrıca veri seti eksik verinin yanı sıra aykırı değerler açısından da incelenmiştir. Çünkü aykırı değerler, veri setinin normal dağılıma sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Normal dağılım ise parametrik analizlerin yapılabilmesi için temel varsayımlardan biridir. (Büyüköztürk, 2012; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

Yani öğrencilerin akademik başarı notları, 61 – 80 arasında yoğunlaşmıştır. Ayrıca dağılımın çarpıklık değeri – 0,67; basıklık değeri ise – 0,34 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, İngilizce akademik başarı düzeyinin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). Araştırmada veri toplanırken, aralıklı ölçekler kullanılmıştır. Literatüre göre aralıklı ölçeklerde görülen aykırı değerlerin çok ciddiye alınmaması gerekmektedir. Çünkü aralıklı ölçeklerde bazı gözlemler aykırı değer olarak hesaplanmış olsa da, katılımcılar öncesinde belirlenmiş olan seçenekler arasında tercih yapmaktadır (Treblmaier ve Filzmoser, 2009: 8). Ayrıca aykırı değere sahip gözlemlerin silinmesi, veri kaybı anlamına gelebileceği gibi bulguların genellenmesinde bir takım sıkıntılara da yol açabilmektedir. Örneğin herhangi bir nesneye karşı olan tutumu ölçen sorularda katılımcıların bazı ifadelerle “Kesinlikle Katılıyorum” veya “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmesi aslında beklenen bir durumdur (Hair ve diğ., 2010: 65).

Buna rağmen veri seti aykırı değerler açısından incelenmiş, yanlış kodlamadan kaynaklanabilecek hatalar tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeklere geri dönüş yapılarak, hatalı olan kodlamalar düzeltilmiştir. Ayrıca tanımsal istatistikler hesaplanırken ölçekler normal dağılım açısından incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma modelini oluşturan bütün değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma veri seti, aykırı ve eksik değerler bakımından değerlendirildikten sonra öğrenilmiş çaresizlik, İngilizce dersine yönelik tutum ve bilişüstü farkındalık ölçeklerine güvenilirlik analizi yapılmıştır. Son olarak araştırma problemleri, istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın ilk dört probleminde betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu kapsamda, sırasıyla değişkenlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Ayrıca değişkenler, normal dağılım varsayımını karşılama durumu bakımından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, bilişüstü farkındalık düzeyleri, İngilizce dersine ilişkin tutum ve İngilizce akademik başarı düzeyleri değişkenlerinin basıklık, çarpıklık değerleri ve ortanca değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği”nden aldıkları yorumlanması amacıyla kullanılan puan aralıkları ve katılma düzeyi aşağıdaki gibidir:

Tablo 8

Öğrencilerin ‘İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeğinden aldıkları puan aralıkları

Puan	Katılma Düzeyi	Puan aralığı
1	Hiç Katılmıyorum	1 - 1.80
2	Katılmıyorum	1.81 - 2.60
3	Kısmen Katılıyorum	2.61 - 3.40
4	Katılıyorum	3.41 - 4.20
5	Tamamen Katılıyorum	4.21 - 5.00

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği”nden aldıkların yorumlanması amacıyla kullanılan puan aralıkları ve uyma düzeyi aşağıdaki gibidir:

Tablo 9

Öğrencilerin “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği”nden aldıkları puan aralıkları

Puan	Uyma Düzeyi	Puan aralığı
1	Bana Hiç Uygun Değil	1 - 1.80
2	Bana Uygun Değil	1.81 - 2.60
3	Bana Kısmen Uygun	2.61 - 3.40
4	Bana Uygun	3.41 - 4.20
5	Bana Tamamen Uygun	4.21 - 5.00

Araştırmanın 5 nolu problemine cevap aramak amacıyla ise sırasıyla çoklu doğrusal regresyon analizi ile basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarının İngilizce akademik başarı seviyesinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı test edilmiştir. Daha sonra ise öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının İngilizceye karşı gelişmiş olan öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı test

edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki regresyon ilişkisinin anlamlılığı test edilmiştir.

Belirtilen bu analizlere geçilmeden önce regresyon ve çoklu regresyon analizlerinin temel varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle öncelikle yordayıcı değişkenler arasında çoklu-bağıntı (multicollinearity) sorununun olmadığından emin olunmuştur. Çoklu bağıntı probleminin varlığı varyans büyütme faktörü (VIF), bağımsız değişkenler arası ikili korelasyon katsayıları, tolerans değerleri ve durum endeks değerlerine (CI) bakılarak incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arası ilişkinin doğrusal olup olmadığı serpilme diyagramına bakılarak anlaşılmıştır. Son olarak regresyonun diğer varsayımları olan hata terimlerinin normal dağılım gösterip göstermediği ve hata terimleri arasında ilişki olup olmadığı (Otokorelasyon) test edilmiştir. Bu kapsamda sırasıyla Çoklu Regresyon Modeli Standardize Edilmiş Hata Terimleri arasındaki ilişkinin doğrusallığı ve Durbin Watson istatistiği sonuçları incelenmiştir. Varsayım testlerine ilişkin bulgulara araştırma alt problemlerinde detaylı bir şekilde değinilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda, analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmekte, bulgulara ilişkin yorumlar ve tartışma yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan birinci alt probleme ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Öğrenilmiş çaresizlik “1: çaresiz ; 0: çaresiz değil” olacak şekilde 24 maddeli ölçekle ölçümlenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik tanımsal istatistikleri maddeler bazında Tablo 10’da gösterilmiştir. Bu sayede İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği’nden alınan yorumlanmıştır.

Tablo 10

Öğrencilerin ‘İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği’ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)

Maddeler	En Düş.	En Yük.	\bar{x}	Ss
1. İngilizce öğretmeninizin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz A: Konuyu bildiğim için bu soruya cevap verebildim. B: İngilizce sorularını genelde cevaplayabilirim.	0,00	1,00	,67	,47
2. İngilizce sınav sonuçları açıklandı. Sınıfta İngilizcede sizden daha yüksek not alanlar var. A: Ne yaparsam yapayım onlar kadar yüksek not alamam. B: Biraz daha çalışıp, gayret etsem ben de başarılı olabilirim.	0,00	1,00	,16	,37
3. İngilizcede başarılı olmanız için aileniz kursa gitmenizi istiyor. A: Tek başıma zor oluyorsa kursa gitmem uygun olabilir. B: Tek başıma başarılı olamadığım İngilizcede kursa gitmem de bir işe yaramaz.	0,00	1,00	,14	,34
4. Sınıfta İngilizcede başarılı olanlar arasında yer alıyorsunuz. A: Arkadaşlar İngilizcede yeteri kadar iyi olmadıkları için ben onların arasında iyi görünüyorum. B: İngilizcede iyi olduğum için iyiler arasında yer alıyorum.	0,00	1,00	,39	,49
5. İngilizce dersinde dikkatinizi toplayamadığınız için anlatılan konuyu anlamadınız. A: Ders esnasında dış etkenler (gürültü, sıcak-soğuk vb.)dikkatimi toplamama engel oldu. B: Genelde dersi anlayamadığım için dinlerken bir türlü dikkatimi toplayamıyorum.	0,00	1,00	,21	,41
6. İngilizce sınavından düşük not aldınız. A: İngilizce sınavlarından her zaman düşük not alıyorum. B: Bir sınavdan düşük not almak çok da önemli değil. Herkesin başına gelebilecek bir durum.	0,00	1,00	,14	,35
7. İngilizce dersinde bir oyun oynadınız ve siz kazandınız. A: İngilizce oyunda başarılı olduğum için ben kazandım. B: Sınıf arkadaşlarım çok iyi olmadığı için ben kazandım.	0,00	1,00	,28	,45
8. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı konuyu anlamadınız. A: Konu hiç ilgimi çekmediği için anlamadım. B: İngilizce dersindeki konuları genelde anlayamam.	0,00	1,00	,18	,38
9. Cümlede boş bırakılan yere uygun fiili yerleştirmeniz istendi. Doğru cevap verdiniz. Nedeni... A: İngilizce dilbilgisi sorularında genelde iyi olduğum için. B: Soru kolay olduğu için.	0,00	1,00	,42	,49
10. İngilizce final sınavından yüksek not aldınız. A: Final sınavına çok çalıştığım için yüksek not aldım. B: İngilizce sınavlarından genellikle yüksek not alırım.	0,00	1,00	,72	,44
11. İngilizce öğretmeninin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz. A: Konuyu bildiğim için doğru cevap verdim. B: Biraz öğretmen, biraz da şansım yardım ettiği için doğru cevap verdim.	0,00	1,00	,24	,42
12. İngilizcede çok iyi olan arkadaşların var ve sana yardımcı olmak istiyor. Ama yardımını istemiyorsun. A: Kendim üstesinden gelebileceğimi düşündüğüm için yardımını istemiyorum. B: Yardımı bir işe yaramayacağı için boşuna yorulmuş olur. Nasılsa yine anlamayacağım.	0,00	1,00	,13	,34

Tablo 10'un devamı

13. İngilizcede önceki sınıflardan bilgi eksikliğiniz var.				
A: Bilgi eksikliklerini tamamlamamın yararlı olacağını düşünürüm.	0,00	1,00	,15	,36
B: Zamanında öğrenilmeyen bilgilerin sonradan öğrenilmesinin imkânsız olduğunu düşünürüm.				
14. İngilizce dersindeki yarışmayı siz kazandınız.				
A: İngilizcede başarılı olduğum için ben kazandım.	0,00	1,00	,37	,48
B: O gün şanslı olduğum için ben kazandım.				
15. İngilizce öğretmeniniz size İngilizcede okuduğunuzu daha kolay anlayabilmek için stratejiler öğretmeye çalışıyor.				
A: İngilizce metinleri anlayamayacağım için stratejileri öğrenmeye çalışmam bile.	0,00	1,00	,15	,36
B: İngilizce metinleri daha kolay anlayabilmek için stratejileri öğrenmeye çalışırım.				
16. İngilizce dersinde eğlenceli etkinlikler yapılıyor.				
A: Ne yapılırsa yapılsın İngilizce sıkıcı bir ders olur.	0,00	1,00	,09	,29
B: Eğlenceli etkinlikler dersi daha ilgi çekici olur.				
17. İngilizce dersinde sınıf sessiz bir şekilde öğretmeni dinliyor. Sen dersle ilgilenmiyorsun.				
A: O an aklıma takılan bir şey olduğu için dersle ilgilenmiyorum.	0,00	1,00	,10	,30
B: Ne kadar iyi dinlesem de İngilizceyi anlayamadığım için ilgilenmiyorum.				
18. İngilizce çalışmak üzere arkadaşlarınızla toplandınız ancak siz konuyla ilgilenmediniz.				
A: O an çalışmak istemediğim için ilgilenmedim.	0,00	1,00	,15	,36
B: Eğlenceli arkadaş ortamında bile İngilizce ilgimi çekmediği için konuyla ilgilenmedim.				
19. Vize sınavından düşük not aldığınız İngilizce dersinin final sınavına gireceksiniz.				
A: Vizeden düşük not aldığım için finalden farklı bir sonuç beklemem.	0,00	1,00	,16	,36
B: Vize sınavın sonucuna rağmen başarabileceğimi düşünür, finale odaklanırım.				
20. İngilizce sınavından yüksek not aldınız.				
A: Sınav kolay olduğu için yüksek not aldım.	0,00	1,00	,25	,43
B: Konuları iyi anladığım için yüksek not aldım.				
21. İngilizce kitabındaki bir paragrafı okuyup anladınız.				
A: İngilizce paragrafları genellikle anlayabilirim.	0,00	1,00	,51	,50
B: Okuduğum paragraf kolay olduğu için anlayabildim.				
22. İngilizce dersindeki yeni konuyu anladınız.				
A: İngilizce dersini genellikle anlarım.	0,00	1,00	,37	,48
B: Yeni konu kolay olduğu için anladım.				
23. İngilizce dersi çok eğlenceli geçti.				
A: İngilizce dersinden genelde keyif alırım.	0,00	1,00	,40	,49
B: O ders eğlenceli olduğu için keyif aldım.				
24. İngilizce öğretmeniniz derste sorduğu bir soruya verdiğiniz cevabı çok beğendi.				
A: Genelde verdiğim cevapları beğenir.	0,00	1,00	,55	,49
B: Her zaman doğru cevap veremem o soruya verdiğim cevabı beğendi.				

Tablo 11’de öğrenilmiş çaresizlik ölçeği toplam puanına ait tanımsal istatistikler bulunmaktadır. Öğrenilmiş çaresizliğin 24 ifadeden oluştuğu düşünüldüğünde her bir ifadeden 0,33 alınması durumunda toplam puan 7,92 olarak hesaplanacaktır. 7,92 değerinin altı, katılımcıların genel olarak öğrenilmiş çaresizliğe sahip olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçlarında öğrenilmiş çaresizlik ölçeğini oluşturan bütün ifadelerin aritmetik ortalamasının 7,03 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bir yıl hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 11

Öğrencilerin “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)

	\bar{x}	Ortanca	Ss	Düzye
İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	7,03	6,00	5,79	Çaresiz Değil

Aynı zamanda Tablo 10’daki ortalamaları orta düzeyde olan maddeler incelendiğinde, bu maddelerden sadece 4. maddenin içsel dışsal; diğer 7 maddenin ise genel özel boyuta dahil olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin çaresizliğe özgü nedensel yüklemeleri sabit ve içsel değil, genel yüklemelerden oluşmaktadır. Bu da öğrencilerin bir ders, bir konu ya da bir beceride yaşadıkları başarısızlığı genelleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaşamış oldukları çaresizlik başarısızlıklarını tamamen içsel ve değişmez sebeplere yüklemediklerini göstermektedir. Öğrencilerin başarısızlıklara sebep olan farklı dışsal faktörleri değerlendirebildikleri ve bu sorunun çözümsüz olmadığına bir şekilde başarılı olabileceklerine olan inançlarını tamamen kaybetmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Çalışmada öğrencilerin düşük düzeyde çaresiz bulunması da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ayrıca, öğrencilerin daha çok İngilizce öğrenmede bir alanda ya da bir dönemde yaşadıkları başarısızlığı genelleme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, araştırma bulgularına göre öğrencilerin yaşadıkları orta düzeyde çaresizlik içeren maddelerden bireylerin olumsuz dış etkenlerin farkında olabilmelerinin yanısıra, olumsuzlukların bütün öğrenmelerini etkilediğini düşünme eğiliminde oldukları ifade

edilebilir. Bundan başka, öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini içsel faktörlere yüklememeleri de dil öğrenmenin sadece doğuştan gelen bir beceri olduğuna yönelik yanlış bir saplantıya düşmediklerinden dolayı da çaresizlik yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

Üstelik öğrencilerin çaresizlik ortalamalarının düşük olması, başka bir ifade ile öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşamaması hazırlık eğitimi almaları sebebiyle başka bir derse vakit ayırmak zorunda olmamaları ve sadece İngilizce öğrenmeye yoğunlaşabilmelerinin, İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz nedensel yüklemeleri ortadan kaldırmaya yönelik katkı sağlamasıyla açıklanabilir. Üstelik öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşamamaları Yabancı Diller Yüksekokulu'nda sadece İngilizce öğrenmekle meşgul olmaları, bütün derslik ve aktivite salonlarının motive edici bir atmosfere sahip olması motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamaktadır. Motivasyonun İngilizce öğrenme sürecinde en güçlü faktörlerden biri olduğu ve motivasyon eksikliğinin öğrenilmiş çaresizlikle birebir ilişkili (McIntosh ve Noels, 2004) olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğrencilerin neden çaresizlik yaşamadıkları da açıklanabilir.

Seligman ve diğerleri (1984) içsel-dışsal nedensel yükleme boyutunda; bireyin, davranışının nedenini kendine ya da kendisinin dışındaki değişkenlere yüklediğini belirtmişlerdir. Sabit - değişken nedensel boyut davranış-sonuç bağlantısızlığının nedeninin zamanla değişebilir olup olmadığı; genel-özel nedensel boyut ise; davranış ve sonuç arasındaki bağlantısızlığın nedeninin, özel ya da tüm benzer ortamlarda geçerli olup olmadığı ile ilgilidir (Kök, 1992: 13). Buradan hareketle, araştırma bulgularına göre öğrencilerin yaşadıkları orta düzeyde çaresizlik içeren maddelerden bireylerin olumsuz dış etkenlerin farkında olabilmelerinin yanısıra, dil öğrenmede başarısızlıklarını değişmez unsurlara yüklemediklerini ve olumsuzlukların bütün öğrenmelerini etkilediğini düşünme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde araştırma bulgularında öğrencilerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri genellikle yer almazken, sadece. Gündoğdu (1994), Kaya (2005) ve Gevrek (2009)'in ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Literatürde yer alan diğer çalışmalarda ise öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedensel yüklemelerinin hangi doğrultuda yoğunlaştığına değinildiği görülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin çaresizlik puanlarının büyük bir kısmının genel - özel boyutta olması, davranış ve sonuç arasındaki bağlantısızlığın nedeninin, benzer ortamlarda geçerli olması, öğrencilerin başarısızlık yaşadığı alanları genelleme eğiliminde olmaları anlamına gelmektedir. Başka bir açıdan incelendiğinde ise genel - özel boyuttaki maddelerin şans, öğretmen, sınıf gibi dışsal beceri gibi değişmez ve yetenek gibi değişebilir ve kişisel faktörleri de içerdiği görülmektedir.

Buaradan hareketle öğrencilerin başarısızlıklarını dışsal, genel ve değişebilir faktörlere yüklemeleri, Hashemi ve Zahibi (2011)'nin İranda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen başarılı üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemelerinin çaba ve içsel kontrol gibi içsel unsurlarda yoğunlaştığını; buna karşın başarısız öğrencilerin nedensel yüklemelerinin ise öğrenilmiş çaresizliğin dışsal boyutunda yer alan faktörlerden oluştuğunu saptayan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, başka bir araştırmada Hsieh ve Kang (2010: 615-616) başarılı öğrencilerin nedensel yüklemelerinin içsel, değişebilir ve özel faktörlerden oluştuğu bulgusuna ulaşmışlardır. Buna paralel olarak, Pishghadam ve Zahibi (2011) de yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede başarılı üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemelerinin en önemlisinin değişebilir bir faktör olan çaba olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Höl (2016) İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarılarını içsel nedenlere yükledikleri, başarısızlıklarını ise hem içsel hem de dışsal nedenlere yükledikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yavuz ve Höl (2017) üniversite hazırlık öğrencilerinin başarıya ilişkin nedensel yüklemelerinin içsel faktörlerden, başarısızlığa ilişkin nedensel yüklemelerinin ise dışsal unsurlardan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Valas (2001) ise başarılı öğrencilerin nedensel yüklemelerinin en yüksek oranda çaba (içsel nedensel yükleme), başarısızların ise yetenekte (içsel nedensel yükleme) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak, Genç (2016), Gobel ve Mori (2007) ve Gobel, Mori, Thepsiri ve Pojanapunya (2010) Asya ülkelerinde üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede başarı yüklemelerinin dışsal faktörlerden; başarısızlık yüklemelerinin ise içsel faktörlerden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürde yer alan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda yabancı dil öğrenmede başarının içsel, başarısızlığın dışsal faktörlere yüklendiği anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin sağlıklı ya da uyumsuz yüklemeler yaptığı ve bu yüklemelerin değişmemesi durumunda da öğrenilmiş çaresizlik yaşanacağı (Seligman ve diğ., 1984; Pishghadam ve Motakef, 2012); sağlıklı olanın hem başarı hem de başarısızlık yüklemelerinin yetenek gibi sabit ya da öğretmen gibi dışsal değil, çaba gibi değişebilir ve içsel olduğu belirtilmektedir (Dörnyei, 1994; Erler ve Macaro, 2011; Hsieh ve Kang, 2010; Perry ve diğ., 1993; Wang ve Ng, 2012; Zimmerman, 2002).

Williams ve diğerlerinin (2004) bulgularında başarılı öğrencilerin nedensel yüklemelerinin içsel faktörlerde yoğunlaşması diğer çalışmalarla paralellik gösterirken; başarısız öğrencilerin yüklemelerinin de temel olarak çaba, yetenek ve ilgi gibi içsel faktörlerden oluşması farklı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde Brown, Gray ve Ferrara (2005) Türkiye, Çin ve Japonya’da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin hem başarı hem de başarısızlık nedensel yüklemelerinin içsel unsurlardan oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Mc Quillan (2000) da yabancı dil öğrenmede öğrencilerin başarı yüklemelerinin yetenek(sabit) ve çabada(değişken); başarısızlık yüklemelerinin ise yine çaba ve strateji kullanımında yetersizlikte olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular, diğer bulgular ve bu çalışmanın bulgularıyla tamamen paralellik göstermemekle birlikte başarısızlığın değişebilir faktörlere yüklenmesi çaresizlik yaşamadıklarına işaret etmektedir. Ayrıca Tse (2000)’nin çalışmasında da üniversite öğrencilerinin başarıyı öğretmen ve çevre gibi dış etkenlere; başarısızlığı da çaba ve motivasyon gibi iç etkenlere yüklemeleri tamamen farklı bulgular olarak ortaya çıkmaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin sahip oldukları bilişüstü farkındalık düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan ikinci alt probleme ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında öncelikle, 30 ifadeden oluşan bilişüstü farkındalık ölçeğini oluşturan bütün maddelerin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır (Tablo 12). Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında 1–1.80 arası değerler öğrencilerin “bana hiç uygun değil”; 1.81 - 2.60 arası değerler öğrencilerin “bana uygun değil”; 2.61-3.40 arası

değerler öğrencilerin “bana kısmen uyuyor”; 3.41-4.20 arası değerler öğrencilerin “bana uygun” ve 4.21-5.00 arası değerler ise öğrencilerin “bana tamamen uygun” cevabını verdiği puan aralıkları olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği”ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)

Maddeler	En Düş.	En Yük.	\bar{x}	Ss	Düzye
1. Herhangi bir çalışmada kullanılabilir öncelikli bilgilerin/var olan bilgilerimin neler olduğunu düşünürüm.	1,00	5,00	3,45	1,18	Bana Uygun
2. Üzerinde çalıştığım çalışmaya benzer daha önce bir çalışma yapıp yapmadığımı hatırlamaya çalışırım.	1,00	5,00	3,50	1,01	Bana Uygun
3. Daha önceki benzer çalışmalarımın hangisinin başarılı olduğunu düşünürüm.	1,00	5,00	3,55	0,97	Bana Uygun
4. Yapacağım çalışmadaki olası güçlükleri düşünürüm.	1,00	5,00	3,53	0,99	Bana Uygun
5. Çalışmayı tamamlamak için gerekli yöntemlerin neler olduğunu düşünürüm.	1,00	5,00	3,67	1,03	Bana Uygun
6. Kullanılabilir yöntemlerden hangisini seçmem gerektiğini düşünürüm.	1,00	5,00	3,71	1,05	Bana Uygun
7. Çalışmayı tamamlamak için kullanacağım yöntemi neden seçtiğimi düşünürüm.	1,00	5,00	3,42	1,06	Bana Uygun
8. İzlemeyi düşündüğüm yol yöntem için bilmem gerekenleri düşünürüm.	1,00	5,00	3,52	1,07	Bana Uygun
9. İzlemeyi düşündüğüm yol/yöntem için neler okumam gerektiğini düşünürüm.	1,00	5,00	3,50	1,11	Bana Uygun
10. Çalışmayı tamamlamak için ne kadar zamana ihtiyacım olacağını düşünürüm.	1,00	5,00	3,62	1,06	Bana Uygun
11. Çalışma zamanımı nasıl kullanacağımı düşünürüm.	1,00	5,00	3,61	1,07	Bana Uygun
12. Çalışmayı nasıl yapıyor olduğumu düşünürüm.	1,00	5,00	3,50	1,12	Bana Uygun
13. Doğru yolda olup olmadığını düşünürüm.	1,00	5,00	3,65	1,12	Bana Uygun
14. Hatırlamam gereken bilgilerin neler olduğunu düşünürüm.	1,00	5,00	3,63	1,06	Bana Uygun
15. Hatırlamam gereken kuralların neler olduğunu düşünürüm.	1,00	5,00	3,62	0,96	Bana Uygun
16. Farklı yol/yöntem izlemem gerekip gerekmediğini düşünürüm.	1,00	5,00	3,65	1,01	Bana Uygun
17. Ortaya çıkan problemleri çözmek için ne yapmam gerektiğini düşünürüm.	1,00	5,00	3,72	0,92	Bana Uygun
18. Çalışmayı yaparken attığım her adımın işe yarayıp yaramadığını düşünürüm.	1,00	5,00	3,56	1,04	Bana Uygun
19. Çalışmayı yaparken attığım her adımın işe yarayıp yaramadığına ilişkin kendi kendime verdiğim yanıtları kontrol ederim.	1,00	5,00	3,50	1,05	Bana Uygun

Tablo 12'nin devamı

20. Çalışmayı en iyi şekilde yapıp yapmadığımı düşünürüm.	1,00	5,00	3,61	1,02	Bana Uygun
21. Çalışmada beklentilerimin az gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.	1,00	5,00	3,66	0,95	Bana Uygun
22. Çalışmada yaptıklarımın farklı başka neler yapmam gerektiğini düşünürüm.	1,00	5,00	3,48	1,05	Bana Uygun
23. Çalışmayı yaptıktan sonra başa dönüp inceleme ihtiyacı duyarım.	1,00	5,00	3,53	1,07	Bana Uygun
24. Çalışmayı inceleme ihtiyacımın nedenlerini düşünürüm.	1,00	5,00	3,38	1,12	Kısmen Uygun
25. Çalışmayı bitirdikten sonra dikkate alınması gereken tüm faktörleri dikkate alıp almadığımı düşünürüm.	1,00	5,00	3,54	1,07	Bana Uygun
26. Çalışmayı yaptıktan sonra daha iyi nasıl yapabilirim diye düşünürüm.	1,00	5,00	3,55	1,00	Bana Uygun
27. Başka çalışmalarda bu çalışmada izlediğim düşünme biçimini uygulayıp uygulayamayacağımı düşünürüm.	1,00	5,00	3,52	1,00	Bana Uygun
28. Yaptığım çalışmanın başarılı olup olmadığını düşünürüm.	1,00	5,00	3,77	1,06	Bana Uygun
29. Yaptığım çalışmanın ve kullandığım yöntemin başarısını dikkate alarak bunları ilerde nerede/nasıl kullanabileceğimi ya da kullanamayacağımı düşünürüm.	1,00	5,00	3,74	1,05	Bana Uygun
30. Karşılaştığım yeni durumda önceki çalışmalarda kullandığım ve başarılı bulduğum yol ya da yöntemi seçer ve kullanırım.	1,00	5,00	3,89	1,04	Bana Uygun

Araştırmada öğrencilerin bilişüstü farkındalık seviyeleri BÖF ölçeğini oluşturan 30 ifadenin tamamı göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır. Bu kapsamda ölçeğin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Bilişüstü farkındalık ölçeğinin 3.51'in üzerinde bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının genel anlamda yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin BÖF ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Öğrencilerin "Bilişüstü Farkındalık Ölçeği"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{x}	Ortanca	Ss	Düzy
Bilişüstü Farkındalık	3,58	3,70	0,71	Bana Uygun

Araştırma bulguları, öğrencilerin bilişüstü farkındalık puan ortalamalarının 3,58 olması, bilişüstü farkındalıklarının genel anlamda yüksek olduğunu göstermektedir. Bilişüstünü oluşturan iki ana unsur olan "bilişin bilgisi" ve "bilişin düzenlenmesi" sınıflamasından (Schraw, 1998) yola çıkarak, araştırma madde boyutunda incelenmiştir.

Ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları tek tek değerlendirildiğinde, düşük ortalamaya sahip maddelerin çoğunlukla bilişin bilgisi kapsamında olan maddelerden oluştuğu görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri yüksek olmakla beraber, öğrencilerin açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgiye ilişkin farkındalıkları, bilişin düzenlenmesini oluşturan planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerine oranla daha düşüktür. Başka bir ifade ile öğrenciler öğrenme süreçlerinde işlem ve stratejileri verimli biçimde izleyebilmekte, performans ve stratejilerin etkililiği hakkında bir sonuca varabilmektedirler; fakat öğrencilerin becerileri ve yetenekleri hakkındaki farkındalıkları, amaç düzenleme ve öğrenme öncesi bilişsel kaynakları tahsis etme becerileri bilişin düzenlenmesine ilişkin farkındalığa oranla daha düşük olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci profili değerlendirildiğinde öğrencilerin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesine devam edecek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu fakültelere girecek öğrencilerin üniversite sınavından belirli bir oranda başarı elden etmiş olmaları bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının bir sebebi olabilir. Aynı zamanda bilişüstü farkındalığın yaşla ve eğitimle birlikte geliştiği bilgisi, çalışmaya katılan ve yaş ortalaması 20 olan öğrenci grubunun farkındalığının daha genç öğrencilere göre yüksek olabilmesi bu bulgunun başka bir sebebi olabilir. Bu çalışma ile paralellik gösteren Adıgüzel ve Orhan (2017)'in çalışmalarında, üniversite hazırlık sınıf öğrencilerin üstbiliş becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada, Kana (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiş ve üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özsoy ve Günindi (2011) okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde yer alan üçüncü alt probleme ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında öncelikle, İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'ni oluşturan 56 ifadenin tamamının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır (Tablo 14). Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında öğrencilerin İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nden aldıkları madde bazında 1–1.80 arası puan “hiç katılmıyorum”; 1.81-2.60 arası puan “katılmıyorum”; 2.61 - 3.40 arası puan “kısmen katılıyorum”; 3.41-4.20 arası puan “katılıyorum” ve son olarak 4.21 - 5.00 arası puan “tamamen katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin “İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği”ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)

Maddeler	En Düş.	En Yük.	\bar{x}	Ss	Düzy
1. İngilizce dersi zorunlu olmasa dersi almam.	1,00	5,00	3,56	1,40	Katılıyorum
2. İngilizcede öğrendiğim her yeni konu kendime güvenimi artırıyor.	1,00	5,00	4,05	1,12	Katılıyorum
3. İngilizceyi öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım edecektir.	1,00	5,00	4,38	,96	Tamamen Katılıyorum
4. İngilizceyi iyi yapabileceğimi biliyorum.	1,00	5,00	3,69	1,04	Katılıyorum
5. İngilizceyi önemli bir ders olarak görüyorum.	1,00	5,00	4,02	1,21	Katılıyorum
6. Sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinmem.	1,00	5,00	3,18	1,21	Kısmen Katılıyorum
7. İngilizce dersine girmekten zevk almam.	1,00	5,00	3,78	1,27	Katılıyorum
8.Öğretmenim benim İngilizcede başarılı olabileceğimi düşünmektedir.	1,00	5,00	3,39	1,03	Kısmen Katılıyorum
9.İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.	1,00	5,00	3,74	1,08	Katılıyorum
10.İngilizce ile ilgili soruları çözdüğümde kendime güven duyuyorum.	1,00	5,00	4,14	1,10	Katılıyorum
11.İngilizce dersinde iyi değilim.	1,00	5,00	3,49	1,21	Katılıyorum
12.İngilizce dersine çalışmak hoşuma gider.	1,00	5,00	3,43	1,21	Katılıyorum
13.Konuşma esnasında yaptığım hatalardan pes etmem.	1,00	5,00	3,39	1,23	Kısmen Katılıyorum
14.Konular ilerledikçe özgüvenimi kaybediyorum.	1,00	5,00	3,23	1,26	Kısmen Katılıyorum
15.İngilizce öğretmenim İngilizcede daha iyiye gittiğimi hissettirmektedir.	1,00	5,00	3,41	1,11	Katılıyorum
16.Öğretmenim daha çok İngilizce çalışmam için beni cesaretlendirmektedir.	1,00	5,00	3,50	1,15	Katılıyorum
17.Yabancı bir dili anlama dünyayı daha iyi anlamamıza katkıda bulunur.	1,00	5,00	4,14	1,08	Katılıyorum
18. İngilizce dersi sıkıcı bir derstir.	1,00	5,00	3,76	1,33	Katılıyorum

Tablo 14'ün devamı

19.İngilizcenin üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okutulmasını isterim.	1,00	5,00	3,42	1,39	Katılıyorum
20.Gelecekteki çalışmalarında İngilizceye ihtiyaç duyacağım.	1,00	5,00	4,24	1,13	Tamamen Katılıyorum
21.İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede bir süre çalışmak isterim.	1,00	5,00	4,06	1,20	Katılıyorum
22. Öğretmen sınıfta soru sorunca heyecanlanırım.	1,00	5,00	3,35	1,25	Kısmen Katılıyorum
23.Konuşma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.	1,00	5,00	2,87	1,31	Kısmen Katılıyorum
24. İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.	1,00	5,00	4,08	1,19	Katılıyorum
25.Öğretmenim yapabileceğim bütün İngilizce konularını öğrenmemi istiyor.	1,00	5,00	3,90	1,08	Katılıyorum
26.İngilizce dersini seviyorum	1,00	5,00	3,81	1,20	Katılıyorum
27.İngilizce hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak.	1,00	5,00	3,77	1,40	Katılıyorum
28.İngilizceyi öğreneceğime eminim.	1,00	5,00	3,69	1,19	Katılıyorum
29.Yeni bir dil öğrenmek için çaba göstermeye değer.	1,00	5,00	4,09	1,14	Katılıyorum
30.İngilizce için çaba göstermeye değer.	1,00	5,00	4,06	1,12	Katılıyorum
31.Bir üniversite öğrencisi için yabancı bir dil öğrenmek önemlidir.	1,00	5,00	4,25	1,03	Tamamen Katılıyorum
32.İngilizce ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım	1,00	5,00	3,60	1,14	Katılıyorum
33.Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma zevkle yaparım.	1,00	5,00	3,37	1,13	Kısmen Katılıyorum
34. Daha zor İngilizceyi başaracağımı sanıyorum.	1,00	5,00	3,17	1,13	Kısmen Katılıyorum
35.İngilizce dersinden iyi notlar alabilirim.	1,00	5,00	3,74	1,04	Katılıyorum
36.İngilizcede daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim.	1,00	5,00	3,45	1,12	Katılıyorum
37.Kütüphanede bulunan İngilizce ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.	1,00	5,00	2,84	1,26	Kısmen Katılıyorum
38.İngilizceyi düzgün konuşabileceğime inanıyorum.	1,00	5,00	3,36	1,21	Kısmen Katılıyorum
39.İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.	1,00	5,00	3,72	1,48	Katılıyorum
40.Bir yetişkin olarak İngilizceyi birçok yerde kullanacağım.	1,00	5,00	3,89	1,17	Katılıyorum
41.Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama İngilizceyi başaramıyorum.	1,00	5,00	3,54	1,25	Katılıyorum
42.Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.	1,00	5,00	3,16	1,26	Kısmen Katılıyorum
43. İngilizce öğretmeni olmak isterim.	1,00	5,00	2,91	1,55	Kısmen Katılıyorum

Tablo 14'ün devamı

44.İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	1,00	5,00	4,15	1,18	Katılıyorum
45. İngilizceyi iyi öğrenebilecek bir tip değilim.	1,00	5,00	3,84	1,29	Katılıyorum
46. Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinirim.	1,00	5,00	3,25	1,27	Kısmen Katılıyorum
47.İngilizce öğretmenimin sempatik olduğunu düşünüyorum.	1,00	5,00	3,36	1,03	Kısmen Katılıyorum
48. İngilizce önemli ve gerekli bir derstir.	1,00	5,00	4,10	1,12	Katılıyorum
49.İngilizce dersini almak benim için bir zaman kaybıdır.	1,00	5,00	4,13	1,20	Katılıyorum
50.İngilizce ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.	1,00	5,00	3,09	1,17	Kısmen Katılıyorum
51.İngilizce çalışırken kendi kendimi motive edebiliyorum.	1,00	5,00	3,32	1,21	Kısmen Katılıyorum
52.İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum.	1,00	5,00	3,50	1,25	Katılıyorum
53. İngilizce sınavından önce korku ve heyecan duyarım.	1,00	5,00	2,67	1,30	Kısmen Katılıyorum
54. İngilizce bana kolay gelir.	1,00	5,00	3,12	1,14	Kısmen Katılıyorum
55.Yapmam gereken işlerle karşılaştığımda İngilizce öğrenme çok zamanımı alır.	1,00	5,00	2,77	0,98	Kısmen Katılıyorum
56. Öğretmenim benim derste aktif olmamı sağlamaktadır.	1,00	5,00	3,17	0,98	Kısmen Katılıyorum

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ölçeği oluşturan 56 ifadenin aritmetik ortalamasıyla hesaplanmıştır. Ayrıca Tablo 14 incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin ortanca değeri ile aritmetik ortalamasının çok yakın değere sahip olduğu görülmektedir. Tablo 14'ten görüleceği üzere, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden, öğrencilerin aldıkları toplam puan $\bar{x}=3.59$ iken, madde bazında alınan puanlar incelendiğinde öğrencilerin en yüksek düzeyde katıldığı maddelerin 3., 20. ve 31. maddeler olduğu; bununla birlikte öğrencilerin 1., 2., 4., 5., 7., 9., 10., 11., 12., 15., 16., 17., 18., 19., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 32., 35., 36., 39., 40., 41., 44., 45., 48., 49. ve 52. maddelere de yüksek düzeyde katıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kısmen katıldığı ve aynı zamanda da ölçekte en düşük katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri maddeler 6., 8., 13., 14., 22., 23., 33., 34., 37., 38., 42., 43., 46., 47., 50., 51., 53., 54., 55. ve 56. maddelerdir. Öğrencilerin katılmıyorum ya da hiç katılmıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri madde ise bulunmamaktadır.

Tablo 15

Öğrencilerin “İngilizce Öğrenmede Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=402)

	\bar{x}	Ortanca	Ss	Düzy
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	3,59	3,62	0,59	Katılıyorum

Bu bulgular öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu sayılabilecek bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek tek boyutlu olmasına rağmen, Gömleksiz (2003) ölçeği kendi içerisinde bir bütünlük oluşturması amacıyla ilgi, güven, kullanışlılık ve öğretmen alt başlıklarına ayrılmıştır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğrencilerin en yüksek düzeyde katıldığı maddelerin kullanışlılığa ilişkin maddeler olduğu; yüksek düzeyde katılım gösterdiği maddelerin ise çoğunlukla ilgi, güven ve kullanışlılık alt başlıklarına dahil olduğu; son olarak kısmen katıldıkları maddelerin ise genellikle öğretmen ve derse ilişkin maddeler olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin hayatlarında ve gelecek yaşamlarında önemini kavradıkları, İngilizce öğrenmeye karşı ilgilerinin yüksek olduğunu ve İngilizce öğrenmeyi sevdiğini anlaşılmaktadır. Fakat öğrencilerin kısmen katıldığı maddeler değerlendirildiğinde ise öğrencilerin öğretmen ve derse karşı orta düzeyde bir tutuma sahip oldukları, sınav kaygısı ve İngilizce öğrenmede zorluk yaşadıkları da anlaşılmaktadır. Türkiye gibi Asya ülkelerinde öğretmen algısının güçlü olması (Erten, 2016:153) ve öğretmene verilen değer ve saygının yüksek olmasından (Kılınç, Watt ve Rihardson, 2012) dolayı İngilizce öğretmeni ve dolayısıyla ders tutumların oluşumunda önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmakta ve öğretmene yönelik beklentilerin yüksek olmasına yol açmakta. Yetersiz ders saatleri ve kitaplarla birlikte, bu yüksek beklentinin karşılanamaması da olumlu tutum puanlarının düşmesinin bir sebebi olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca öğrencilerin orta düzeyde katılım gösterdiği maddelerin bazılarının İngilizce konuşmada yaşanan olumsuzluklarla ilgili olduğu da anlaşılmaktadır. Eğitim sistemimizin aşamadığı İngilizce konuşma sorunu burada da açıkça karşımıza çıkmaktadır. İngilizce derslerinde öğretmenlerin çeviri yönteminden vazgeçememesinin bir sonucu olarak, öğrencilerin Türkçe düşünmesi ve İngilizce cevap vermek için bunu İngilizceye çevirme stratejisini kullandıkları için konuşmalarına başladıklarında uzun, karışık, anlamsız söz dizinleri kullanmaları ve başarısız olmaları; bununla birlikte, dil

öğretiminde dört temel becerinin ediniminin göz ardı edilip dilbilgisi temelinde bir öğretim programı uygulanması İngilizce konuşmaya karşı olumsuz tutumun bazı sebepleri olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren başka bir çalışmada Kazazoğlu (2011) lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu; ancak, en düşük ortalamaya sahip ölçek maddesinin İngilizce konuşma becerisi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu ise öğrencilerin yabancı dili araçsal nedenlerle öğrenme isteğine sahip olmaları şeklinde yorumlamıştır. Bratoz (2015) Slovenya’da üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ve Çetinkaya (2013) da üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye olan tutumlarını araştırdığı çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğrencilerin İngilizcenin kullanılabilirliğinin ve önemini farkında olduğu ve bu yöndeki tutumların olumlu olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırma bulgularıyla paralellik gösteren başka bir çalışmada Genç ve Aksu (2004) üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu, ancak bunun için yapmaları gerekenlerin yeterince farkında olmadıkları ya da motive edilemedikleri ve öğrenim gördükleri üniversiteden de daha fazla beklenti içerisinde oldukları bulgularına ulaşmışlardır.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) üniversite öğrencilerinin zorunlu İngilizce I ve İngilizce II derslerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Saracaloğlu, Varol ve Gencel (2014) araştırmalarında yabancı dil hazırlık okuluna devam eden üniversite öğrencilerinin yabancı dil tutumunun olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Sandoval-Pineda (2011) Meksika’da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu, ancak araştırmanın yapıldığı üniversitedeki İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dehbozorgi (2012) İran’da ve Al Noursi (2013) Birleşik Arab Emirlikleri’nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şad (2011) ilköğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını, bununla birlikte, olumsuz tutumlarının nedenlerinin ise derslerde

eğlenceli etkinliklere yeterince yer verilmemesi, sıkıcı ve zor etkinliklerin yapılması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak ise etkinliklerin öğretmen merkezli olmasına ve dolayısıyla da öğretmenin otoriter bir liderlik rolü kullanmasına dikkati çekmektedir. Benzer şekilde Ocak ve Karakuş (2014) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik yüksek sayılabilecek bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olsa da okulda öğretilen formal İngilizce dersine yönelik olumlu bir seviyede tutumları olmadığı sonucuna vararak bunun sebebinin İngilizce dersine yönelik tasarlanan öğrenme ortamı ve öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri olabileceğini ifade etmektedirler.

Karahan (2007) ise ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini anladığı ancak İngilizce öğrenmek konusunda yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunu da öğrencilerin bu konuda harekete geçmek için yabancı dil öğrenme konusunda yeterli farkındalığa sahip olmamalarıyla açıklamaktadır. Birçok öğrencinin, yabancı dil dersine başladığı ilk anda çoğunlukla olumsuz tutumlara sahip olması, dersi anlamsız, sıkıcı ya da zor bulması ihtimali çok yüksek olduğu için tutumların sürecin en başından itibaren önemle ele alınması gerekmektedir (Smith,1971).

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Gökyer ve Bakcak (2014) üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, ilgi ve güven alt boyutları ile ölçeğin tamamında kısmen katılıyorum düzeyinde iken, kullanılabilirlik ve öğretmen alt boyutlarında ise katılmıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın hazırlık sınıfı dersleri ile ilgili değil, bölümlerdeki zorunlu İngilizce dersi ile yürütülmüş olmasından kaynaklanabilir. Lasagabaster (2007) İspanya’da üniversite öğrencilerin sadece %2’sinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu ve Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) ise Libya’daki ortaöğretim öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutumlara sahip olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin İngilizce akademik başarı düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan dördüncü alt probleme ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin “İngilizce Akademik Başarı Düzeyi” nin Betimsel İstatistikleri (N=402)

	\bar{x}	Ortanca	Ss	Düzy
İngilizce Akademik Başarı Düzeyi	3,66	4	1,17	61 – 80 arası

İngilizce akademik başarı düzeyleri, beş kategorili ordinal ölçekle ölçümlenmiştir. Buna göre 10-35 arası notlar 1 nolu düzeyi; 36 – 50 arası 2 nolu düzeyi; 51 – 60 arası 3 nolu düzeyi; 61 – 80 arası 4 nolu düzeyi; 81 ve üstü ise 5 nolu kategoriye oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik başarı düzeyi ortalaması 3,66 olduğu hesaplanmıştır. Bu değer öğrencilerin 4 no’lu düzeye daha yakın bir akademik başarıya sahip olduğunu göstermiştir. Yani öğrencilerin akademik başarı notları, 61 – 80 arasında yoğunlaşmıştır.

Bu araştırma bulgularıyla paralellik gösteren bir çalışmada, Koç, Arslantürk ve Arslan (2008) da Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 424 hazırlık öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında İngilizce başarı ortalamasının 100 üzerinden yaklaşık 60 puan olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Batumlu ve Erden (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin yabancı dil İngilizcede başarıları ile ilgili bir çalışmalarında, İngilizce hazırlık sınıflarında A, B ve C kurlarına devam eden 140 öğrenciden 50’sinin başarısız 90’ının başarılı olduğunu ifade etmektedirler. Aynı şekilde, Saracaloğlu ve Varol (2007) Ege Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının yabancı dil hazırlık sınıfı başarılarının “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Saracaloğlu, Varol ve Gencel (2014) araştırmalarında yabancı dil hazırlık okuluna devam eden üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının orta düzeyde olduğunu oratya koymuşlardır. Bütün bu sonuçlar değerlendirildiğinde, ülkenizde yabancı dil öğretiminde genel anlamda başarılı olamamamıza rağmen, hazırlık eğitimiyle bu problemin kısmen aşılabildiği fakat yine de istenilen düzeyde bir başarı oranına ulaşamadığı görülmektedir. Bu bulgular başarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “Öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve İngilizce dersine ilişkin tutumları İngilizce akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde yer alan beşinci alt probleme ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Bu araştırma problemini İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutum bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Bağımlı değişken ise öğrencilerin İngilizce dersinden almış oldukları başarı notundan oluşmaktadır. Araştırma probleminin çözümünde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu sayede bağımsız değişkenlerin, akademik başarı düzeyi üzerinde olan göreceli etkileri tespit edilebilmiştir.

Çoklu regresyon analizini uygulayabilmek için bir takım varsayımların yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Bu kapsamda en temel varsayım bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır (Balcı, 2005). Doğrusal ilişkinin anlaşılmasında ise öncelikle korelasyon analizi yapılmalı ve serpilme diyagramına bakılmalıdır (Kalaycı, 2010).

Tablo 17

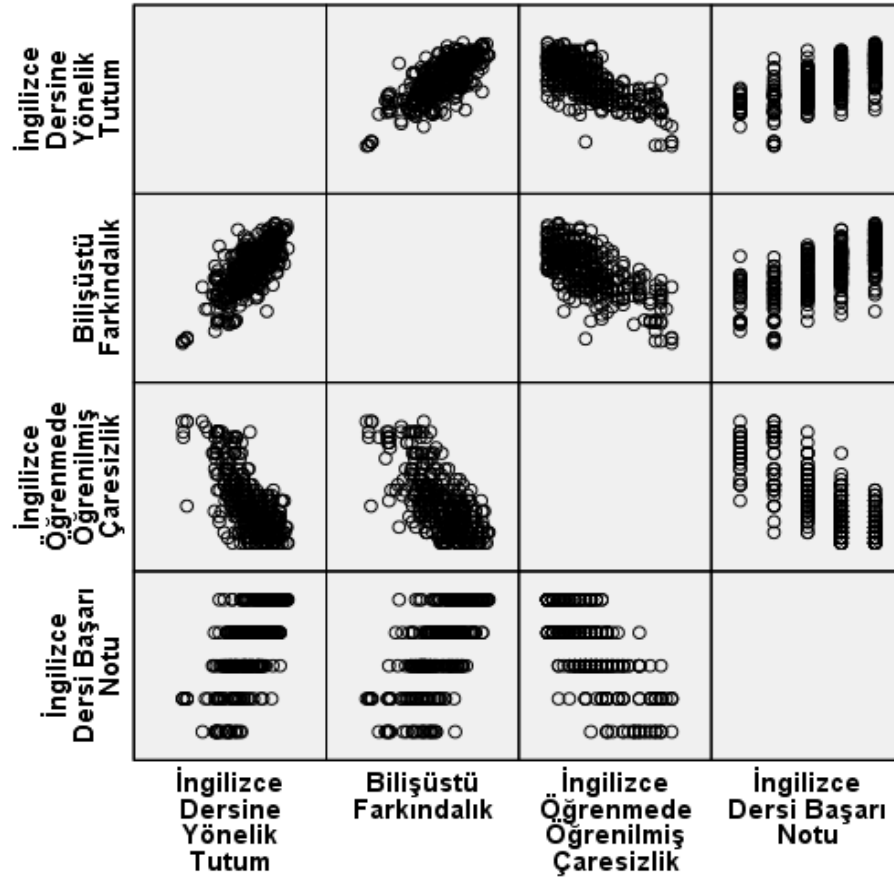
İngilizce öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik, Bilişüstü Farkındalık, İngilizce Dersine Yönelik Tutum, İngilizce Dersi Başarı Notu Değişkenleri Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
1-İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	1			
2-Bilişüstü Farkındalık	-,703**	1		
3-İngilizce Dersine Yönelik Tutum	-,719**	,770**	1	
4-İngilizce Başarı Notu (Bağımlı Değişken)	-,763**	,683**	,675**	1

**p< 0,01.

Bağımsız ve bağımlı değişkenler arası korelasyon analizi sonucu Tablo 17’de gösterilmiştir. Buna göre öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutum ile İngilizce dersi başarı notu arasında 0,01 seviyesinde anlamlı ve güçlü bir korelasyon olduğu görülmektedir. Ancak korelasyon olması her zaman doğrusal bir

ilişki olduğu anlamına gelmemektedir (Altunışık ve diğ., 2010). Bu bakımdan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin serpilme diyagramı çizilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Öğrenilmiş Çaresizlik, Bilişüstü Farkındalık, İngilizce Dersine Yönelik Tutum, İngilizce Dersi Başarı Notu Değişkenleri Arası Serpilme Diyagramı

Şekil 3'ten de anlaşıldığı gibi, İngilizce dersine yönelik tutum, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik bağımsız değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır, noktalar bir eksen etrafında toplanma eğilimindedir. Bu bulgu bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon çıktısıyla paralellik göstermektedir. Modelin bağımlı değişkeni olan İngilizce dersi başarı notu ise "1, 2, 3, 4 ve 5" olmak üzere tek bir soruyla ölçülmüştür. Dolayısıyla ders başarı notu, diğer değişkenlerde olduğu gibi aritmetik ortalamadan değil tamsayılardan oluşmaktadır. Bu bakımdan serpilme diyagramında bir yığılma görüntüsü olmamıştır. Ancak grafik incelendiğinde İngilizce dersine yönelik olan tutum ve bilişüstü farkındalık ile ders başarı notu arasında pozitif ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Son olarak öğrenilmiş çaresizlik puanlarının artmasıyla ders başarı notu doğrusal anlamda azalmıştır. Bu bulgular, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla değişkenlerin çoklu regresyonun doğrusallık varsayımını yerine getirdiği düşünülmüştür. Çoklu regresyonun diğer bir varsayımı ise değişkenlerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Önceki araştırma problemlerinde değişkenler normallik açısından da incelenmiştir. Bu kapsamda modeli oluşturan bütün değişkenlerin kabul edilebilir seviyede normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu bakımdan çoklu regresyon analizinin temel varsayımlarının yerine getirildiği düşünülmüştür.

Çoklu regresyonda modele girecek değişkenler farklı şekillerde belirlenmektedir. Bu yöntemlerden, değişken ekleme ve eleme metodu (Stepwise selection), değişkenleri hiyerarşik bir şekilde modele sokmaktadır (Kalaycı, 2010). Böylece sadece anlamlı etkiye sahip değişkenler modelde bulunmaktadır. Bu çalışmada, çoklu regresyon analizinde değişken ekleme ve eleme metodu kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizinde normallik ve doğrusallık dışında başka varsayımların da yerine getirilmesi gerekmektedir. Ancak bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı, sadece analiz çıktılarından anlaşılabilir. Bu kapsamda analiz sonuçlarına bakılarak, bağımsız değişkenler arası çoklu bağıntı (multicollinearity), hata terimlerinin normal dağılım gösterip göstermediği ve hata terimleri arasında ilişki olup olmadığı (otokorelasyon) incelenmiştir.

Çoklu bağıntı varsayımının karşılanmasında öncelikle değişkenler arası korelasyon katsayıları incelenmiştir (bkz: Tablo 18). Bağımsız değişkenler arası korelasyon katsayılarının .70 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Field (2009) “.80” ve üzerindeki korelasyon değerlerinin çoklu bağıntıya işaret edebileceğini ifade etmektedir. İngilizce dersine yönelik tutum ile bilişüstü farkındalık değişkenleri arasındaki korelasyon katsayısı .80’e oldukça yakındır. Bu bakımdan, çoklu bağıntı problemi olabileceği için çoklu bağıntı durumunu test etmek üzere diğer istatistikler incelenmiştir. Çoklu bağıntı, varyans şişme faktörleri (VIF), koşul indeksi (CI) ve tolerans değerlerine bakılarak analizılmaktadır. Varyans şişme faktörünün 10’dan, koşul indeks değerinin (CI) ise 30’dan yüksek olması çoklu bağıntı probleminin olduğunu göstermektedir. Tolerans değeri, regresyonda bulunan bağımsız değişkenlerin, diğer bir bağımsız değişkeni açıklayamadıkları varyans oranıdır. Tolerans değerinin .10’dan daha

düşük olması çoklu bağıntı problemine işaret etmektedir (Çokluk ve diğ., 2012). Belirtilen bu kriterler ışığında regresyon modeli incelenmiş, önerilen 3 model için de bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı probleminin olmadığı görülmüştür (bkz: Tablo 18).

Araştırmada test edilen diğer varsayım hata terimleri (residuals) arasındaki otokorelasyondur. Otokorelasyonun anlaşılmasında Durbin Watson katsayısına bakılmaktadır. Buna göre 0'a yakın değerler aşırı pozitif korelasyonu, 4'e yakın değerler ise aşırı negatif korelasyonu göstermektedir. 1.5 ile 2.5 arasındaki değerler ise hata terimleri arasında güçlü bir ilişki olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2010). Analizde Durbin Watson değerinin 2,099 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan, otokorelasyon varsayımının yerine getirildiği düşünülmüştür.

Tablo 18

Çoklu Bağıntı Varsayımlarının Testi

Modeller ^a	Çoklu Bağıntı İstatistiği		
	Tolerans	VIF	Koşul Endeksi
1^b			1
Sabit			
İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	1	1	2,791
2^c			1
Sabit			
İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	0,506	1,977	1,376
Bilişüstü Farkındalık	0,506	1,977	4,189
3^d			1
Sabit			
İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	0,428	2,337	1,275
Bilişüstü Farkındalık	0,361	2,769	3,144
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	0,344	2,904	4,871

a. Bağımlı Değişken: İngilizce Dersi Başarı Notu

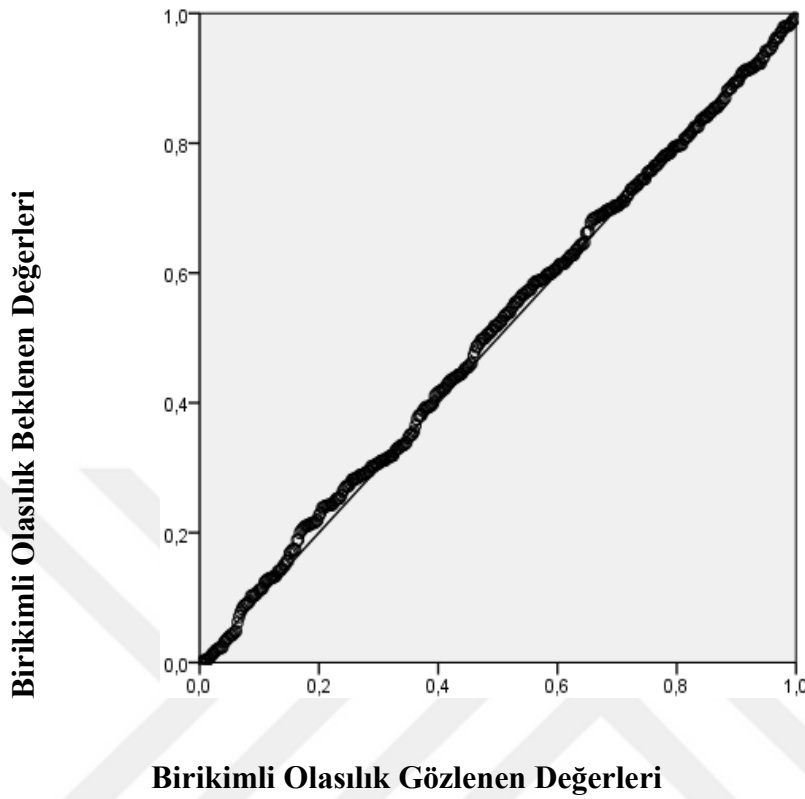
b. Yordayıcı: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik

c. Yordayıcı: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik+Bilişüstü Farkındalık

d. Yordayıcı: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik+Bilişüstü Farkındalık + İngilizce Dersine Yönelik Tutum

Çoklu regresyon kapsamında incelenen son varsayım hata terimlerinin normal dağılım gösterme durumudur. Bu kapsamda, tahmin edilen hata terimleri ile gözlenen hata terimleri arasındaki ilişki P-P plot grafiğiyle incelenmiştir. P-P plot grafiğinde bulunan nokta yığınları gözlenen hata terimleridir (Şekil 4). Grafikteki doğrusal çizgi ise, normal dağılım durumunda hata terimleri arasında nasıl bir ilişki olacağını

göstermektedir. Bu bakımdan, noktaların doğru çizgisinin üzerinde yer alması, standardize edilmiş hata terimlerinin normal dağıldığını göstermektedir (Field, 2009).



Şekil 4. Çoklu Regresyon Modeli Standardize Edilmiş Hata Terimleri İlişkisi

Analizde önce varsayımlar test edilmiş, veri setinin çoklu regresyon analizine uygun olduğu anlaşılmıştır. Sonrasında Anova analiziyle regresyon modellerinin anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Buna göre bağımsız değişkenlerin tamamının yer aldığı 3 nolu modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($F: 227,865$; $p: 0,000$). Ayrıca belirleyicilik katsayısına bakıldığında, bu modelin diğer modellere göre daha yüksek bir açıklayıcılık gücüne sahip olduğu görülmüştür.

İngilizce dersi akademik başarı düzeyinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutum değişkenleri ile yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (N=402)

	Modeller ^a	Beta	β	t	p	Standart Hata ^b	İkili r	Kısmi r																																																																											
1^b	Sabit	4,751		79,701	,000	0,759	-0,763 (p:0,000)	-																																																																											
	İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	-,154	-,763	-23,610	,000				2^c	Sabit	4,460		62,686	,000	0,720	-0,763 (p:0,000)	-0,546 (p:,000)	İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	-,113	-,559	-12,961	,000	Bilişüstü Farkındalık	,341	,291	6,743	,000	0,682 (p:0,000)	0,317 (p:,000)		Sabit	4,483		61,114	,000	0,073	-0,763 (p:0,000)	-568 (p:,000)	İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	-0,116	-,575	-12,858	,000	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	0,307	,262	5,851	,000	0,679 (p:0,000)	273 (p:,000)	3^d	Sabit	4,388		58,353	,000	0,714	-0,763 (p:0,000)	-0,481 (p:0,000)	İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	-,103	-,508	-10,934	,000	Bilişüstü Farkındalık	,253	,216	4,264	,000	0,682 (p:0,000)	0,209 (p:0,000)	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	,168	,143	2,767	,006	0,679 (p:0,000)	0,137 (p:0,006)	R: 0,795; R²: 0,632; F: 227,865, p: 0,000				
2^c	Sabit	4,460		62,686	,000	0,720	-0,763 (p:0,000)	-0,546 (p:,000)																																																																											
	İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	-,113	-,559	-12,961	,000																																																																														
	Bilişüstü Farkındalık	,341	,291	6,743	,000				0,682 (p:0,000)	0,317 (p:,000)																																																																									
	Sabit	4,483		61,114	,000	0,073	-0,763 (p:0,000)	-568 (p:,000)																																																																											
	İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	-0,116	-,575	-12,858	,000																																																																														
	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	0,307	,262	5,851	,000				0,679 (p:0,000)	273 (p:,000)																																																																									
3^d	Sabit	4,388		58,353	,000	0,714	-0,763 (p:0,000)	-0,481 (p:0,000)																																																																											
	İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik	-,103	-,508	-10,934	,000																																																																														
	Bilişüstü Farkındalık	,253	,216	4,264	,000				0,682 (p:0,000)	0,209 (p:0,000)																																																																									
	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	,168	,143	2,767	,006				0,679 (p:0,000)	0,137 (p:0,006)																																																																									
R: 0,795; R²: 0,632; F: 227,865, p: 0,000																																																																																			

a. Bağımlı Değişken: İngilizce Dersi Başarı Notu

b. Yordayıcı: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik

c. Yordayıcı: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik + Bilişüstü Farkındalık

d. Yordayıcı: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik + Bilişüstü Farkındalık + İngilizce Dersine Yönelik Tutum

Regresyon analizi sonuçlarına göre 3 no'lu modelde bulunan bağımsız değişkenler, İngilizce dersi başarı notunu anlamlı bir şekilde ($p < 0,001$) ve % 63 seviyesinde açıklayabilmektedir. Araştırmada ayrıca bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında kısmi korelasyonlara bakılmıştır. Buna göre İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ile İngilizce dersi başarı düzeyi arasındaki korelasyon ($p: -0,763$; $p: 0,000$), İngilizce dersine olan tutum ve bilişüstü farkındalık değişkenlerinin etkisi kontrol edildiğinde azalmıştır ($p: -0,481$; $p: 0,000$). Tablo 19'da da görüldüğü üzere benzer bir durum, diğer değişkenlerde de görülmüştür.

Tablo 19'da İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık, ve İngilizce dersine yönelik tutum yordayıcı değişkenleriyle, akademik başarı bağımlı değişkeni arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve başarı arasında negatif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r = -0,763$) olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -0,481$ olduğu görülmüştür. Bilişüstü farkındalık ve başarı arasında pozitif bir ilişkinin ($r = 0,682$) olduğu; bununla birlikte, diğer iki değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = 0,209$ olduğu görülmüştür. Son olarak, İngilizce dersine yönelik tutum ve başarı arasında pozitif bir ilişkinin ($r = 0,679$) olduğu; bununla birlikte, diğer iki değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = 0,273$ olduğu görülmüştür.

Ayrıca Tablo 19'da model 2 incelendiğinde İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve başarı arasında negatif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r = -0,763$) olduğu; ancak tek başına genel bilişüstü farkındalık değişkeni kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -0,546$ olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve başarı arasındaki negatif ve yüksek düzeydeki ilişkide ($r = -0,763$) tek başına İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun düştüğü ve $r = -0,568$ olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19'a göre 3 No'lu model incelendiğinde, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutumun öğrencilerinin İngilizce akademik başarı puan ortalamasını manidar düzeyde yordadığı görülmüştür ($R: 0,795$; $R^2: 0,632$; $F: 227,865$, $p: 0,000$). Üç değişken birlikte öğrencilerin İngilizce

başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %63'ünü açıklamaktadır. Tablo 19'da bulunan "β" standardize edilmiş tahminleri göstermektedir. Bu bakımdan, İngilizce dersi başarı notunu en fazla etkileyen değişken İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizliktir (β : -0,508; $p < 0,001$). Sonrasında sırasıyla bilişüstü farkındalık (β : 0,216; $p < 0,001$) ve İngilizce dersine yönelik tutum (β : 0,143; $p: 0,006$) değişkenlerinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür.

İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutumun öğrencilerin başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %63'ünü açıkladığı bulgusu, Onwuegbuzie, Baile ve Daley (2000)'in ve Ehrman ve Oxford (1995)'un bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda bilişsel ve duyuşsal unsurların yabancı dil ediniminde başarıyı çok büyük oranda açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Onwuegbuzie, Baile ve Daley (2000) öğrencinin yabancı dil başarısında, öğrencinin başarı beklentisinin en etkili değişken olduğu, tutumun ise ikinci en etkili değişken olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kang (2000) 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrenilmiş çaresizliğin yabancı dilde motivasyonu ve beraberinde başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri içerisinden, İngilizce dersi başarı notunu en fazla etkileyen değişkenin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik (β : -0,508) olması öğrenilmiş çaresizliğin çok boyutlu bir olgu olmasından ve öğrenme sürecinde birçok alanda farklı sorunların oluşmasına sebep olmasından kaynaklanabilir. Çünkü öğrenilmiş çaresizlik öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol edememelerine, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini kullanamamalarına ve çabalarının bir işe yaramadığını görmelerine neden olduğu için başarısız olmaktadırlar (Hsu, 2011). Çaresizliğin öğrenmede sebep olduğu diğer sorunlar içerisinde güdüsel, bilişsel ve duygusal belirtiler yer almakta (Atkinson ve diğ., 1996), daha ilerki safhalarda da bireyde öğrenmeden tamamen vazgeçme (Senemoğlu, 1997), başarılı olsa bile yetersiz olduğunu düşünme ve ilerdeki süreçte de başarısız olmasına sebep olmaktadır.

Yabancı dil öğrenme çok boyutlu karmaşık bir süreç olduğu için, başarılı öğrenciler bile, diğer derslere oranla, yabancı dil derslerinde çaba sonuç kontrolsüzlüğünden çok daha fazla etkilenmektedirler (Price, 1991:105). Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik sonrasında özsaygı ve motivasyon kaybı yaşamaları (Gernigon,

Fleurance ve Reire, 2000), pasif ve depresif davranışlara sebep olacağı için başarısızlıkta bir öğrencinin gelebileceği en kötü nokta olarak değerlendirilmekte (Nakata, 2006); üstelik kaybedenler olarak nitelendirilmektedirler (Brown, 2000). Erler ve Macaro (2011) da yabancı dil öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarının, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi tamamen bırakmalarına sebep olduğunu ifade etmeleri de bu araştırmada öğrenilmiş çaresizliğin neden bu kadar güçlü bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü büyük risk altında olan bu öğrenciler, bu noktadan sonra ne yapacaklarını bilemedikleri gibi, derse katılım bile onları huzursuz etmektedir. Bu nedenler öğrenilmiş çaresizliğin dil öğrenme başarısında neden en önemli unsur olarak karşımıza çıktığını açıklamaktadır ve bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Literatürde yer alan görüş ve araştırma bulguları da öğrenilmiş çaresizliğin yabancı dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Gan, Humphreys ve Hamp-lyons, 2004; Hsu, 2011; Price,1991; Spark, Ganschow ve Javorsky, 1993; Yaman, Esen ve Derkuş, 2011). Benzer şekilde, Yazdanpanah, Sahragard ve Rahimi, (2010) gibi, Hashemi ve Zabihi (2011) de çalışmalarında üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede başarılarının en önemli yordayıcısının öğrenmede içsel kontrole sahip olmaları, yani çaresizliğin temel nedeni olan çaba ve sonuç ilişkisi kontrolünü kaybetmemiş olmaları ve başarıyı da çabaya yüklemeleri sonucuna ulaşmışlardır. Hsieh ve Schallert (2008) gibi Graham (2006) da çaba ve sonuç ilişkisinde öz denetimi kaybeden öğrencilerin başarısız olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte; bunun sebebinin yetersiz öz etkinliğe sahip olmalarının yeterli çaba sarfetmemelerine yol açması olduğunu ifade etmektedir.

Keblawi (2009) de öğrencilerin dil öğrenmede en önemli başarısızlık yüklemelerinin yetenek eksikliği olduğunu, bunun da daha sonra öğrenmede çaba ve sonuç kontrolünü kaybetmelerine sebep olarak çaresizlik yaşamalarına rol açtığını belirtmektedir. Öğrencide yabancı dil öğrenmenin tamamen doğuştan gelen bir beceri olduğuna olan inancın öğretmen, aile ve diğer çevresel unsurlara da pekiştirilmesi de, ülkemizde İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşanmasının en önemli sebeplerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu konuda Mercer (2012) dil öğrenme becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olmakla birlikte, çaba ve sıkı çalışma gibi kontrol edilebilen faktörlerle geliştirilebileceğini ifade ederken, insanların yabancı dil öğrenmede değiştirilemeyecek becerilere sahip olmak gerektiğine ilişkin güçlü

inançlarının çaresizlik algısı geliştirmelerine ve sonrasında da motivasyon eksikliğine ve başarısız olmalarına sebep olduğunu ileri sürmektedir.

Bundan başka Hashemi ve Zabihi (2011: 959)'nin öğrencilerin başarısızlığı dışsal sebeplere yüklediklerini ortaya koymaları da çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Wang (2012) gibi, Pishghadam ve Zahibi (2010) de dil öğrenmede başarılı üniversite öğrencilerinin başarılarını çaba gibi değişebilir bir nedene yüklediklerini, çaresizliğe sebep olan değişmez unsurlara yüklemediklerini ortaya koymuşlardır. Erler ve Macaro (2011) araştırmalarında, yabancı dil öğrencilerinin başarısızlıklarını kontrol edilemeyen nedenlere yüklemesinin öğrenilmiş çaresizliğe sebep olduğu sonucuna ulaşarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi tamamen bırakmalarına sebep olabileceğini ifade etmektedirler.

Öğrenmede öz kontrole sahip olmayan yabancı dil öğrenenlerin başarısız olduklarını ifade eden Hsieh ve Kang (2010), yabancı dil öğrenmede başarılı öğrencilerin yüklemelerinin içsel, değişebilir ve kişisel nedenlerde olduğunu, başka bir ifade ile, çaresizlik nedensel yüklemelerinde olmadığını ortaya koymaları da bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Genç (2016) başarılı üniversite öğrencilerinin içsel nedensel yüklemelerini, buna karşın başarısızların da dışsal nedensel yüklemelerini yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Pishghadam ve Motakef (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında başarıda en önemli unsur olan içsel motivasyonun en temel nedensel yüklemesinin içsel ve değişken unsurlara dayandığını ortaya koymuştur.

Deneysel bir çalışmada ise Perry ve diğerleri (1993), öğrencilerin başarısızlıklarını çaresizliği oluşturan değişmez yüklemelerden yeteneğe yapan öğrencilerin başarısız olduklarını ortaya koymakla birlikte, öğrencilere uyguladıkları yüklemelerden sonra nedensel yüklemeyi yetenekten çabaya değiştirerek öğrencilerdeki başarıyı artırdıklarını ifade etmektedirler. Cemalcılar, Canbeyli ve Sunar (2003) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri deneysel çalışmalarında en küçük başarıya yapılan geri bildirim bile öğrenilmiş çaresizlik davranışlarını azaltmada oldukça etkili olduğunu ortaya koyarken, Kök (1992) deneysel çalışmasında çaresizlik eğitimi yöntemlerinden grupla psikolojik danışma yaparak öğrenilmiş çaresizlik düzeyinde azalma olduğunu gözlemlemiştir. Benzer şekilde, Schunk (1983) yanlış nedensel yüklemeleri ortadan kaldırmak için çaresizlik eğitimi uyguladığı çalışmasında,

öğrencilere doğru yükleme geri bildiriminin verilmesinin öğrencilerde başarıyla sonuçlandığı bulgusuna ulaşmakla birlikte, yükleme geri bildiriminin kendilerine ilişkin öz algılarını desteklemelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Semiz (2011) üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerinde başarılı öğrencilerinin nedensel yüklemelerinin yetenek çaba ve strateji kullanımında olduğu, başarısız öğrencilerin ise başarısızlıklarını dil öğrenmenin zorluğu, şans ve öğretmen gibi dışsal nedenlere yükledikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca Hsieh ve Kang (2010: 615-616)'ın öğrencilerin başarıyı içsel nedenlere yükledikleri sonucuna ulaşmaları; Luo (2014)'nun İngilizce öğrenmede başarıyı etkileyen en önemli faktörlerin ilgi, beceri ve çaba gibi içsel unsurlardan oluştuğunu ifade etmesi; Hsu (2011)'nin üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede başarıları ve Valas (2001)'in lise öğrencilerinin başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyması da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi başarısız öğrenciler çaresizliği oluşturan dışsal ve sabit değişkenlere nedensel yükleme yapmaktadırlar. Aydın (2006) ise farklı bir yorumla öğrenilmiş çaresizliğin doğrudan başarısızlığa sebep olmadığını, öğrencilerin kendi becerilerini kullanmalarına engel olduğu için başarısızlığa sebep olduğunu ifade etmektedir.

Bu bulgulardan farklı olarak, Akpur (2005) İngilizce hazırlık sınıfına devam eden A, B ve C kuru öğrencilerinin genel öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin İngilizce akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada İngilizcede öğrenilmiş çaresizlik değil genel öğrenilmiş çaresizlik düzeyi incelenmiştir. Bu farklı bulgunun sebebi İngilizce başarı ile İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri değil, genel öğrenilmiş çaresizliği ilişkilendirmiş olmasından kaynaklanacağı gibi başarısız öğrencilerin motivasyonlarını çaresizlik düzeyinde kaybetmediklerinden, başarılarını sabit değişkenlere yüklememelerinden ve genellememelerinden de kaynaklanmış olabilir. Cochran, McCallum ve Bell (2010) yabancı dil olarak Fransızca, İspanyolca ve Almanca öğrenen üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında başarı yüklemelerinin yabancı dilde başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebinin ise sadece başarı yüklemelerinin araştırmaya dahil edilmesi olabileceğini başarısızlık yüklemelerinin yer almaması olabileceğini ifade etmektedirler.

Williams ve diğeri (2004) İngiltere’de yabancı dil olarak Fransızca, Almanca ve İspanyolca öğrenen lise öğrencilerinin başarısızlıklarını öncelikli olarak yetersiz çabaya, daha sonra ise yetenek, ilgi ve öğretmene yükledikleri; başarı yüklemelerini ise çabaya yaptıkları bulgularına ulaşmışlardır. Bu çalışmada ulaşılan farklı sonuçların yüklemelerin kültüre göre değişiklik gösterdiği hipotezinden kaynaklandığını belirtmektedirler (Williams ve diğ., 2004:20). Başka farklı bir bulguya ulaşan Tse (2000) ise öğrencilerin başarısızlık yüklemelerini çaba ve motivasyon eksikliğine ve öğretmen yaklaşımlarına yaptıklarını, başka bir ifadeyle başarısızların çaresizlik nedensel yüklemelerine sahip olmadıklarını; başarının nedenlerini ise diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmen ve çevre gibi dışsal faktörlere yüklediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmasında öğrencilerin çaresizlik yaşamadığı bulgusuna ulaşmış ve bu yüklemelerin sağlıklı yüklemeler olduğunu belirtmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin başarısızlıklarının doğru nedensel yüklemelerde olduğu ve çaresizlik yaşamadıkları çıkarımı yapılabilir.

Yine Gobel ve Mori (2007), Gobel, Mori, Thepsiri ve Pojanapunya (2010), Gobel ve diğeri (2011) ve Mohammadi ve Sharififar (2016) farklı uzak doğu ülkelerinde yürüttükleri çalışmalarında farklı sonuçlara ulaşmışlar ve üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerden başarılı olanların nedenleri başta öğretmen olmak üzere dışsal unsurlara yükledikleri; başarısız olanların ise nedenleri yetenek ve çaba ve strateji kullanımı gibi içsel ve hem değişebilen hem de sabit unsurlara yükledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılıklar kültürel farklılıklar, öğretmen yaklaşımları ile birlikte; yüklemelerin tam olarak doğruyu yansıtmaması, sadece algılanan sebebi yansıtmamasından da kaynaklanabilir. Başka bir sebep de öğrencilerin çaresizlik değil sadece başarısız olmaları olarak değerlendirilebilir.

Markus ve Kitayama (1991) bireysel olmamadan kaynaklanan, Asya kültüründe ilişkilerdeki bireyler arası bağlılık ve bağımlılık olarak nitelerken, bu durumun yani öğretmen ve sınıf atmosferinin en önemli nedensel yüklemeler olarak karşımıza çıkmasının sebebinin öğretmene ve sınıf arkadaşlarına olan bağlılık veya bağımlılık olduğunu ifade etmektedir. Durumu farklı bir açıdan değerlendiren Gobel ve diğeri (2011), bu kültürün insanlarında özeleştiri eğiliminin fazla olmasını başarısızlığın neden içsel nedenlere yüklendiğini açıklamaktadırlar. Aşırı öz eleştiri eğilimde olmak içsel yüklemelerde yoğunlaşmaya sebep olacağı için öz saygıyı önemli oranda

etkilemektedir. Bu durum da daha sonrasında başarısızlığı, düşük beklentileri ve yetersiz çabayı beraberinde getirerek sonunda öğrenilmiş çaresizliğe sebep olacaktır (Weiner, 2000). İncelenen çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, daha doğu ülkelere ait kültürlere mensup öğrencilerin yanlış yükleme yapması ve yabancı dil öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşamasının bir nedeni de kültürel unsurlar ve kültürel özelliklerle oluşan kişilik özellikleri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Benzer şekilde, Erten ve Burden (2014) altıncı sınıf öğrencilerinden yabancı dilde hem başarılı hem de başarısız olanların nedensel yüklemelerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenin en önemli faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Önem sırasına göre diğer nedensel yüklemeler ise sınıf atmosferi yetenek ve ilgiden oluşmaktadır. Yine Erten (2015: 363) başka bir çalışmada da en önemli yüklemenin öğretmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erten (2016:153) daha sonraki çalışmada da benzer bulgulara ulaşarak, bunun sebebini kültürel farklılıklara dayandırmakta ve Avrupa dışındaki Çin Japonya, Tayland ve Türkiye gibi daha doğu ülkelerde öğretmen algısının güçlü olmasını sebep olarak göstermektedir. Kılınç, Watt ve Rihardson (2012) da bunun sebebini Türkiye’de öğretmene verilen değer ve saygının yüksek olmasıyla açıklamaktadırlar. Ayrıca öğretmene yapılan yüklemelerin öğrencilerin dışsal yüklemelerini oluşturması sebebi ile çaresizliği oluşturan unsurlardan da biri olması öğrencilerin sağlıksız yüklemeler yapmasına sebep olduğu ifade edilebilir.

Tablo 19’da öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri ve İngilizce akademik başarı değişkeni arasında bulunan pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r= 0,682$), bilişüstü farkındalığın, İngilizce dersi başarı notunu en fazla etkileyen ikinci değişken olduğu ($\beta: 0,216$; $p<0,001$) ve İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve başarı arasındaki ilişkinin ($r= -0,763$); genel bilişüstü farkındalık değişkeni kontrol edildiğinde azalması ($r = -0,546$) bulguları bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik katsayısının belirleyicilik değerinin bilişüstü farkındalık değişkenleri üzerinden yükseldiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, İngilizce dersi akademik başarı düzeyinin, bireyin öğrenmesini kontrol edebilme, planlama, değerlendirme, uygun öğrenme stratejiler seçebilme ve değerlendirebilme becerilerinden oluşan bilişüstü farkındalıktan etkilendiği söylenebilir. Çünkü etkili bilişüstü becerilerle donatılmış öğrenciler, çeşitli alanlardaki bilgilerini doğru biçimde değerlendirir: devam eden öğrenmelerini izler, bilgilerini güncelleştirir ve yeni

öğrenmeler için etkili planlar yapar (Everson ve Tobias, 1998; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Bransford, Brown ve Cocking (1999) öğrenmede en iyi olarak nitelendirilecek evrensel bir uygulamanın olamayacağını fakat temel ilkelerle birlikte iyi bir öğretim modelinde mutlaka öğrenenin aktif rol alabilmesi için bilişüstü farkındalığın önemine dikkati çekmektedirler.

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacının (Anderson, 2002; Birjandi, Mirhassani ve Abbasian, 2006; Brown, 1987; Magaldi, 2010; Mahmoudi ve Khonamri, 2010; O'Malley ve Chamot, 1990; Raoofi ve diğ., 2014; Zhang ve Goh, 2006) bilişüstü bilginin etkili dil öğrenmede çok önemli bir yordayıcı olduğunu, bireylerde bilişüstü farkındalık gelişiminin özellikle dil ediniminde önemli bir etken olduğunu, bilişüstü farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dili daha hızlı öğrenebildiğini ve dil öğrenme stratejilerini daha bilinçli kullandığını (Vandergrift ve diğ., 2006) ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencileri akademik başarılarına göre 3 farklı gruba ayıran Borkowski, Johnston ve Reid (1987), en başarılı olan ilk gruptaki öğrencileri etkin öğrenenler olarak adlandırmaktadır. Birçok araştırmacı (Benevene, Cortini ve Di Lemma, 2015; De Stasio ve Di Chiacchio, 2015; Moliterni ve diğ., 2011) etkin öğrencilerin bilişüstü farkındalık becerilerinden olan öz düzenleme stratejilerini kullanan, kendilerini öğrenme sürecine dahil hissedilen ve dolayısıyla da kendi öğrenmelerini düzenleyip ilerletebilen öğrenenler olmaları sebebiyle diğer öğrencilere göre çok daha iyi performans sergilediklerini belirtmektedirler.

Çalışma bulguları ile paralellik gösteren bilişüstü farkındalık ve yabancı dilde başarı üzerine yapılan birçok çalışma, daha etkili bir öğrenme için bilişüstü unsurların öğretim programında yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır (Wenden, 1998; Zhang ve Goh, 2006). Bunun sebebi olarak ise, öğrencilerin ne bildiğinin ve ne bilmediğinin farkında olabilmeleri, öğrenmede kalıcılığı sağlayabilmeleri ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri için en önemli araç olarak bilişüstü farkındalığı göstermektedirler (Chari ve diğ., 2010; Dickinson, 1995; Mokhtari ve Reichard, 2002; Vardar, 2011; Zimmerman ve Schunk, 2001). Araştırma bulgularından farklı olarak Adıgüzel ve Orhan (2017) çalışmalarında, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Bruen (2001), Phakiti (2003) ve Pishghadam ve Khajavy (2013) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yetişkin ve üniversite öğrencilerinin dil başarısında bilişüstü farkındalığın önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Pishghadam ve Khajavy (2013) yabancı dil başarısının %12'sini beceri belirlerken %18'ini bilişüstü farkındalığın oluşturduğunu belirtmektedirler. Öztürk (2014) de üniversite öğrencilerinin İngilizce başarıları ile bilişüstü beceri seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Fakat Yau (2009) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, bilişüstü farkındalık ve yabancı dilde başarı arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon olmadığını tespit etmiştir. Buradan hareketle, dil öğrenme sınıflarında öğrenme sürecini daha etkili ve başarılı bir hale getirmek için, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için bilinçlendirme ve eğitiminin gerekli olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir (Ünal, Onursal-Ayırır, Arıoğul, 2011).

Tablo 19 incelendiğinde İngilizce dersi başarı notunu etkileyen son değişkenin İngilizce dersine yönelik tutum olduğu ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce akademik başarıları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r= 0,682$), bununla birlikte, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve başarı arasındaki ilişkide İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni kontrol edildiğinde öğrenilmiş çaresizliğin etkisinin azaldığı da anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları, tutum katsayısının oldukça düşük bir değere ulaşması belirleyicilik değerinin öğrenilmiş çaresizlik ve bilişüstü farkındalık değişkenleri üzerinden yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular İngilizce dersine yönelik tutumun yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğunu ve diğer bilişsel ve duyuşsal bileşenlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda yabancı dil eğitiminde tutumun önemini vurgulayan Smith (1971), birçok öğrencinin, yabancı dil öğrenme sürecinin başında çoğunlukla olumsuz tutumlara sahip olmasından dolayı dersi zor bulmaları olasılığı çok yüksek olduğu için, tutumların sürecin en başından itibaren önemle ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Literatürde yer alan görüşler incelendiğinde yabancı dil öğrenmede özellikle güçlü olumlu ve olumsuz duyguların önem taşıdığını (Stern, 1983), yabancı dil politikasında başarı şansı elde etmede tutumun önemli bir yere sahip olduğunu (Mamun ve diğ., 2012); olumlu tutum ve algıların yabancı dil öğrenmede başarıyı sağlayacağını (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) belirten birçok görüşün mevcut olduğu

anlaşılmaktadır. Literatürde bu görüşleri destekleyen, başka bir ifadeyle, tutum ile yabancı dilde başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırma bulunmaktadır (Burstall, 1975; Çelebi, 2009; Çoban, 1989; Gürel, 1986; Kazazoğlu, 2011- 2013; Krashen, 1981; Saracaloğlu, 2000; Saracaloğlu ve Varol, 2007; Saracaloğlu, Varol, Gencel, 2014; Selçuk, 1997; Shah, 1999). Cochran, McCallum ve Bell (2010) yabancı dil olarak Fransızca, İspanyolca ve Almanca öğrenen üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında tutumların yabancı dilde başarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

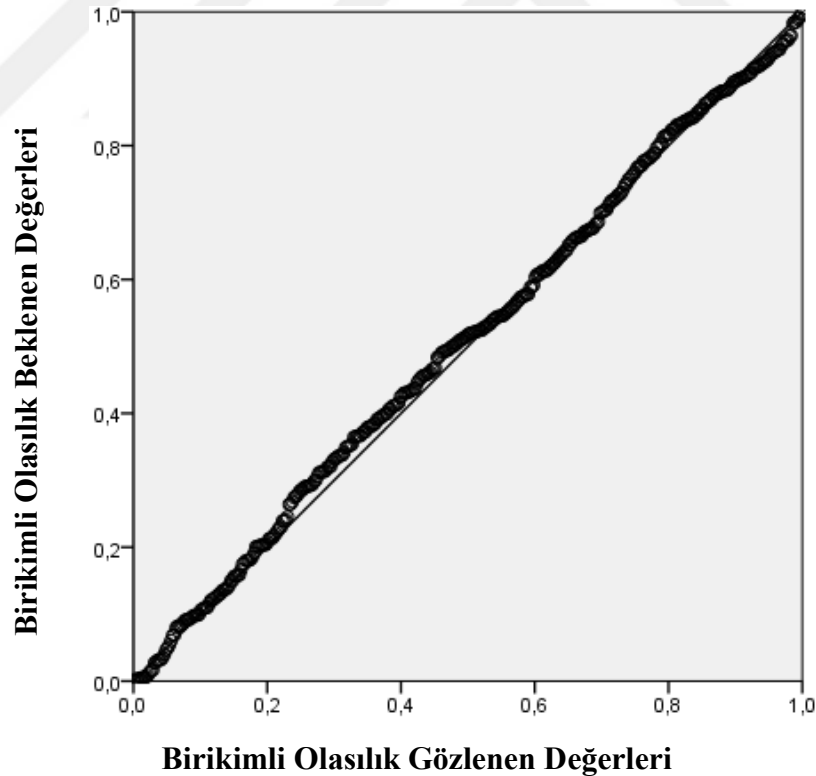
Sınırlı sayıda da olsa, literatürde yabancı dil olarak İngilizceye yönelik tutum ile İngilizce akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Bratoz (2015) Slovenya’da Sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında katılımcılarının İngilizce öğrenme konusundaki tutumları ile algıladıkları İngilizce dil yeterlilikleri ve başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dehbozorgi (2012) İranlı öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyduğu çalışmasında, tutum ile başarı arasında her zaman ilişki olmayabileceğini, hedef dile maruz kalmak gibi bazı kişisel değişkenlerin başarıda daha önemli unsurlar olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Herbert, Gail ve Sik-yum (1980)’un araştırmaları da kısmen bu bulgularla paralellik göstermekte ve İngilizce başarısı ile tutumlar arasındaki ilişkinin varlığını kabul etmekle birlikte, tamamen belirleyici olmadığını belirtmekte ve hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunmak ya da anadili İngilizce olanlarla iletişim halinde olmak gibi diğer önemli bireysel faktörlerin başarıda büyük rol oynadığını ifade etmektedir.

4.5.1. İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar

Bu aşamada “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri İngilizce dersine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap bulmak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ancak öncelikle, basit doğrusal regresyonun varsayımları test edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik ve İngilizce dersine yönelik tutum değişkenleri hatırlanacağı üzere normal dağılım gösteren bir

yapıya sahiptir. Ayrıca değişkenler arasında $r:-0,719$ ($p<0,01$) seviyesinde anlamlı bir negatif korelasyon bulunmaktadır (Tablo 19). Bunun yanı sıra, Şekil 5'teki serpilme diyagramından görüleceği üzere değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Belirtilen bu varsayımların testinden sonra, hata terimlerinin normal dağılıma varsayımı ile hata terimleri arası korelasyon varsayımları test edilmiştir.

Bunun için öncelikle Durbin Watson istatistiği hesaplanmıştır. Durbin Watson istatistiğinde, 1.5 ile 2.5 arasındaki değerler ise hata terimleri arasında güçlü bir ilişki olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2010). Yapılan analizde Durbin Watson değerinin 1,775 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan, değişkenlerin hata terimleri arasında bir korelasyon olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca tahmin edilen hata terimleri ile gözlenen hata terimleri arasındaki ilişki P-P plot grafiğiyle incelenmiştir (Şekil 5). Hata terimleri arasında doğrusal bir ilişkinin olması, hata terimleri normal dağılım varsayımının sağlandığını göstermektedir. Varsayımların sağlandığı görüldükten sonra regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 5. İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Öğrenilmiş Çaresizlik Arası Standardize Edilmiş Hata Terimleri Regresyon İlişkisi

Öğrenilmiş çaresizliğin İngilizce dersine yönelik tutumu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir. Regresyon analizi Anova sonuçları, regresyon modelinin anlamlı ve geçerli bir model olduğunu göstermiştir (F: 429,045, $p < 0,001$). Ayrıca öğrenilmiş çaresizlik, İngilizce dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir şekilde (β : -0,719; $p < 0,001$) yordamıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik seviyesi arttıkça, İngilizce dersine yönelik negatif bir tutum olduğu ifade edilebilir.

Tablo 20

Öğrenilmiş Çaresizliğin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Model ^a	Beta	β	t	p	Standart Hata ^b
1 ^b	Sabit	0,874		16,000	0,000	0,055
	Öğrenilmiş Çaresizlik	-0,124	-0,719	-20,713	0,000	0,006

R: 0,719; R²: 0,518; F: 429,045 (p: 0,000)

a. Bağımlı Değişken: İngilizce Dersine Yönelik Tutum

b. Yordayıcı: Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizliğin öğrenme sürecinde güdüsel, bilişsel ve duygusal sorunlara (Atkinson ve diğ., 1996) ve daha sonrasında ise bireyde öğrenmeden tamamen vazgeçmeye (Senemoğlu, 1997) sebep olduğuna ilişkin bilgiler İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik seviyesinin artmasının, İngilizce dersine yönelik olumlu tutumların azalmasına sebep olduğu bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte, Spark, Ganschow ve Javorsky’nin (1993) yabancı dil sınıflarında çaresizlik yaşayanları akademik başarı açısından yüksek risk altındaki öğrenciler olarak nitelendirirken, bu durumda yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum ve algı geliştiğini ve bunun da başarısızlıkla sonuçlandığını ifade etmeleri, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin özyeterlilik algısı düşük olduğu gerçeğinden hareketle, Çimen (2011)’in genel öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları bulgusu da bu çalışma ile kısmen paralellik göstermektedir.

Atkinson ve Feather (1966) öğrencilerin öğrenme çıktı kontrolüne sahip olmalarının yabancı dil öğrenmede olumlu tutumlara yol açtığı bulgusu da bu çalışma

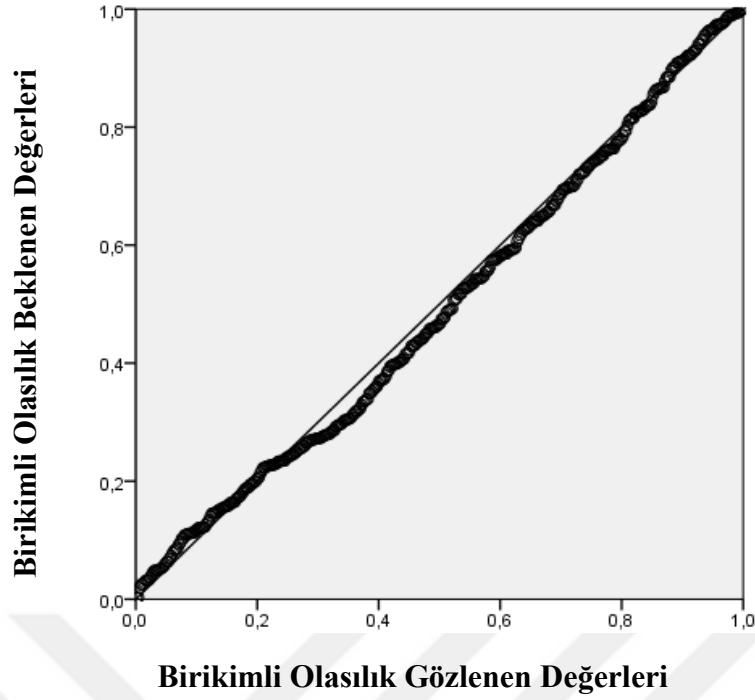
bulgularıyla paralellik göstermektedir. Paralel başka bir çalışmada, Sparks, Ganschow ve Javorsky (1993), yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenilmiş çaresizlik yaşayan lise öğrencilerinin, yabancı dil dersine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Kang (2000) 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında yabancı dil öğrenme sürecinde davranış - sonuç kontrolünü kaybetmemiş öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

4.5.2. Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Seviyelerini Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik seviyelerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap bulmak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle, doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir.

Öğrenilmiş çaresizlik ve bilişüstü farkındalık değişkenleri normal dağılım gösteren bir yapıya sahiptir. Ayrıca değişkenler arasında $r:-0,703$ ($p<0,01$) seviyesinde anlamlı bir negatif korelasyon bulunmaktadır (Tablo 21). Bunun yanı sıra, serpilme diyagramında değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir (Şekil 6). Araştırmada test edilen diğer varsayımlar, hata terimlerinin normal dağılımı ile hata terimleri arası korelasyon varsayımlarıdır.

Regresyon analizinde Durbin Watson değerinin 1,928 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan, değişkenlerin hata terimleri arasında bir korelasyon olmadığı anlaşılmıştır. Tahmin edilen hata terimleri ile gözlenen hata terimleri arasındaki ilişki ise P-P plot grafiğiyle incelenmiştir (Şekil 6). Şekil 6’da hata terimleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, hata terimlerinin normal dağılım varsayımını sağladığı düşünülmüştür.



Şekil 6. Bilişüstü Farkındalık ve İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Arası Standardize Edilmiş Hata Terimleri Regresyon İlişkisi

Regresyon analizinin sonuçları ise Tablo 21’de gösterilmiştir. Öncelikle Anova sonuçları, regresyon modelinin anlamlı ve geçerli bir model olduğunu göstermiştir (F: 390,772, $p < 0,001$). Ayrıca bilişüstü farkındalık İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik değişkenini istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir şekilde (β : -0,703; $p < 0,001$) yordamaktadır. Buna göre, öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin artmasından bilişüstü farkındalık seviyesi negatif bir biçimde etkilenmektedir. Ayrıca düzeltilmiş açıklama oranı (R^2) 0,494 olarak hesaplanmıştır. Buna göre genel bilişüstü farkındalık İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizliği önemli seviyede açıklayabilmektedir.

Tablo 21

Bilişüstü Farkındalığın Öğrenilmiş Çaresizlik Değişkenini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model ^a	Beta	β	t	p	Standart Hata ^b
1 ^b Sabit	0,854		15,269	0,000	0,056
Bilişüstü Farkındalık	-0,121	-0,703	-19,767	0,000	0,006

R: 0,703; R²: 0,494 ; F: 390,722 (p: 0,000)

a. Bağımlı Değişken: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik

b. Yordayıcı: Bilişüstü Farkındalık

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde de benzer kuramsal ve ampirik bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Ortalama becerilere sahip bir çocuğun bilişüstü farkındalığının yetersiz olması çok büyük oranda öğrenilmiş çaresizlikle sonuçlanmaktadır (Diener ve Dweck, 1987). Flavell (1976)'e göre bilişüstü becerilerden özellikle bilişsel izlemede yetersiz olan öğrenciler öğrenilmiş çaresizliğe maruz kalmaktadırlar, çünkü Borkowski ve Krause (1985)'nin de ifade ettiği gibi öğrenilmiş çaresizliği oluşturan yüklemeler bilişüstü farkındalığı oluşturan temel tamamlayıcı unsurlardır. Aynı zamanda, belli öğrenme durumlarına özgü strateji bilgisine sahip olma, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığı gibi çabanın başarıdaki önemine olan inancı güçlendirmektedir (Borkowski ve diğ., 1990:74). Öğrenmede yetenek gibi değişmez bir unsur yerine çabaya yapılan yükleme çaresizliği engelleyen unsurlardan biri olduğu için bu noktada öğrenilmiş çaresizlik ile bilişüstü farkındalık arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin artırılması, çaresizliği oluşturan içsel yüklemeleri engellemekte ve sonucun kontrol edilebilirliği algısının artmasını sağlamaktadır (Clifford, 1984; Price, 1991).

Aynı şekilde, Brown ve diğerleri (1983) ve Paris ve Winograd (1990) öğrencilerde çaresizliğe yol açacak durumları engelleyen en önemli unsur olan öğrenmede kontrolü kaybetmemenin sağlanmasında en temel adımın bilişüstü becerileri geliştirmek olduğunu ifade etmektedirler. Baird ve White (1982) öğrenme sonuçlarının birey tarafından kontrol edilebilmesini sağlamak için öğrencinin öğrenme sürecinde öz düzenleme, öz kontrol ve öz değerlendirme gibi bilişüstü becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Cullen (1985: 275) de öğrenmelerini izleyebilen öğrencilerin başarıya ulaşmak için alternatif stratejiler aradıklarını ve bu sayede de kontrolü elinde tutabildikleri sonucuna ulaşmakta ve bundan dolayı da öğrenme sürecinin bilişsel ve duyuşsal boyutları arasındaki güçlü bağa vurgu yapmaktadır.

Öğrenme sürecinde öğrenciler başarılarında kendi rollerinin bilincinde olurlarsa içsel bir özkontrol geliştirerek, başarılarının ve başarısızlıklarının sebebini kendi çabalarıyla değerlendirirler ve öğrenilmiş çaresizliği engellemiş olurlar (Lerner, 2000). Bilişüstü farkındalığı yüksek olan öğrencilerin öğrenmelerini izleyebilmeleri ve düzenleyebilmeleri, onların başarı ve başarısızlıklarını sahip olduğu yeteneklere değil çabalarına yüklemeleriyle ve bundan dolayı da kontrolü kaybetmedikleri için öğrenilmiş

çaresizlik yaşamamalarıyla sonuçlanır (Hall ve Webster, 2008: 33; Raya, 1997: 94). Benzer şekilde, Dweck ve Legget (1998) ve Tutar (2007) da öğrencilerin bilişüstü becerilerini geliştirmiş olmalarının ve farkındalıklarının da yüksek olmasının, öğrenme sürecinde öğrencilerin çaba ve sonuçlarını kontrol edebilmeleri ve başarı ve başarısızlıklarını çabalarına yüklemeleriyle sonuçlandığı bulgularına ulaşmışlardır. Borkowski ve diğ. (1990) ise öğrencilerde bilişüstü farkındalık eğitimiyle doğru stratejiyi kullanabilme becerisinin güçlendirilmesinin, başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemelerin şans ve yeteneğe değil, harcanan çabaya yapıldığı sonucuna varmışlardır.

Chodkiewicz ve Boyle (2014) ve Casserly (2013) yükleme eğitimi sürecinde en önemli aşamalardan birini, bilişüstü farkındalığı oluşturan biliş bilgisinin öğretimesi olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca bilişüstü farkındalık becerilerinden olan öz değerlendirmede başarısız öğrenciler, başarısızlık yüklemelerini de yanlış yapacakları için çaresizlik yaşayabilirler. Zimmerman (2002:68) öz değerlendirmenin nedensel yüklemelerle doğrudan ilişkili olduğu, düşük notların nedeninin yetenek eksikliğine yüklenmesinin motivasyona zarar verdiği, çünkü öğrencilerin çabanın işe yaramadığını düşündüğü bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle düşük başarının nedeninin kontrol edilebilir süreçlerde aranmasının motivasyonu artıracığını ifade etmektedir. Raya (1997) ise öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları yüksek olursa dil öğrenme sürecinde yetersiz kaldıklarında daha uygun bir strateji kullanma yoluna gittiklerini, yani başarısızlıklarını becerilerine yüklemediklerini için farklı çözüm yolları aradıklarını ve öğrenilmiş çaresizlik yaşamadıklarını ifade etmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Üniversite zorunlu hazırlık sınıfında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin örüntüsünü ortaya çıkarılmasının amaçlandığı araştırmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda bir yıl hazırlık okumuş öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeylerinin İngilizce akademik başarıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, İngilizce dersine yönelik tutum ve genel bilişüstü farkındalık değişkenlerinin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının önemli birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu temel sonuç ile birlikte incelenen alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan birinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- a) Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bir yıl zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrencilerin hazırlık eğitimi sonunda İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Araştırmada elde edilen bulgulara göre, orta düzeyde çaresizlik gösteren maddeler incelendiğinde ise, öğrencilerin çaresizliğe özgü nedensel yüklemelerinin genel-özel yüklemelerden oluşması, öğrencilerin başarısızlıklarını içsel ve sabit nedenlere yüklemedikleri, başarısızlıklara sebep olan dışsal unsurları doğru değerlendirebildikleri ve başarısızlık durumunun değişebileceğine inandıkları sonucuna götürmektedir. Öğrencilerin çaresizliğe sebep olan başarısızlık yüklemeleri, İngilizce öğrenme sürecindeki bir ders ya da konuda yaşadıkları başarısızlığı bütün sürece genelleme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin sahip oldukları bilişüstü farkındalık düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- a) Araştırma bulgularına göre öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Genel bilişüstü farkındalık ölçeğine ilişkin maddeler tek tek ele alındığında ise en düşük ortalamaya sahip maddelerin çoğunlukla bilişüstü farkındalığı oluşturan bilişin bilgisine ait maddeler olduğu ve en yüksek maddelerin ise çoğunlukla öğrenmede planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bilişin düzenlenmesine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğrenmede hangi stratejilerin ve yolların etkili olduğu ve hangi durumlarda bilişsel aktivitelerin kendileri için en etkili olduğu ile ilgili bilgilere bilişin düzenlenmesine ilişkin bilgiler düzeyinde sahip olmadıkları ifade edilebilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde yer alan üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- a) Araştırma bulgularına göre öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu sayılabilecek bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.
- b) Araştırmada elde edilen bulgular, ölçek madde bazında incelendiğinde ise öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin hayatlarında ve gelecek kariyerlerindeki önemini kavradıkları, İngilizce öğrenmeye karşı ilgilerinin yüksek olduğunu ve İngilizce öğrenmekten zevk aldıkları sonucunu ortaya koymaktadır.
- c) Ölçekte en düşük ortalamaya sahip maddelerin İngilizce dersine, İngilizce konuşmaya ve İngilizce öğretmenine ilişkin maddeler olması, İngilizce öğrenmenin önem ve gerekliliğini kavramalarına ve İngilizce öğrenmeye karşı ilgilerinin yüksek olmasına rağmen; öğrencilerin öğretmen, dersin işlenişi ve İngilizceye karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi hazırlık öğrencilerinin İngilizce akademik başarı düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan dördüncü alt probleme ilişkin bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce akademik başarının 61-80 puan aralığında, orta düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, “Öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve İngilizce dersine ilişkin tutumları İngilizce akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? şeklinde yer alan beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- a) Araştırmada elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutumun, öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarını önemli derecede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üç değişken birlikte öğrencilerin İngilizce akademik başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %63'ünü açıklamaktadır.
- b) Beşinci alt probleme ilişkin bulgular öğrencilerin İngilizce akademik başarısını en fazla etkileyen bağımsız değişkenin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin İngilizce akademik başarısını en fazla etkileyen ikinci değişkenin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri ve üçüncü değişkenin ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- c) Beşinci alt probleme ilişkin bulgular İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve İngilizce akademik başarı arasında negatif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = -0,763$) olduğunu sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik seviyeleri artarken İngilizce akademik başarıları düşmektedir. Ancak diğer değişkenler (bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutum) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -0,481$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri ve İngilizce akademik başarıları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,682$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık seviyeleri arttıkça İngilizce akademik başarıları düzeyleri de artmaktadır. Bununla birlikte, diğer iki değişken (İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = 0,209$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- e) İngilizce dersine yönelik tutum ve başarı arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r = 0,679$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça, İngilizce akademik başarıları düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca diğer değişkenler (İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve bilişüstü farkındalık) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = 0,137$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

durumda, tutmun katsayısının oldukça düşük bir değere ulaşması belirleyicilik değerinin öğrenilmiş çaresizlik ve bilişüstü farkındalık değişkenleri üzerinden yükseldiğini ortaya koymaktadır.

- d) İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve başarı arasında negatif ve yüksek düzeydeki ilişkide; tek başına genel bilişüstü farkındalık değişkeni kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun düştüğü ($r = -.546$) sonucuna ulaşılmıştır.
- e) İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ve başarı arasındaki negatif ve yüksek düzeydeki ilişkide, tek başına İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun düştüğü ($r = -0,568$) sonucuna ulaşılmıştır.
- f) İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizliğin; İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik seviyesi arttıkça, İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- g) Öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik değişkeninin anlamlı ve güçlü bir yordayıcısıdır. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin artmasında bilişüstü farkındalık seviyelerinin negatif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır. İlk olarak eğitim öğretim sürecinde eğitici ve yöneticilere yönelik öneriler yer alırken, son bölümde ise araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler

- a) Araştırmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda bir yıl zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrencilerin genel olarak İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşamadıkları ve öğrencilerin çaresizlik puanlarının kısmen daha yüksek olduğu nedensel yüklemelerden ise öğrencilerin yabancı dil öğrenmede bir ders ya da konudaki başarısızlıklarını bütün sürece genelleme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin daha sonraki süreçlerde yabancı dil öğrenmede çaresizlik yaşamamaları için, yüklemelerinde özellikle genel - özel nedensel boyutun dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin başarısızlık nedensel yüklemeleri analiz edilip öğrencilerin neden bu yanlış yüklemeleri yaptıkları tespit edildikten sonra, öğrencilerin yanlış nedensel yüklemelerini değiştirme yolunda bir çözüm geliştirilebilir.
- b) Araştırma bulguları, öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin detaylı analizi ise öğrencilerin açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgiye ilişkin farkındalıklarının; bilişin düzenlenmesini oluşturan planlama; izleme ve değerlendirme süreçlerine oranla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrenciler, öğrenme sürecinde kullanılacak öncelikli bilgilerin neler olduğunu, daha önce benzer bir çalışma yapıp yapmadığını, süreçte karşılaşılabileceği olası güçlükleri, kullanacağı yöntemi neden seçtiği ve bu yöntemi kullanmak için neler okuması gerektiğini düşünmesi ve değerlendirmesi için bilinçlendirilebilir. Bunu sağlamak için bilişüstü farkındalık eğitimi yöntemleri derse doğrudan ya da dolaylı olarak dahil edilebilir. Farkındalık eğitimi ders saatleri dışında başka bir zamanda da ilgili öğretim elemanlarının desteği ile üniversitede görev yapan psikologlar tarafından da desteklenebilir. Öğrenciler bu şekilde önce en etkili biçimde öğrenmeyi öğrenebilir ve bu durumda yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılabilecekleri birçok zorluğun önüne geçmiş olabilir.

- c) Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu sayılabilecek bir tutuma sahip olduğu, ancak ölçekteki düşük ortalamaya sahip maddelerin genellikle dersin öğretmeni, İngilizce konuşma becerisi ve derse ilişkin maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olabilmesi ve öğretmenlerin süreçte daha fazla öğrenci merkezli bir yaklaşımla ilerlemesi için, birçok üniversitede olduğu gibi Nevşehir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda da “teacher trainer” olarak isimlendirilen öğretmen eğitimleri görevlendirilebilir. Öğretmen eğitimleri okutmanların performanslarını değerlendirip akademik ve mesleki gelişimleri için mesleki gelişim programları düzenleyebilir ya da kurslar hakkında okutmanları bilgilendirebilir ve öğrencilerin okutmanları değerlendirmelerini sağlayabilir. Böylece kendini objektif olarak değerlendirememenin getirdiği sınırlılıklar aşılıp daha gerçekçi değerlendirme yapılabilir ve okutman kendi kendine farkedemediği hatalarını görebilir ve doğru çözüm yollarına gidilebilir.
- d) Araştırmada İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik, bilişüstü farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutumun, öğrencilerinin İngilizce öğrenmede başarısını önemli derecede yordadığı ve değişkenlerin birlikte öğrencilerin İngilizce başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %63'ünü açıkladığı sonuçlarından yola çıkarak, yabancı dil eğitiminde başarının sadece bilişsel süreçlere değil, duyuşsal süreçlere ve bu süreçlerin birbiriyle olan ilişkisinin doğru analiz edilmesine bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal unsurları ve bunların birbirleriyle olan ilişkisini birlikte değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrenciyi sadece başarısız olarak değerlendirmekle yetinmeyip, başarısızlığın sebeplerini bu değişkenler doğrultusunda analiz etmelidir. Bu amaçla öğretmenler öğrencilerle birebir ilgilenip, her öğrencinin hangi düzeyde ve alanda sorun yaşadığını tespit ettikten sonra söz konusu öğrenciler için bireysel çözüm yolları aranabilir.
- e) Araştırmada İngilizce dersi başarı notunu en fazla etkileyen değişkenin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik olması, öncelikle başarısız

öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadıkları analiz edilmesini gerektirmektedir. Bunun için ise işe öğrencilerin başarısızlık yüklemelerinin tespiti ile başlanabilir. Daha sonra ise yanlış yükleme yapan öğrencilerin başarısızlıklarına yaptıkları yüklemenin aslında gerçeği yansıtmadığının farkına varmaları sağlanması önemli bir adım olabilir.

- f) Öğrenciler başarısızlıklarını özel, dışsal ve sabit olmayan nedenlere yüklemeleri konusunda yönlendirilebilir, böylece çaresizliğe sebep olan nedensel yüklemelerden öğrencilerin uzaklaşması sağlanmış olur.
- g) Öğrenciler başarı ve başarısızlığın yetenek gibi sabit bir nedene değil, çaba gibi değişken bir nedene yüklemeleri konusunda bilgilendirilip yönlendirilebilir. Bunun için öğretmenler derslerde çabanın önemine dikkat çekmelidirler. Bu sayede öğrenciler başarısızlıklarını genelleme eğiliminden de uzaklaşabilir, daha fazla çaba göstererek başarılı olabileceklerine inanabilirler. Aksi takdirde dil yeteneğinin olmadığını düşünen bir öğrenci, her zaman başarısız olacağını düşüneceği için, karşılaştığı ilk başarısızlıkta öğrenmekten vazgeçebilir ve başarısızlığına sebep olan dışsal faktörleri sağlıklı değerlendiremeyebilir. Bu aşamada öğrenci tam olarak başarılı olmasa da, öğretmenin öğrencinin çabasına önem verdiğini göstermesi, öğrencinin başarısızlığını sabitleştirmesine engel olabilir.
- h) Sadece yükleme eğitimi tek başına yeterli olamayabileceği için öğrenciler karşılaşılabilecekleri muhtemel başarısızlıklarla nasıl baş edebilecekleri konusunda önceden bilgilendirilebilir ve öğrencilere belli durumlar için alternatif öğrenme stratejileri öğretilir.
- i) Öğrenilmiş çaresizliği ortadan kaldırmada ya da önlemede en önemli yöntemlerden biri olan bireyselleştirilmiş öğretim doğrultusunda, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı düşünülen öğrencilere önce erişebilecekleri alt amaçlar belirlenerek ve belli oranda başarılı olabilecekleri öğrenme görevleri verilerek başardıklarını görmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin başarabileceklerine olan inançları bu şekilde

desteklenebilir. Bireyselleştirilmiş öğretim ile bireylerin erişilerine ve öğrenme hızlarına uygun gerçekçi hedefler koyulabilir. İlerlemelerine göre hedefler tekrar değerlendirilip düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenler sınıfta uygulanacak aktiviteleri seçerken, aktivitelerde diğer öğrencilerle olası kıyaslama ya da yarışma durumları içerisine girmelerini gerektirecek durumların olmamasına dikkat edilebilir. Ayrıca çaresiz öğrencilerin sadece kendi ilerlemelerini kıyaslayıp değerlendirebilmesi için yönlendirilebilir. Böylece çaresizlik yaşayan öğrencinin çaresizlik düzeyinin artması engellenebilir.

- j) Öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinin aktif bir parçası olması sağlanırsa öğrencinin derste dil becerilerini kullanarak öğrenmede aktif rol alması, davranış - sonuç kontrolünü kaybetme olasılığını azaltacağı için öğrenilmiş çaresizliğin engellenmesinde etkili olabilir.
- k) Bağımsız değişkenler içerisinde en etkili ikinci değişkenin bilişüstü farkındalık olması ve bilişüstü farkındalığın İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizliğin anlamlı bir yordayıcısı olması, bilişüstü farkındalığın gelişimi ile başarıda önemli gelişmeler sağlanacağını ortaya koymaktadır. Öğrencilerde bilişüstü farkındalık eğitimiyle bilişüstü farkındalığın artması, kendi sahip oldukları bilgiye ilişkin ve kullanması gereken stratejilere ilişkin farkındalığı artıracığı için öğrenilmiş çaresizliğin önlenmesinde de etkili olabilir. Bu nedenle bilişüstü farkındalığı geliştirmek için öğretmenler farkındalık eğitimini derslerine entegre edebilirler. Bunun için öğretmen İngilizce derslerinde öğrencileri kendi düşünme tarzlarını anlamak konusunda yönlendirebilir. Böylece öğrenciler sadece sonuca değil düşünme aşamalarına ve kullandıkları öğrenme stratejilerine de önem verebilirler. Bu kapsamda öğretmen öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmelerini sağlamak için bazı yöntemler kullanabilir. Öğretmen model olarak bu süreçler konusunda öğrencileri yönlendirebilir ve öğrencilerin İngilizce öğrenmede hedeflerine uygun stratejileri seçmesi, yeni konuyu önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmesi, seçtiği stratejiyi süreçte değerlendirebilmesi, hangi

stratejinin başarılı kullanıldığını belirlemesi, kendi öğrenmesini ve başarısını izleyebilmesi, başarısızlık durumunda sebebi analiz edebilmesi sağlanabilir.

- l) İngilizce dersine yönelik tutum ve başarı arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olması ve tutumun İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ile İngilizce dersi akademik başarı arasındaki ilişkide etkili olması İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmek için öğrenilmiş çaresizliği önlemeye yönelik önerilerin dikkate alınması gerekmektedir.
- m) İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmek için öğretmenlerin öğrenci profiline ve dersin niteliğine uygun etkili öğretim teknikleri ve yöntemlerini sürekli değerlendirip öğrenci beklenti, ilgi ve yeteneklerine en uygun olanlarını kullanması gerekmektedir.
- n) Öğrencilerin süreçte aktif rol alabilecekleri öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğretmenler öğrenci beklenti ve farklılıklarını dikkate alarak, öğrenci başarısızlıklarına karşı yapıcı bir yaklaşım geliştirerek olumlu tutumların oluşumuna katkı sağlayabilirler.
- o) Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemek için, Erasmus Değişim Programları, Gönüllü Gençlik Hizmetleri, Gençlik Köprüsü gibi yurtdışına çıkmalarında İngilizce yeterliliklerini gerektiren programlar hakkında öğrenciler bilgilendirilebilir ve katılımları konusunda yönlendirilebilirler.
- p) İngilizce okutmanlarının öğrencilerin bilişüstü farkındalığının artırılmasına katkı sağlamaları, İngilizce öğrenmelerine yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri ve öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmeleri ve öğrencilerin nedensel yüklemelerini doğru yönlendirebilmeleri için yüksekokulda “Mesleki Gelişim Birimi” kurulabilir. Bu birimde görevli olanlar, okutmanların akademik ve mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim programları düzenleyebilir. Ayrıca, okutmanların sınıf içi performanslarını ve öğretim kalitesini takip edip değerlendirmeye tabi tutabilir. Bu

doğrultuda okutmanların gelişimine yönelik bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde seminer ve toplantılar da bu birim tarafından düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede yaşanan öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili daha sonraki araştırmalarda, öğrenilmiş çaresizlik ve İngilizce akademik başarı değil; dört dil becerisi ile ayrı ayrı öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki incelenebilir. Ayrıca öğrenilmiş çaresizlik ve İngilizce akademik başarı arasındaki ilişkide kaygı ve tutumun etkisi incelenebilir. Aynı zamanda, İngilizce öğrenmede yaşanan öğrenilmiş çaresizlik ile genel bilişüstü farkındalık değil İngilizce öğrenmede bilişüstü farkındalık değişkenlerinin başarıyı yordama düzeyi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., and Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian social science*, 8 (2), 119.
- Abramson, I. Y., Seligman, M.E.P., and Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Açıkbaş, N. (2002). *Matematik performansı ve Matematiğe karşı tutum ile bunlara bağlı değişkenlerin sınıf ve cinsiyet farklılıklarına göre ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 125-136.
- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, A. ve Orhan, A. (2017). Öğrencilerin üstbilis beceri düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-14.
- Akdur, T. E. (1996). *Yardımlaşarak bilgisayar ortamında kavram haritalarının hazırlanmasının, lise seviyesindeki öğrencilerin fizik başarısı, fizik dersine ve kavram haritalamaya yönelik tutumları ve bilişsel beceri üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst bilis farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilis becerilerin etkileşimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Al Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: the case of the uae technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.

- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik alguları, bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları, arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alcı, B., Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin Matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?, *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin labaratuvarında başarı, hazırbulunuşluk, labaratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 15-26.
- Alloy, L. B. (1982). The role of perceptions and attributions for response-outcome noncontingency in learned helplessness: A commentary and discussion. *Journal of Personality*, 50(4), 443-479.
- Alloy, L.B., Peterson, C., Abramson, L., and Seligman, E. M. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 681-687.
- Allport, G.W. (1935). *Attitudes*. Worcester, MA, US: Clark University Press.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Anderson, N.J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and Learning*. <https://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm> adresinden 15 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3).

<http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf> adresinden 15 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.

- Artzt, A.F. and Armour-Thomas, E. (1998). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science*, 26, 5-25.
- Asarkaya, E.(1981). Toplu fen ve fen bilgisi programlarının öğrencilerinin fen tutumlarına etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşkın, R. (1994). *Depresyon el kitabı*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Atkinson, J., and Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E.E., Bam D.J. ve Hoeksema S.N (1996). *Hilgard's introduction to psychology*. Orlando: Harcourt Brace.
- Avcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydemir, M., ve Karaman, S. (2017). Üstbilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 18-40.
- Aydın, A.G. (1985). *Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G. (1988). Depresyonda bilişsel değerlendirme: Dybö yetişkin formunun klinik geçerlilik ve güvenilirliği. *Nöroloji Nöroşirürji Psikiyatri Dergisi*, 3(3), 135-138.
- Aydın, O. ve Aydın, G. (1989). Açıklama biçim modelinin normal ve depresif deneklerle sınanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 48-57.
- Aydın, B. (2001). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, B. (2006). *Öğrenilmiş çaresizliğin yordanması ve yaşam başarısı ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- AYDIN, E. (2007). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algılarının analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ayköse, N. (2006). *Bir özel okulda okuyan ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baird, J. R., and White, R. T. (1982). Promoting self-control of learning. *Instructional Science*, 11(3), 227-247.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma. yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 112-121.
- Bağçeci, B. (2004, 6-9 Temmuz). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Bartlett, J.E., Kotrlık, J.W., and Higgins, C.C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.

- Baş, A. (1998). *Çocukların öğrenilmiş çaresizlik davranışının depresyon düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baş, G. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Genişletilmiş Üçüncü baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Batha, K. and Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision-making. *Australian Journal of Psychology*, 59(2), 64-69.
- Batumlu, D. Z., ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Baylor, A. L. (2002). Expanding preservice teachers' metacognitive awareness of instructional planning through pedagogical agents. *ETR&D*, 50(2), 5-22.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baysal, A.C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım.
- Baysal, A.C. (2003). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Beck, A.T. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Beck, A. T. and Weishaar, M. (1989). Cognitive therapy. In A. Freeman, K. M. Simon, and L.E. Beutler (Eds.), *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy* (pp. 21-36). New York: Plenum Press.
- Bektaşlı, B. (2013). The effect of media on preservice science teachers' attitudes toward astronomy and achievement in astronomy class. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 139-146.
- Benevene, P., Cortini, M., and Di Lemma, L. (2015). child labor and adolescent labor: May they become a learning opportunity? *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 22, 15-24.
- Biber, M. Ve Başer, N. (2014). Üniversite öğrencilerine yönelik matematikte öğrenilmiş çaresizlik ölçeği geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 492-504.
- Bihm, E. M., Mcwhirter, R. M., and Kidda, P. L. (1982). Vicariously learned helplessness: the effects of viewing a model experiencing uncontrollable events. *The Journal of General Psychology*, 107, 149-153.

- Birjandi, P., Mirhassani, A. and Abbasian, G. (2006). Setting-based metacognitive strategy use. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 49(198), 39-87.
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distance. *Journal of applied sociology*, 9(2), 299-308.
- Bol, L. and Garner, J. K (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Computer in Higher Education*, 23, 104-123.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., and Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Borkowski, J. G., and Krause, A. J. (1985). Metacognition and attributional beliefs. In *Proceedings of the XXIII International Congress of Psychology* (pp. 557-568). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Borkowski, J. G., Johnston, M. B., and Reid, M. K. (1987). Metacognition, motivation, and controlled performance. *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*, 2, 147-173.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., and Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boyd, R. (1982). Density dependent mortality and the evolution of social behavior. *Animal Behavior*, 30, 972-982.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., and Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Bratoz, S. (2015). Pre-Service Teachers' Attitudes towards learning and teaching English to young learners. *Revija za elementarno izobraževanje st, 1(2)*, 181-198.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., and Campione. J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: cognitive development* (Vol. 3, pp. 77-166). New York: Wiley.
- Brown, A. L., (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
- Brown, R. A., Gray, R. R. and Ferrara, M. S. (2005). Attributions for personal achievement outcomes among Japanese, Chinese and Turkish university students. *Information and Communication Studies*, 33, 1-13.
- Browne, M.W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.
- Brundage, D. H., and MacKeracher, D. (1980). *Adult learning principles and their application to program planning*. Toronto: Ministry of Education.
- Burhans, K. K., and Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66(6), 1719-1738.
- Burstall, C. (1975). French in the primary school: the British experiment. *The Canadian Modern Language Review*, 31, 388-402.
- Buschenhofen, P. (1998). English language attitudes of final-year high school and first-year university students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 93-116.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, E., ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Candan, A.S. (2005). Üst bilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.
- Candeias, A., Vilia, P., Neto, A., and Ingles. D. (2014). *Achievement on science education: the predictive effect of attitudes and reasoning abilities in portuguese students from 7th Grade*. Presented at International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain.

- Carson, D., Chowdhury, A., Choudhury, R., and Carson, C. (2002). Competence and family support of vulnerable and invulnerable adolescents representing scheduled tribes and castes in India. *Journal of Comparative Family Studies*, 33, 249–270
- Casslerly, A. M. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 79–91.
- Cem, C. (1978). *Türkiye’de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları*, Ankara: Doğan Basımevi.
- Cemalcılar Z., Canbeyli R., ve Sunar D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study, *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 65-81.
- Chamot, A. and Dinary P.B. (1999). Children’s learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-338.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual review of applied linguistics*, 25, 112-130.
- Chamot, A. U. and O’Malley, J. M. (2006). *CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison Wesley.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills*. New York: HBJ Publishers.
- Chari, M., Samavi, A. and Kordestani, D. (2010). Investigating psychometric characteristics of metacognitive reading strategies scale among Iranian high-school students. *Psychiatry Studies*, 6, 1-22.
- Cheung, C. and Kwok, S. (1996). Conservative orientation as a determinant of hopelessness. *J Soc Psychol* 136, 333-347.
- Chiesi, F. and Primi, C. (2010). Cognitive and non-cognitive factors related students’ statistics achievement. *Statistics Education Association for Statistical Education (IASE/ISI)*, 9(1). 6-26.
- Chodkiewicz, A. R., and Boyle, C. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 78-87.
- Clark H. H. and Clark E. V., (1977). *Psychology and language, an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Clifford, M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist*, 19, 108-120.

- Cochran, J. L., McCallum, R. S., and Bell, S. M. (2010). Three A's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning?. *Foreign Language Annals*, 43(4), 566-582.
- Cohen, R., Schleser, R., and Mayers, A. (1981). Self instructions: effects of cognitive level and active rehearsal. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 65-76.
- Cohen, A. D., Weaver, S. F., and Li, T. (1998). The impact of strategic-based instruction on speaking a foreign language. In A. Cohen (Ed.). *Strategies in learning and using a second language* (pp. 107-56). London: Longman.
- Cogan, J., Torney-Purta, J., and Anderson, D. (1988). Knowledge and attitudes toward global issues: students in Japan and the United States. *Comparative Education Review*, 32(3), 282-298.
- Conteh-Morgan, M. (2002). Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction, *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4), 191-196.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (pp. 398-416). Hillsdale: Erlbaum.
- Cullen, J.L. (1985). Children's ability to cope with failure: implications of a metacognitive approach for the classroom. In D.L. Forrest-pressley, G.E. Mackinnon, and T.G. Waller (Eds). *Metacognition, cognition and human performance, Vol. 2, Instructional practices* (pp. 267-300). Orlando, FL: Academic Press.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çelik, E., Eroğlu, B. ve Selvi, M. (2012). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(1), 187-202.
- Çetinkaya, Y. B. (2013). Başkalarının dili: yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizceyi algılayışları ve İngilizceye karşı tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 109-120.

- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çoban, A. (1989). *Ankara merkez ortaokullarındaki son sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dehbozorgi, E. (2012). Effects of attitude towards language learning and risk-taking on efl student's proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 2(2), 41-48.
- Demir, G. Ö. (2000). *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, and effective variables*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, M. ve Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Depaepe, F., Corte, E. D. and Verschaffel, L. (2010). Teachers' metacognitive and heuristic approaches to word problem solving: Analysis and impact on students' beliefs and performance. *ZDM*, 42 (2), 205-218.
- Desoete, A., Roeyers H., and Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449.
- De Stasio, S., and Di Chiacchio, C. (2015). Metacognitive and self regulated learning strategies profiles: an exploratory survey of a group of high school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 656.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System* 23: 165–174.
- Diener, C. I. and Dweck C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous change in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.

- Diener, C. I. and Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of personality and social psychology*, 39(5), 940-952.
- Diken, R. B. (1993). *A case study of six EFL freshman readers: overview of metacognitive ability in reading*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Douglas, D., and Anisman, H. (1975). Helplessness or expectation incongruency: Effects of aversive stimulation on subsequent performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1(4), 411-417.
- Douglas, L. M. (1968). *The secondary teacher at work*. Boston: D.C. Heath and Com.
- Downing, K., Chan, S., Shin, K., Kwong, T., and Lam, T. (2008). Measuring gender differences in cognitive functioning. *Multicultural Education & Technology Journal*, 2 (1), 4-18.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z., and Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 327-357.
- Drmrod, J. E. (1990). *Human Learning*. New York: Macmillan.
- Duman, B. (2004, 6-9 Temmuz). *Attribution Theory” (Katkı=Anlam Yükleme Teorisinin) öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliği üzerindeki etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. Bilal Duman (Ed.) *Üstbiliş- Bilişsel Farkındalık* (ss.420-449). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 373-385.
- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H. (2006). Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 404-413.
- Dweck, C.S., and Reppucci, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109-116.

- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., and Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental psychology*, 14(3), 268.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256 - 273.
- Eggen, P. and Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. New Jersey: Printice-Hall.
- Ehrman, M. E., and Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ekmekçi, F.Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, *Türk Dil Kurumu Yayınları*,:379-380.
- Ektem, I. S. ve Sünbül, A. M. (2007). İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 439-458.
- Elliott, E. S. and Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5-12.
- Ellis, R. (1994). *Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eme, E., Puustinen, M., and Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*. 21(1), 91-115.
- Ercan İ, Kan İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi TıpFakültesi Dergisi*, 30, 211-216.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayını.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Evrim Basımevi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erler, L., and Macaro, E. (2011). Decoding ability in French as a foreign language learning motivation. *Modern Language Journal*, 95(4), 496-518.

- Ersever, H. (1993). Öğrenilmiş çaresizlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 621-632.
- Erten, İ. H., and Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391-401.
- Erten, İ. H. (2015). Attribution retraining in L2 classes: prospects for exploratory classroom practice. In Kenan Dikilitaş, Richard Smith and Wayne Trotman (Eds.), *Teacher-Researchers in Action* (pp.357-367). London: Latefel.
- Erten, İ. H. (2015). Age related gender differences in causal attributions of Turkish learners of English as a foreign language. *ELT Research Journal*, 4(2), 129-146.
- Erten, İ. H. (2016). Causal relationships between achievement attributions and English exam scores of Turkish 10th graders. In İ. H. Mirici, İ. H. Erten, H. Öz, I. Vodopija-Krstanovic (Eds), *Research Papers on Teaching English as an Additional Language* (pp.151-162). Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka.
- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, selfregulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Everson, H. T. and Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: a metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26 (1-2), 65-79.
- Evran, S. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, (1), 213-220.
- Fawzy F.I., Fawzy N.W. and Pasnau R.O. (1995). Critical review of psychosocial interventions in cancer care. *Arch Gen Psychiatry*, 52, 100-113.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-235). Erlbaum Associates Hillsdale NJ: Lawrence.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). Development of metacognition. In J. Bideaud & M. Richelle (Ed.), *Psychologie développementale: problèmes et réalités* (pp.30-41). Bruxelles: Mardaga.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.

- Fincham, F.D., Hokoda, A., and Sanders, F. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development*, 60, 138-145.
- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., and Clark, S. (2004). Learned helplessness: the effect of failure on test-taking, *Education*, 124(4) , 688 – 693.
- Freedman, J.L., Sears, D.O., and Carlsmith, J.M. (1993). *Sosyal Psikoloji* (çev: Ali Dönmez). 2.Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gan, Z., Humphreys, G., and Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal*, 88(2), 229-244.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. and Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language acquisition. part II: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., and Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language learning*, 54(1), 1-34.
- Garner, R., and Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational psychologist*, 24(2), 143-158.
- Gelbal, S. (1994). Madde güçlük indeksi ile rasch modelinin b parametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 85-94.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelir, E. (2009). *Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genç, G., ve Aksu, M. B. (2004, 6 - 9 Temmuz). *İnönü Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.

- Genç, G. (2016). Attributions to success and failure in English language learning: the effects of gender, age and perceived success. *European Journal of Education Studies*, 2(12), 25-43.
- Gernigon, C., Fleurance, P., and Reine, B. (2000). Effects of uncontrollability and failure on the development of learned helplessness in perceptual-motor tasks. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 44-54.
- Gevrek, L. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gobel, P., and Mori, S. (2007). Success and failure in the EFL classroom: Exploring students' attributional beliefs in language learning. In L. Roberts, A. Leah, S. Gürel, S. Tatar, and L. Martı (Eds.), *EUROSLA Yearbook 7* (pp. 149-169). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gobel, P., Mori, S., Thepsiri, K., and Pojanapunya, P. (2010). Attributions for performance: A comparative study of Japanese and Thai university students. *JALT Journal*, 32(1), 5-28.
- Gobel, P., Mori, S., Thang, S. M., Kan, N. H., and Lee, K. W. (2011). The impact of culture on student attributions for performance: A comparative study of three groups of EFL/ESL learners. *Journal of Institutional Research South East Asia (JIRSEA)*, 9(1), 27-43.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51, 361-369.
- Gourgey, A.F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 17-32). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gökçe, S. (2008). *Attitudes and motivational intensity of foreign language learners at vocational high schools: a comparative study*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gökkyer, N., ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-125.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.

- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 7(1), 1159-1177.
- Graham, S., and Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of Educational Psychology*, 4, 63-84.
- Graham, S. (2006). A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning. *Foreign Language Annals*, 39(2), 296-309.
- Guttman, L. (1944). A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review*. 139-150.
- Güler, H.K., Çakmak, D. ve Kavak, N. (2013). Karikatürle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1), 149-160.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinin yordanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*,. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsakal, N. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Gürşimşek I., Çetingöz, D. ve Yoleri, S. (2009, 1-3 Mayıs). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J. and Graesser, A. C. (2009) A Growing sense of “agency”. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser, (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp.1-4). New York and London: Routledge.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. and Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. NJ: Prentice Hall.
- Hair, J. F. Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Boston: Pearson.

- Haitema, T. B. (2002). *Student attitude vis a vis foreign language in the elementary school (FLES): A Longitudinal study*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Hall, K., Bowman H. and Myers J. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities, *Educational Research*, 1, 99-107.
- Hall, C. W., and Webster, R. E. (2008). Metacognitive and affective factors of college students with and without learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(1), 32-41.
- Hamlin, T. (2001). *Effects of learning-style strategies and metacognition on adults' achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation, St. John's University, Minnesota.
- Hashemi, M. R., and Zabihi, R. (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 954-960.
- Herbert, D. P., Gail, S. F., and Sik-yum, L. (1980). An analysis of the relationship between language attitudes and English attainment of secondary students in Hong Kong. *Language Learning*, 30(2), 289-305.
- Hennessey, M. G. (1999, April). *Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Boston, MA.
- Hessling, R.M., Anderson, C.A., and Russell, D.W. (2002). Measures of attributional style . In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (pp. 116-120). London: Sage.
- Heyman, G.D., Dweck, C.S. and Cain, K.M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.
- Hofer, B., Yu, S., and Pintrich, P.R.(1998). Teaching college students to be self-regulating learners. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp.57-85). New York: Guilford.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hovardaoğlu, S. (1986). *Bazı değişkenlerin öğrenilmiş çaresizliğe etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hovardaoğlu, S. (1990). Öğrenilmiş çaresizlik ve depresyon: yüklenme biçimi ölçeği ve Beck depresyon ölçeğiyle yapılan bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 221-230.
- Howard, B. C., McGee, S., Shia, R. and Namsoo, H. (2000). *Metacognitive self-regulation and problem-solving: expanding the theory base through factor analysis*. New Orleans: American Educational Research Association.
- Höl, D. (2016). *Exploring locus of control orientations of Turkish EFL learners and the relationship between attributional retraining and academic achievement: An application of an educational training programme*, Unpublished Doctoral Dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Hsieh, P. H. P., and Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- Hsieh, P. P. H., and Kang, H. S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606-627.
- Hsu, L. (2011). A qualitative analysis on the occurrence of learned helplessness among EFL students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1(1), 162-175.
- Hulse, S.H., Egeth, H., and Deese, J. (1980). *The psychology of learning*. New York: McGrawHill.
- Hunziker, M.H.L. and Santos, C.V. (2007). Learned helplessness: Effects of response requirement and interval between treatment and testing. *Behavioral Processes*, 76, 183-191.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

- İnal, S., Evin İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2003, October 1-3). *The, 1st International Conference on relationship between students' attitudes towards foreign language and foreign language achievement Approaches to the Study of Language and Literature*, İzmir.
- Jacobs, J.E. and Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Johnson, D. S. (1981). Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of educational psychology*, 73(2), 174-180.
- Jernigan, C.G. (2001). The role of beliefs, attributions, and perceived goal attainment in students' motivation. In G. Brauer (Ed.), *Pedagogy of language learning in higher education* (pp. 23-45). Westport, CT: Ablex.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kana, F. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 66-81.
- Kang, D. H. (2000). *Motivation and foreign language learning in Korean EFL context*. ERIC Document Reproduction, Service No. ED 442 284.
- Kara, A. (2004, 6-9 Temmuz). *Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), 45-60.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, S. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri düşük ve yüksek olan ilköğretim öğrencilerinin öğretme- öğrenme sürecine ilişkin görüşleri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

- Kazazoğlu, S. (2011). *Anadil ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Keblawi, F. (2009). A review of language learning motivation theories. *JAMEEA*, 12, 23-57.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal*, 73, 135-149.
- Kılıç, B.G. ve Oral, N. (2006). Çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik üzerine bir gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 76-86.
- Kılınç, A., Watt, H. M., and Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- Kızılcık, H. Ş.ve Tan, M. (2011). İtme ve momentum konusunda çoktan seçmeli bir test geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 185-198.
- Kleitman, S. and Stankov, L. (2007). Self-confidence and metacognitive processes. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 161-173.
- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. Sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *NWSA-Education Sciences*, 8 (2), 308-322.
- Koç, H., Arslantürk, Y., ve Arslan, S. (2008). Yükseköğretimde öğrenci tatmin düzeyleri ile başarı ortalamaları arasındaki ilişki: Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 57-69.
- Koç, O.U. ve Başer N. (2011). Görselleştirme yaklaşımının matematikte öğrenilmiş çaresizliğe ve soyut düşünmeye etkisi (Elektronik versiyon). *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 89-108.
- Koutselini, M. (1995). Metacognition: Conceptual instruction. *Nea Pedia*, 74, 48-56.
- Kök, M. (1992). *Psikolojik danışmanın dezavantajlı çocukların öğrenilmiş çaresizlik, benlik tasarımı ve genel kaygı düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köse, E.Ö. (2013). Effects of cartoons on students' achievement and attitudes in biology teaching (endocrine system). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(3), 931-944.

- Kramarski, B., and Hirsch, C. (2003). Effects of computer algebra system (CAS) with metacognitive training on mathematical reasoning. *Educational Media International*, 40(3-4), 249-257.
- Kramarski, B., and Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: OUP.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Küçük-Özcan, Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students in mathematics lessons*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Kümbül, B. (2002). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik olgusu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kümbül-Güler, B. (2005). İşsizlik ve yarattığı psikososyal sorunların öğrenilmiş çaresizlik bağlamında incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Prof. Dr. Toker Dereli için hazırlanan Hakemli Armağan Kitap*.
- Kümbül-Güler, B. (2006). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Lasagabaster, D. (2007). Language use and language attitudes in the Basque Country. In D. Lasagabaster, and A. Huguet (Eds), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes* (pp. 65-89). Clevedon, Buffalo, Nueva York: Multilingual Matters.
- Laskey, M. and Hetzel, C. (2010). *Self-regulated learning, metacognition, and soft skills: the 21st century learner*. Milwaukee, WI: Cardinal Stritch University.
- Lawson, M., and Hogben, D. (1998). Learning and recall of foreign language vocabulary: Effects of a key word strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction*, 8, 179-194.
- Lehmann, T., Hahnlein, I., and Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prelection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Licht, B. G., and Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20 (4), 628-636.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. 140, 44-53.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Linden, D. R., Savage, L. M., and Overmier, J. M. (1997). General learned irrelevance: A Pavlovian analog to learned helplessness. *Learning and Motivation*, 28, 230-247.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5, 3-28.
- Livingston, J. A. (1996). *Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students*. Buffalo: State University of New York.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An overview*, ERIC. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/de/02.pdf, 12 Kasım 2014'te alınmıştır.
- Lucangeli, D. and Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: what is the nature of the relationship?, *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Louca, E. P. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Luo, Han (2014). Foreign Language Speaking Anxiety: A Study of Chinese Language Learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99-117.
- Magaldi, L. G. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revista canaria de estudios ingleses*, 61, 73-86.
- Mahmoudi, E. and Khonamri, F. (2010, October). *The relationship between metacognitive awareness of reading strategies and comprehension monitoring in reading ability of EFL learners*. Paper presented The 8th International TELLSI Conference, Al-Zahra University, Tehran, Iran.
- Maier, S. F., Seligman, M.E.P. and Solomon, R. L. (1976) Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 105, 3-46.
- Al Mamun, A., Rahman, M., Rahman, A. R., and Hossaim, A. A. (2012). Students' attitudes towards English: The case of life science school of Khulna University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3(1), 200-209.

- Manning, M., L. and Bucher, K. T. (2007). *Classroom management: Models applications and cases*. USA: Pearson Education, Inc
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 77 (1), 11-22.
- Markus, H. D., and Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mbato, C. L. (2013). *Facilitating EFL learners' self-regulation in reading: Implementing a metacognitive approach in an Indonesian higher education context*, EdD thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW.
- McDonough, J. and Shaw, C. (1998). *Materials and methods in ELT – A teacher's guide*. applied language studies. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- McIntosh, C., and Noels, K. (2004). Self determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 1-21.
- McKean, K. J. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *The Journal of psychology*, 128(2), 177-183.
- McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System*, 37(3), 418-433.
- McQuillan, J. (2000). *Attribution theory and second language acquisition: An empirical analysis*. Paper presented at AAAL Conference, Vancouver.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B., ve Kozikoğlu, İ.(2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Memiş, A., ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Mercer, S. (2012). Dispelling the myth of the natural-born linguist. *ELT journal*, 66(1), 22-29.
- Mevarech, Z. R. and Kramarski, B. (2003). The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (4), 449-471.

- Mitchell, R. and Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Edward Arnold.
- Mohammadi, A., and Sharififar, M. (2016). Attributions for success and failure: Gender and language proficiency differences among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(3), 518–524.
- Mokhtari, K. and Reichard, C.(2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 49–59.
- Moliterni, P., De Stasio, S., Carboni, M., and Di Chiacchio, C.(2011). Learning and study strategies inventory (LASSI): un'applicazione su un campione di studenti universitari italiani. *Orientamenti pedagogici*, 58, 387-399.
- Moradi, K. (2013). The impact of listening strategy instruction on academic lecture comprehension: A case of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 406-416.
- Morello, J. (1988). Attitudes of students of French toward required language study. *Foreign Language Annals*, 21, 435-42.
- Mueller, T. H. and Miller, R. I. (1970). A study of students attitudes and motivation in a collegiate French course using programme language instruction. *International Review of Applied Linguistics*, 8, 297-320.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. New York: Peter Lang.
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90(2), 169-184.
- Netto, A. and Valente, M. O. (1997, March 21-24). *Problem solving in physics: Towards a metacognitively developed approach*. Paper presented at the annual meeting of the national association for research in science teaching, Oak Brook.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., and Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Norman, D. (1988). The psychology of everyday actions. In Norman (Ed), *The Psychology of Everyday Things* (pp. 34-53). New York: Basic Books.
- Norris-Holt, J. (2002). An investigation of high school students' attitudes towards the study of english. *Second Language Learning and Teaching: An Electronic Journal for Postgraduate Students*, 2, 116-122.
- Nunan, D. (1993). *The learner-centered curriculum, a study in second language teaching*. Glasgow: Cambridge University Press.

- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(18), 681-698.
- Odabaşı, B. (2013). The effect of learned helplessness to the success. *International Journal of Academic Research*, 5 (4), 125-133.
- Oluklu, D. (1997). *Lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge university press.
- O'neil, H. F. Jr., and Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., and Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Osgood, C. E. (1965). Cross-cultural comparability in attitude measurement via multilingual semantic differentials. In I.D. Steiner, and M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp.95-107). New York: Holt.
- Overmier, J. B. and Seligman, M. E. P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 23-33.
- Overmier, J. B. (1996). Richard Solomon and learned helplessness. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 31(4), 331-337.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbilgin, A. (1993). *Effects of training university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: .Kaan Yayınları.
- Özer, B. (1998). Eğitim Bilimlerinde yenilikler. A. Hakan (Ed.) *Öğrenmeyi öğretme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, No:55, ss. 147–162.
- Özgüven, İ.E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üst bilişsel stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2010). An investigation of relationship between metacognition and mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 12, 227-235.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, G. (2014). *The role of metacognitive knowledge and metacognitive learning strategies in tertiary level EFL students' language learning*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Padilla A. M. (1973). Effects of prior and interpolated shock exposures on subsequent avoidance learning by goldfish. *Psychological Reports*, 32, 451–456.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde ingilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., and Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Paris, S. G. and Winograd P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction, In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimension of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15-51). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., and Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, 34(6), 687-723.
- Peterson, C., Semmel, A., Vvon Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., and Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6 (3), 287-299.
- Peterson, C. and Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374.
- Peterson, C., Maier, S. F., and Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

- Peymanfar, A. (2010). *Üniversite düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma stratejisi kullanımı ile bilişsel ve metabilşsel farkındalıklarının araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- Philip, B., and Hua, T. K. (2006). Metacognitive strategy instruction (MSI) for reading: Co-regulation of cognition. *Jurnal e-Bangi*, 1, 1-27.
- Pintrich, P. R., Walters, C., and Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw and J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp.43 – 97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.
- Pintrich, P.R. and Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice-Hall.
- Pishghadam, R., and Zabihi, R. (2011). Foreign language attributions and achievement in foreign language classes. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-11.
- Pishghadam, R., and Motakef, R. (2012). Attributional analysis of language learners at high Schools: the case of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 15(2), 85-105.
- Pishghadam, R., and Khajavy, G. H. (2013). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 24, 176-181.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign-language anxiety: Interviews with high anxious students. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101– 108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Puntambekar, S. (1995). Helping students learn 'how to learn' from texts: towards an ITS for developing metacognition. *Instructional Science*, 23 (1), 163-182.
- Raofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., and Rashid, S. M. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36- 49.
- Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F., and Bukowski, W. (2013). Development and validation of the relationship and motivation (REMO) scales to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 24, 182–189.
- Raya, M. J. (1997). The use of learning autobiographies in language learning. *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 8, 83-101.

- Reece, I. and Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning*. Sunderland: Business Education Publishers.
- Ridley, D.S., Schutz, P.A., Glanz, R.S., and Weinstein, C.E. (1992). Self-regulated learning: the interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 293-306.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rysz, T. (2004). *Metacognition in learning elementary probability and statistics*, Unpublished EdD Thesis, University of Cincinnati, USA.
- Saintonge, D. M. and Dunn, D. M. (1998). The helpless learner: a pilot study in clinical students. *Medical Teacher*, 20(6), 583 – 586.
- Sandoval-Pineda, A. (2011) *Attitude, motivation, and English language learning in a Mexican college context*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Arizona, United States.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sapancı, A. (2011). *Kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesi ve başarıdaki öğrenme stili farklılıkları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 25, 115: 65-72.
- Saracaloğlu, A. S.ve Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39- 59.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R., ve Gencel, İ. E. (2014). Relationship between the level of foreign language learning and the cognitive and affective features of students of physical education and sports school. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 970-998.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, S. (2015). *İlkokul 4. sınıfta fen bilimleri dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya

- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and practice*. Reading, MA: Addison.
- Schneider, W. and Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. Perfect and B. Schwartz (Eds.), *Applied Metacognition* (pp.224-257). New York: Cambridge University Press.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J., and de Gloppe, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31-79.
- Schraw, G. and Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371.
- Schraw, G. and Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20, 4-8.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (1-2), 113-125.
- Schraw, G., Crippen, K. J., and Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111- 139.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4, 33-45.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 75(6), 848.
- Sekman, M. (2006). *Kişisel ataleti yenmek*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu derste akademik başarı arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Selçuk, İ. (2006). *Öğrencilerin bilgisayar ve İngilizce dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki: Deniz Lisesi örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seligman, M.E.P. and Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Seligman, M. E. and Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. *Journal of comparative and physiological psychology*, 88(2), 534.

- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Seligman, M.E.P., Alloy, L.B., Peterson, C., and Abramson, L.Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of abnormal psychology*, 93(2), 235-264.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (Çev: S. Kunt Akbaş). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Semiz, Ö. (2011). *Bir eğitim programının yükleme inançları, özyeterlik, dil öğrenme inanışları, başarı ve öğrenci çabası üzerindeki etkileri: Motivasyon yönünden risk altındaki yabancı dil öğrencileri üzerine bir çalışma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Serin, G. (2001). Fen eğitiminde laboratuvar. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Serin, N. B., Serin, O., ve Ceylan, A. (2010). Affective characteristics of university students about English Course and their attitude and thoughts toward the course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1936-1939.
- Seward, J. P., and Humphrey, G. L. (1967). Avoidance learning as a function of pretraining in the cat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(2), 338.
- Shah, P. (1999). *Low achievement among Malaysian English language students: Perceptions of experience*. Paper Presented at the 4th CULI International Conference, Bangkok.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S., ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(02), 275-298.
- Slavin, R.E. (2003). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Smiley, P. A., and Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child development*, 65(6), 1723-1743.
- Smith, A. A. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern Language Journal*. 55, 82-8

- Songün, R. (1977). *Doğu Anadolu'da bulunan orta dereceli okul İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin İngilizce öğretim ve öğrenimi yönünden davranış ve ilişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., and Javorsky, J. (1993). Perceptions of low and high risk students and students with learning disabilities about high school foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 26(4), 491-510.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stipek, D. J., and DeCotis, K. M. (1988). Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences. *Child development*, 59 (6), 1601-1610.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(24.06), 2015.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şad, S. N. ve Gürbüz Türk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 421-450.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şen, Ş. H. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Education and Instructional Studies in the World*, 2(1), 2146-7463.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Tabakçı, H. ve Karakale, S. (2010). Öğrenilmiş çaresizliğin bilme hissi kararı üzerindeki etkisinin gelişimsel olarak incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 30, 53-72.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30(1), 34-46.

- Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Thomas, G.P. and Mee, D. A (2005). Changing learning environment to enhance students' metacognition in Hong Kong primary school classrooms. *Learning Environment Research*, 8, 221-243.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of sociology*, 33, 529-554.
- Tobias, S. (1978). *Overcoming math anxiety*. Boston: Houghton M
- Tolan, B. (1985). *Toplum bilimlerine giriş: Sosyoloji ve sosyal psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84.
- Tsuda, S. (2003). Attitudes toward English language learning in higher education in Japan: Raising awareness of the notion of global English. *Intercultural Communication Studies*, XII, 3.
- Tutar, H. (2007). Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik. *The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 9(4), 142-161.
- Ural, C. P. (2009). *Psikoşiddete maruz kalmış öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uslu Batumlu, Z.D., (2006). *YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, D. Ç., Onursal-Ayırır, İ., and Arıoğul, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinde yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faültesi Dergisi*, 41 (2011), 473-484.
- Üstünoğlu, E. (2008). A brief account of language teacher training and teaching from other countries. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 322-332.

- Vadhan, V. and Stander, P. (1994). Metacognitive ability and test performance among college students. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(3), 307-309.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1) 71 – 90.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. J., and Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
- Vardar, A. K. (2011). *The effect of self-regulation strategies instruction on students' use and attitudes of English learning strategies*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Wachsmuth, J. and Leibham, M. B. (2007). *Metacognitive strategies and epistemological beliefs surveyed among college students*. University of Wisconsin-EAU Claire, Department Of Psychology College Of Arts And Sciences. <http://minds.wisconsin.edu/handle/1793/22945>.
- Wang, Q., and Ng, F. F. Y. (2012). Chinese students' implicit theories of intelligence and school performance: Implications for their approach to schoolwork. *Personality and individual differences*, 52(8), 930-935.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weinert, F. E. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.1-16). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C.E. and Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Welton, A.D. and Mallan, J.T. (1999). *Children and their world. strategies for teaching*. Boston: Mifflin Company.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19 (4), 515-537.
- Wilburne, J. M. (1997). *The effect of teaching metacognition strategies to pre-service elementary school teachers on their mathematical problem-solving achievement and attitude*, Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.

- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., and Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30(1), 19-29.
- Willner, P. (1984). The validity of animal models of depression. *Psychopharmacology*, 83, 1 1-16.
- Wilson, J. (1999). *Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Melbourne.
- Winchester, G. (1961). *Issues problems and approaches in the teaching of English*. New York: Rinehart And Winston, Inc.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bycon.
- Xu, X., Villafane, S.M., and Lewis, J.E. (2013). College students' attitudes toward chemistry conceptual knowledge and achievement: structural equation model analysis. *Chemistry Education Research and Practice*. 14.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yazdanpanah, M., Sahragard, R., and Rahimi, A. (2010). The interplay of locus of control and academic achievement among Iranian English foreign language learners. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 181-201.
- Yaman, Ş., Esen, G. ve Derkuş, S. (2011). A study on the liaison between learned helplessness and academic language achievement. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 457-470.
- Yanar, B. H. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yau, J. L. C. (2009). Reading characteristics of Chinese-English adolescents: Knowledge and application of strategic reading. *Metacognition and Learning*, 4(3), 217-235.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yavuz, S., ve Yağlı, Ü. (2013). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 94-111.

- Yavuz, A., ve Höl, D. (2017). Investigation of Turkish EFL learners' attributions on success and failure in learning English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 379-396.
- Yazdanpanah, M., Sahragard, R., and Rahimi, A. (2010). The interplay of locus of control and academic achievement among Iranian English foreign language learners. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 181-201.
- Yee, P. L., Pierce, G. R., Ptacek, J. T., and Modzelesky, K. L. (2003). Learned helplessness attributional style and examination performance: Enhancement effects are not necessarily moderated by prior failure. *Anxiety, stress, and coping*, 16(4), 359-373.
- Yokuş T. (2010) Üstbilmiş gitar performans başarısına etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı:31 161 – 175
- Young, A. and Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbilmiş farkındalıklarına katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85.
- Yüksel, A. (2003). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zhang, D., and Goh, C. C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language awareness*, 15(3), 199-119.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. (2001). *Self regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

EKLER**EK 1 Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı :45967321-302.14-E.2165
 Konu :Öğr.Gör.Hatice ÖZGAN SUCU

07/04/2018

İLGİLİ MAKAMA

2015 yılı Mayıs ayında zorunlu hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin tamamına Öğretim Görevlisi Hatice ÖZGAN SUCU'nun doktora tez çalışmasında kullanılacak olan "Bilişüstü Farkındalık Ölçeği", "İngilizcede Öğrenilmişlik Çaresizlik Ölçeği" ve "İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği" formlarının uygulanması uygun görülmüş ve Yüksekokul yönetiminin sözlü onayı ile uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce Hazırlık Programını bitirme notları da tarafımızdan araştırmacıya iletilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim

e-İmzalıdır

Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU
ATAÇ
Müdür

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
 ..09.1.04..2018..

EK 2 İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği

İNGİLİZCE DUYUŞSAL ALAN TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci;

Bu ölçek, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bilimsel bir çalışma için hazırlanmıştır. İngilizce tutum ölçeğinde bulunan maddeleri dikkatlice okuduktan sonra, sağ tarafta bulunan seçeneklerden sizin için en uygun olan bir tanesine (X) işareti koymanız gerekmektedir. Yanıtlarınız kesinlikle GİZLİ tutulacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

İngilizce Okutmanı
Hatice Özgan Sucu

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İngilizce dersi zorunlu olmasa dersi almam.					
2. İngilizcede öğrendiğim her yeni konu kendime güveni artırıyor.					
3. İngilizceyi öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım edecektir.					
4. İngilizceyi iyi yapabileceğimi biliyorum.					
5. İngilizceyi önemli bir ders olarak görüyorum.					
6. Sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinmem.					
7. İngilizce dersine girmekten zevk almam.					
8. Öğretmenim benim İngilizcede başarılı olabileceğimi düşünmektedir.					
9. İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.					
10. İngilizce ile ilgili soruları çözdüğümde kendime güven duyuyorum.					
11. İngilizce dersinde iyi değilim.					
12. İngilizce dersine çalışmak hoşuma gider.					
13. Konuşma esnasında yaptığım hatalardan pes etmem.					
14. Konular ilerledikçe kendime güveni kaybediyorum.					
15. İngilizce öğretmenim İngilizcede daha iyiye gittiğimi hissettirmektedir.					

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
17. Yabancı bir dili anlama insanın dünyayı daha iyi anlamasına katkıda bulunur.					
18. İngilizce dersi sıkıcı bir derstir.					
19. İngilizcenin üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okutulmasını isterim.					
20. Gelecekteki çalışmalarında İngilizceye ihtiyaç duyacağım.					
21. İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede bir süre çalışmak isterim.					
22. Öğretmen sınıfta soru sorunca heyecanlanırım.					
23. Konuşma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.					
24. İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.					
25. Öğretmenim yapabileceğim bütün İngilizce konularını öğrenmemi istiyor.					
26. İngilizce dersini seviyorum					
27. İngilizce hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak.					
28. İngilizceyi öğreneceğime eminim.					
29. Yeni bir dil öğrenmek için çaba göstermeye değer.					
30. İngilizce için çaba göstermeye değer.					
31. Bir üniversite öğrencisi için yabancı bir dil öğrenmek önemlidir.					
32. İngilizce ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım					
33. Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma zevkle yaparım.					
34. Daha zor İngilizceyi başaracağımı sanıyorum.					
35. İngilizce dersinden iyi notlar alabilirim.					
36. İngilizcede daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim.					
37. Kütüphanede bulunan İngilizce ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
38. İngilizceyi düzgün konuşabileceğime inanıyorum.					
39. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
40. Bir yetişkin olarak İngilizceyi birçok yerde kullanacağım.					
41. Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama İngilizceyi başaramıyorum.					
42. Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.					
43. İngilizce öğretmeni olmak isterim.					
44. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
45. İngilizceyi iyi öğrenebilecek bir tip değilim.					
46. Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinirim.					
47. İngilizce öğretmenimin sempatik olduğunu düşünüyorum.					
48. İngilizce önemli ve gerekli bir derstir.					
49. İngilizce dersini almak benim için bir zaman kaybıdır.					
50. İngilizce ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.					
51. İngilizce çalışırken kendi kendimi motive edebiliyorum.					
52. İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum.					
53. İngilizce sınavından önce korku ve heyecan duyarım.					
54. İngilizce bana kolay gelir.					
55. Yapmam gereken işlerle karşılaştığımda İngilizce öğrenme çok zamanımı alır.					
56. Öğretmenim benim derste aktif olmamı sağlamaktadır.					

EK 3 Bilişötesi Farkındalık Ölçeği

BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (BÖF)

Formda herhangi bir çalışmanın öncesinde, çalışma sırasında ve çalışmanın sonrasında sizin düşünsel olarak nasıl hareket ettiğinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sizden bu ifadeleri okuduktan sonra, kendiniz için en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir.

Lütfen **her ifadeye** mutlaka **TEK YANIT** veriniz ve **BOŞ bırakmayınız**. Yanıtlarınızı her ifadenin karşısına(X) işareti koyarak belirleyiniz.

	Bana Tamamen Uygun	Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
1. Herhangi bir çalışmada kullanılabilir öncelikli bilgilerin/var olan bilgilerimin neler olduğunu düşünürüm.					
2. Üzerinde çalıştığım çalışmaya benzer daha önce bir çalışma yapıp yapmadığımı hatırlamaya çalışırım.					
3. Daha önceki benzer çalışmalarımın hangisinin başarılı olduğunu düşünürüm.					
4. Yapacağım çalışma ile ilgili olası güçlükleri düşünürüm.					
5. Çalışmayı tamamlamak için gerekli yöntemlerin neler olduğunu düşünürüm.					
6. Kullanılabilir yöntemlerden hangisini seçmem gerektiğini düşünürüm.					
7. Çalışmayı tamamlamak için kullanacağım yöntemi neden seçtiğimi düşünürüm.					
8. İzlemeyi düşündüğüm yol yöntem için bilmem gerekenleri düşünürüm.					
9. İzlemeyi düşündüğüm yol/yöntem için neler okumam gerektiğini düşünürüm.					
10. Çalışmayı tamamlamak için ne kadar zamana ihtiyacım olacağını düşünürüm.					
11. Çalışma için gereken zamanı nasıl kullanacağımı düşünürüm.					
12. Çalışmayı nasıl yapıyor olduğumu düşünürüm.					
13. Doğru yolda olup olmadığımı düşünürüm.					
14. Hatırlamam gereken bilgilerin neler olduğunu düşünürüm.					
15. Hatırlamam gereken kuralların neler olduğunu düşünürüm.					
16. Farklı yol / yöntem izlemem gerekip gerekmediğini düşünürüm.					
17. Ortaya çıkan problemleri çözmek için ne yapmam gerektiğini düşünürüm.					

18. Çalışmayı yaparken attığım her adımın işe yarayıp yaramadığını düşünürüm.					
19. Çalışmayı yaparken attığım her adımın işe yarayıp yaramadığına ilişkin kendi kendime verdiğim yanıtları kontrol ederim.					
20. Çalışmayı en iyi şekilde yapıp yapmadığımı düşünürüm.					
21. Çalışmada beklentilerimin az gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.					
22. Çalışmada yaptıklarımın farklı başka neler yapmam gerektiğini düşünürüm.					
23. Çalışmayı yaptıktan sonra başa dönüp inceleme ihtiyacı duyarım.					
24. Çalışmayı inceleme ihtiyacımın nedenlerini düşünürüm.					
25. Çalışmayı bitirdikten sonra dikkate alınması gereken tüm faktörleri dikkate alıp almadığımı düşünürüm.					
26. Çalışmayı yaptıktan sonra daha iyi nasıl yapabilirim diye düşünürüm.					
27. Başka çalışmalarını yaparken bu çalışmada izlediğim düşünme biçimini uygulayıp uygulayamayacağımı düşünürüm.					
28. Yaptığım çalışmanın başarılı olup olmadığını düşünürüm.					
29. Yaptığım çalışmanın ve kullandığım yöntemin başarısını dikkate alarak bunları ilerde nerelerde ve nasıl kullanabileceğimi ya da kullanamayacağımı düşünürüm.					
30. Karşılaştığım yeni durumlarda önceki çalışmalarımın kullandığım ve başarılı bulduğum yol ya da yöntemi seçer ve kullanırım.					

EK 4 İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

İNGİLİZCEDE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler, ölçekteki maddeler İngilizce ile ilgili bir olayı ya da durumu içermektedir. Seçeneklerden hangisi size daha uygun ise onu işaretleyiniz. Görüşleriniz bizim için çok önemlidir.

1. İngilizce öğretmeninizin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz

A: Konuyu bildiğim için bu soruya cevap verebildim.

B: İngilizce sorularını genelde cevaplayabilirim.

2. İngilizce sınav sonuçları açıklandı. Sınıfta İngilizcede sizden daha yüksek not alanlar var.

A: Ne yaparsam yapayım İngilizcede onlar kadar yüksek not alamam.

B: Biraz daha çalışıp, gayret etsem onlar kadar başarılı olabilirim.

3. İngilizcede başarılı olmanız için aileniz kursa gitmenizi istiyor.

A: Tek başıma İngilizce öğrenmem zor oluyorsa kursa gitmem uygun olabilir.

B: Tek başıma başarılı olamadığım İngilizcede kursa gitmem de bir işe yaramaz.

4. Sınıfta İngilizcede başarılı olanlar arasında yer alıyorsunuz.

A: Arkadaşlar İngilizcede yeteri kadar iyi olmadıkları için ben onların arasında iyi görünüyorum.

B: İngilizcede iyi olduğum için iyiler arasında yer alıyorum.

5. İngilizce dersinde dikkatinizi toplayamadığınız için anlatılan konuyu anlamadınız.

A: Ders esnasında dış etkenler (gürültü, sıcak-soğuk vb.)dikkatimi toplamama engel oldu.

B: Genelde dersi anlayamadığım için dinlerken bir türlü dikkatimi toplayamıyorum.

6. İngilizce sınavından düşük not aldınız.

A: İngilizce sınavlarından her zaman düşük not alıyorum.

B: Bir sınavdan düşük not almak çok da önemli değil. Herkesin başına gelebilecek bir durum.

7. İngilizce dersinde bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.

A: İngilizce oyunda başarılı olduğum için ben kazandım.

B: Sınıf arkadaşlarım çok iyi olmadığı için ben kazandım.

8. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı konuyu anlamadınız.

A: Konu hiç ilgimi çekmediği için anlamadım.

B: İngilizce dersindeki konuları genelde anlayamam.

9. Cümlede boş bırakılan yere uygun fiili yerleştirmeniz istendi. Doğru cevap verdiniz.

A: İngilizce dilbilgisi sorularında genelde iyi olduğum için doğru yanıt verdim.

B: Soru kolay olduğu için doğru yanıt verdim.

10. İngilizce final sınavından yüksek not aldınız.

A: Final sınavına çok çalıştığım için yüksek not aldım.

B: İngilizce sınavlarından genellikle yüksek not alırım.

11. İngilizce öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz.

A: Konuyu bildiğim için doğru cevap verdim.

B: Biraz öğretmen, biraz da şansım yardım ettiği için doğru cevap verdim.

12. İngilizcede çok iyi olan arkadaşların var ve sana yardımcı olmak istiyor. Ama yardımını istemiyorsun.

A: Kendim üstesinden gelebileceğimi düşündüğüm için yardımını istemiyorum.

B: Yardımı bir işe yaramayacağı için boşuna yorulmuş olur. Nasılsa yine anlamayacağım.

13. İngilizcede önceki sınıflardan gelen bilgi eksiklikleriniz var.

A: Bilgi eksikliklerini tamamlamamın yararlı olacağını düşünürüm.

B: Zamanında öğrenilmeyen bilgilerin sonradan öğrenilmesinin imkânsız olduğunu düşünürüm.

14. İngilizce dersinde bir yarışma yaptınız ve siz kazandınız.

A: İngilizcede başarılı olduğum için ben kazandım.

B: O gün şanslı olduğum için ben kazandım.

15. İngilizce öğretmenin size İngilizcede okuduğunuzu daha kolay anlayabilmek için stratejiler öğretmeye çalışıyor.

A: İngilizce metinleri anlayamayacağım için stratejileri öğrenmeye çalışmam bile.

B: İngilizce metinleri daha kolay anlayabilmek için stratejileri öğrenmeye çalışırım.

16. İngilizce dersinde çeşitli eğlenceli etkinlikler yapılıyor.

A: Ne yapılırsa yapılsın İngilizce sıkıcı bir ders olarak geçer.

B: Eğlenceli etkinlikler dersi daha ilgi çekici hale getirir.

17. İngilizce dersinde sınıf sessiz bir şekilde öğretmeni dinliyor. Sen dersle ilgilenmiyorsun.

A: O an aklıma takılan bir şey olduğu için dersle ilgilenmiyorum.

B: Ne kadar iyi dinlesem de İngilizceyi anlayamadığım için ilgilenmiyorum.

18. İngilizce çalışmak üzere arkadaşlarınızla toplandınız ancak siz konuyla ilgilenmediniz.

A: O an ders çalışmak istemediğim için konuyla ilgilenmedim.

B: Eğlenceli arkadaş ortamında bile İngilizce ilgimi çekmediği için konuyla ilgilenmedim.

19. Vize sınavından düşük not aldığınız İngilizce dersinin final sınavına gireceksiniz.

A: Vizeden düşük not aldığım için finalden farklı bir sonuç beklemem.

B: Vize sınavın sonucuna rağmen başarabileceğimi düşünür, finale odaklanırım.

20. İngilizce sınavından yüksek not aldınız.

A: Sınav kolay olduğu için yüksek not aldım.

B: Konuları iyi anladığım için yüksek not aldım.

21. İngilizce kitabınızda geçen bir paragrafı okudunuz ve anladınız.

A: İngilizce paragrafları genellikle anlayabilirim.

B: Okuduğum paragraf kolay olduğu için anlayabildim.

22. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı yeni konuyu anladınız.

A: İngilizce dersini genellikle anlarım.

B: Yeni konu kolay olduğu için anladım.

23. İngilizce dersi çok eğlenceli geçti.

A: İngilizce dersinden genelde keyif alırım.

B: O ders eğlenceli olduğu için keyif aldım.

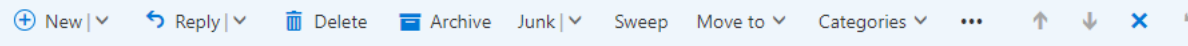
24. İngilizce öğretmeniniz derste sorduğu bir soruya verdiğiniz cevabı çok beğendi.

A: Genelde verdiğim cevapları beğenir.


B: Her zaman doğru cevap veremem o soruya verdiğim cevabı beğendi.

EK 5 Ölçek Kullanımı İzin Mailleri

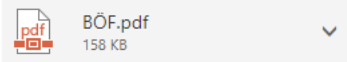
1. BÖF Ölçeği kullanma izni mailleri



Re: ölçek izni


 bunyamin yurdakul <bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr> ↩ Rep
 Wed 3/14, 9:13 AM
 You ↕

Archive



[Download](#) [Save to OneDrive - Personal](#)

Merhaba,
 Araştırmanızda bilişötesi (üstbilis) farkındalık ölçeğini tabi ki de kullanabilirsiniz. Ancak ölçeğin 6. sınıflar için geliştirildiğini, üniversite öğrencileri için kullanılabilirliğinin ayrıca test edilmesi gerektiğini hatırlatmak isterim. İyi çalışmalar dilerim.

Kimden: "hatice özgan" <haticeozgan@hotmail.com>
Kime: "bunyamin yurdakul" <bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr>

Hocam Merhaba,
 İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim tez dönemi doktora öğrencisiyim ve Nevşehir Üniversitesinde İngilizce okutmanıyım. Doktora tezimde Bilişüstü farkındalık çalışıyorum. Tez başlığım: "Üniversite Öğrencilerinin Genel İngilizce Başarıları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları, Bilişüstü Farkındalık ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler". Sizin geliştirdiğiniz "**BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (BÖF)**"'ni araştırmamda kullanmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası yok ise tezimde ölçeğinizi kullanabilir miyim? Teşekkür ederim. Hatice Özgan Sucu.

--
 Dr. Bünyamin Yurdakul
 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü
 Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
 Bornova/İzmir

2. İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği kullanma izni mailleri

Yan: Ölçek izni



nuri gümleksiz <nurigumleksiz@yahoo.com>

Mon 3/12, 3:59 PM

You ↘

Sayın Hatice Özgan,
"İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği"ni Doktora tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
Selamlar.

Prof.Dr. Mehmet Nuri Gümleksiz
Firat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
23119, Elazığ

Tel: 0424 237 00 00 / 4936
GSM: 0533 307 91 40

Hocam Merhaba,

İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim tez dönemi doktora öğrencisiyim ve Nevşehir Üniversitesinde İngilizce okutmanıyım. Doktora tezimde İngilizce dersine yönelik tutum çalışıyorum. Tez başlığı: "Üniversite Öğrencilerinin Genel İngilizce Başarıları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları, Bilişüstü Farkındalık ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler".

Sizin geliştirdiğiniz "**İNGİLİZCE DUYUŞSAL ALAN TUTUM ÖLÇEĞİ**" başlıklı ölçeğinizi araştırmamda kullanmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası yok ise tezimde ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim.
Hatice Özgan Sucu.

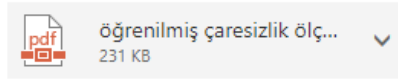
3. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Maddelerinin Uyarlanmasına İlişkin İzin Mailleri

Re: Matematikte öğrenilmiş çaresizlik



Oya Uysal Kog
Thu 11/7/2013, 12:02 PM
You ↕

Doktora tezz



Download Save to OneDrive - Personal

Sevgili Hatice, ekte gönderdiğim kaynak sana yardım yardımcı olacaktır.

İyi çalışmalar.

Oya

2013/11/6 hatice özgan <haticeozgan@hotmail.com>

Hocam Merhaba,

Ölçeğinizi inceledim tekrar çok teşekkür ederim. Ölçek 3 boyutlu sanırım. Maddeleri inceleyip boyutları ayrıştırmaya çalıştım fakat emin olmadım. Sizden bir ricam olacaktı. Hangi maddenin hangi boyuta ait olduğunu öğrenmek istemiştim. Yardımcı olabilirsiniz çok sevinirim.

Kolaylıklar diliyorum.

Hatice Özgan Sucu

Date: Sun, 27 Oct 2013 18:47:41 +0100

Subject: Re: Matematikte öğrenilmiş çaresizlik

From: oyauysalkog@googlemail.com

To: haticeozgan@hotmail.com

Merhaba Hatice hanım,

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğini ve değerlendirmesini ekte yolluyorum. Makalede ölçekle ilgili gerekli açıklamalar mevcut ancak herhangi bir sorunuz olursa seve seve yardımcı olurum. Kolaylıklar diliyorum.

Oya

Hocam Merhaba,

İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisi ve Nevşehir Üniversitesinde İngilizce okutmanıyım. Doktora tezimde öğrenilmiş çaresizlik çalışıyorum. Sizin geliştirdiğiniz ölçeğin yer aldığı "GÖRSELLEŞTİRME

YAKLAŞIMININ MATEMATİKTE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİĞE VE SOYUT DÜŞÜNMEYE ETKİSİ" başlıklı çalışmanızı inceledim.

Ölçeğinizi geliştirmeyi planladığım ölçek ile benzerlik göstermektedir. Mümkünse ölçeğinizi incelemek ve geliştireceğim ölçekte ölçek maddelerinizden uyarlama yapmak yararlanmak isterim. Ölçeğinizi gönderebilirsiniz çok sevinirim.

Teşekkür ederim.

Hatice Özgan Sucu.