



T.C.

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK**  
**LİSANS**  
**TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL**  
**FARKINDALIĞI, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI**  
**VE YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK**  
**MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ**

**Nihal KATMAN**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**Antalya, 2019**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI, ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI VE YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Nihal KATMAN**

**Danışman:**

**Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR**

**Antalya, 2019**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

09/08/2019

  
Nihal KATMAN

İmzası

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nihal Katman'ın bu çalışması **09.8.2019** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

**Başkan**

: Doç. Dr. **Harun Şahin**

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

**Üye**

: Dr. Öğr. Üyesi **Ahmet Murat Ellez**

(Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

**Üye (Danışman)** :

Dr. Öğr. Üyesi **Miray Dağyar**

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:** ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalığı, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir.

Çalışmamda bana destek veren pek çok kişiye teşekkür borçluyum. Umudumu yitirmek üzereyken, bütün içtenliğiyle elimden tutup, bu çalışmayı gerçekleştirmemi sağlayan; çalışmamın her aşamasında değerli bilgisini, fikirlerini ve zamanını benimle paylaşan; sonsuz özverisi, sabrı ve hoşgörüsüyle beni motive eden; hem akademik anlamda hem de manevi anlamda kendisinden çok şey öğrendiğim, saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR'a kendisine duyduğum minnetle, teşekkürü bir onur ve borç bilirim.

Her zaman ve her koşulda yanımda olduklarını hissettiğim; paha biçilemez bir emekle beni büyüten, yetiştiren; her türlü imkanı sağlayan; eğitime ve akademik dünyaya verdikleri önemle bu çalışmayı gerçekleştirmemde ve elde ettiğim bütün başarılarda büyük katkıları olan çok kıymetli annem Duriye ve babam Nihat YELGEÇ'e ve varlığıyla her zaman bana güç veren, ihtiyaç duyduğum her an bütün samimiyeti ve pozitif enerjisiyle yanımda olan canım kardeşim Mehmet Ali YELGEÇ'e sonsuz teşekkürler.

Bu süreci tamamlayabilme gücünü bulmamda önemli katkıları olan, hayatımın en zor dönemlerinde yanımda olarak bana emek, motivasyon ve güven veren; çok değerli bilgi, tecrübe ve önerilerini benimle paylaşarak, her zaman yapıcı bir kılavuzluk görevi üstlenen çok değerli ablam Elmas ve eniştem Murat BEYAZYÜZ'e; verilerin istatistik programına girilmesinde bana yardım eden ve varlığıyla bana, bir çocuğu canımdan çok sevmeyi öğreten canım yeğenim Selim ve bu duyguyu pekiştiren canım yeğenim Selçuk BEYAZYÜZ'e çok teşekkür ederim.

Verdiği tavsiyeler ve motivasyonla, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bu zorlu sürecin gizli kahramanı, iyi yürekli, sevgili arkadaşım Mehtap ESER'e teşekkür ederim.

Ayrıca; gösterdikleri hoşgörü ve verdikleri destek için okul idarecilerime ve öğretmen arkadaşlarıma; ölçekleri sabırla dolduran tüm öğrencilerime teşekkürler. Son olarak; görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan değerli jüri üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Nihal YELGEÇ KATMAN

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ

KATMAN, Nihal

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR

Ağustos 2019, 97 sayfa

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ve öz yeterlik inançlarının, yabancı dil öğrenme kaygıları üzerindeki etkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili, Kepez ilçesi, Ünsal Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 285, 7. ve 8. sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada, verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Betimsel araştırma türlerinden, ilişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada; verilerin analizinde, araştırmanın değişkenlerine ait betimsel istatistikler ve korelasyonlar hesaplanmış ve ayrıca; ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ve öz yeterlik inançlarının yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini açıklayan modelin geliştirilmesi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan betimsel istatistik sonucuna göre, öğrencilerin orta düzeyde üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda ise, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki; üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki; öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Alanyazın tarafından da desteklenen, değişkenler arasında var olan doğrudan ilişkilere dayanarak değişkenler arasındaki çok yönlü dolaylı ilişkileri de inceleyebilmek için yapısal eşitlik modellemesine başvurulmuştur. Oluşturulan modelde; öz yeterlik inancı ve yabancı dil

öğrenme kaygısı arasındaki ilişkide, üst bilişsel farkındalık değişkeninin aracı etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz yeterlik inançları arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişkide, üst bilişsel farkındalık düzeylerinin aracı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aracı etki bulgusuna ulaşılmasa da; değişkenler arasında ayrı ayrı anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları tartışılmış; üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısının; birbiriyle etkileşim halinde olan ve yabancı dil öğreniminde büyük öneme sahip olan bireysel farklılıklar olduğu; üst bilişsel farkındalık ve öz yeterlik inancının, yabancı dil öğrenme kaygısını etkileme gücüne sahip olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, uygulama ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler:*** Üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısı, yapısal eşitlik modellemesi

## **ABSTRACT**

# **AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS AMONG METACOGNITIVE AWARENESS, SELF EFFICACY BELIEFS AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING ANXIETY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS BY STRUCTURAL EQUATION MODELING**

KATMAN, Nihal

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assistant Prof. Dr. Miray DAĞYAR

August 2019, 97 pages

The purpose of this study was to investigate the relationships among the metacognitive awareness, self efficacy beliefs and foreign language learning anxiety of secondary school students by using the structural equation modeling. The research was carried out in 2018-2019 academic year on 285 7th and 8th grade students studying at Unsal Secondary School, Kepez, Antalya. In the study, the Foreign Language Learning Anxiety Scale, the Self-efficacy Scale for Children and the Metacognitive Awareness Inventory for Children were used with a personal information sheet. For the data analysis of the research, which is designed in the model of correlational survey model, descriptive statistics and correlations were figured out and the structural equation modeling was used to develop the model showing the effect of the metacognitive awareness and self efficacy beliefs of secondary school students on their foreign language learning anxiety. The descriptive statistics showed that the students have medium level of metacognitive awareness, self efficacy beliefs and foreign language learning anxiety. As a result of the correlation analysis, it was found out that there is a high level of statistically significant correlation between students' metacognitive awareness and self efficacy beliefs; there is a low level of statistically significant correlation between students' metacognitive awareness and foreign language learning anxiety; there is a medium level of statistically significant correlation between students' self efficacy beliefs and foreign language learning anxiety. To test the multi directional relationships among the variables of the study, the structural equation modeling was used. It was examined whether the students'



metacognitive awareness has a mediating effect on the relationship between their foreign language learning anxiety and their self efficacy beliefs. The result showed that metacognitive awareness has no effect on the relationship between foreign language learning anxiety and self efficacy beliefs. However; it was stated that there are directional relationships among the variables of the study. The results of the study were discussed; it was emphasised that metacognitive awareness, self efficacy beliefs and foreign language learning anxiety are the important individual differences that have interactive relationships with each other. It was also stated that metacognitive awareness and self efficacy beliefs have the power to affect the foreign language learning anxiety. On the basis of the results of the study, suggestions about practice and researchs were also presented.

***Key Words:*** *The metacognitive awareness, self efficacy beliefs, foreign language learning anxiety, the structural equation modeling*

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ .....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	ix

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları .....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.6. Tanımlar .....	9

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Üst Bilişsel Farkındalık .....	10
2.2. Öz Yeterlik İnancı .....	12
2.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı .....	14
2.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Öz Yeterlik İnancı ve Üst Bilişsel Farkındalık .....	16
Arasındaki İlişkiler .....	16
2.5. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	17
2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	22

### BÖLÜM III

#### YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli .....	25
3.2. Evren ve Örneklem .....	25
3.3. Veri Toplama Araçları .....	26
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	26
3.3.2. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği .....	26
3.3.3. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği .....	28

3.3.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği .....	30
3.4. Veri Toplama Süreci .....	32
3.5. Veri Analizi .....	33

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	34
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	38
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	39

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1 Sonuç ve Tartışma .....	42
5.2 Öneriler .....	49

<b>KAYNAKÇA</b> .....	51
-----------------------	----

<b>EKLER</b> .....	69
--------------------	----

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu .....	69
--------------------------------	----

Ek-2 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği .....	70
---	----

Ek-3 Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği .....	72
---	----

Ek-4 Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği .....	74
--	----

Ek-5 Ölçekler İçin İzin Elektronik Postaları .....	76
--	----

Ek-6 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri Modeli .....	78
---	----

Ek-7 Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri Modeli .....	79
---	----

Ek-8 Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri Modeli .....	80
---	----

Ek-9 Etik Kurul Kararı .....	81
------------------------------	----

Ek-10 İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı .....	82
--	----

<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	84
-----------------------	----

<b>İNTİHAL RAPORU</b> .....	85
-----------------------------	----

## TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 3.2.1 Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .	25
Tablo 4.1.1 Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .	35
Şekil 3.3.2.1 Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formuna İlişkin ..... Doğrulamayı Faktör Analizi .....	27
Şekil 3.3.3.1 Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Doğrulamayı Faktör Analizi .....	29
Şekil 3.3.4.1 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğine İlişkin Doğrulamayı Faktör Analizi .	31
Şekil 4.1.1 Ölçüm Modeli .....	37
Şekil 4.1.2 Ölçüm Modeli Faktör Yüklerini Doğrulamayı T-Değerleri .....	38
Şekil 4.2.1 Öz Yeterlik İnancı ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Değişkenleri Arasındaki Doğrusal İlişkiyi Gösteren Path Model .....	39
Şekil: 4.3.1 Üst Bilişsel Farkındalığın Aracı Değişken Olarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Üzerindeki Etkisini Gösteren Path Model .....	40

## KISALTMALAR LİSTESİ

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

LISREL: Doğrusal Yapısal İlişkiler (Linear Structural Relationships)

GFI: Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index)

AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)

IFI: Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)

NFI: Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index)

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index)

RMR: Kök Artık Kareler Ortalaması (Root Mean Square Residual)

SRMR: Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması (Standardized Root Mean Square Residual)

RMSEA: Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması (Root Mean Square Error of Approximation)

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde hız kazanan küreselleşme, ülkelerin sınırlarını kaldırarak ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşmeyi sağlamış, yeni ilişki ve etkileşim biçimlerini ortaya çıkararak insanların dünyada yaşananlardan daha kolay haberdar olmalarını, birbirlerinin deneyimlerinden etkilenmelerini ve bu deneyimleri paylaşmalarını sağlamıştır (Balay, 2004; Kaçmazoğlu, 2002). Küreselleşmenin etkisiyle yaşanan gelişmelerden dolayı, içinde bulunulan 21.yüzyıl bilgi çağı olarak; bu çağı yaşayan insanların oluşturduğu toplumlar da bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2002).

Bilgi çağında özellikle internet gibi kitle iletişim araçlarının ucuzlayıp yaygınlaşması, ülkeler arası seyahatlerin kolaylaşması, sermaye dolaşımının evrenselleşmesi; kısacası bilgi toplumunu oluşturan bireylerin ulusal düzeydeki yaşam biçiminden, uluslararası düzeyde yeni bir yaşam biçimine geçmesi, toplumlararası iletişimi her zamankinden daha fazla gerekli kılarak bir 'ortak dil' (Jenkins, 2009) ihtiyacına neden olmuştur (Balay, 2004; Tezcan, 2002). Bahsi geçen bu ortak dil de İngilizce olmuştur. Bunun sebebi, İngilizcenin sayıca çok fazla insan tarafından ana dil ve tarihsel, ekonomik sebeplerden dolayı ikinci ana dil olarak kullanılmasının yanı sıra, geniş kitlelerce ikinci dil ve bilim dili olarak kullanılmasıdır (Öner, 2008; Soruç, 2015). Türkiye'de de yabancı dil denildiğinde akıllara ilk olarak İngilizce gelmektedir.

Türkiye'de, çağdaşlaşma girişimlerinin kaçınılmaz bir zorunluluğu olarak ortaya çıkan İngilizce eğitimi (Göktürk, 1982), her zaman üzerinde önemle durulan bir konu olmuş, 2012 yılında İngilizce öğretim programlarında yapılan değişiklikle ilkökul ikinci sınıftan, lise son sınıfa kadar zorunlu hale getirilmiştir. Günümüzde de, Milli Eğitim Bakanlığının yabancı dil

eğitimine verdiği önem her geçen gün artmakta, bu duruma bağlı olarak eğitim-ğretim planlamalarında değişiklikler yapılmaktadır (Zengin ve Radmard, 2019). Ancak yapılan bütün bu değişikliklere ve verilen öneme rağmen; İngilizce eğitiminde istenilen verim elde edilememekte, pek çok uzman tarafından Türkiye’de yabancı dil eğitimi başarısız ve sorunlu olmakla eleştirilmektedir (Aydemir, 2007; Doğan, 2016).

Alanyazında, İngilizce dil eğitimindeki başarısızlığın sebeplerinin daha çok, eğitim sistemindeki ve ğretim programı esaslarındaki yanlışlıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Akyel, 2003; Bağceci, 2004; Işık, 2008; Tosun, 2012). Ayrıca, dil ğretimi oldukça karmaşık bir süreçtir ve pek çok değişkenden etkilenmektedir (Demirel, 1999). Dil öğretimini karmaşık hale getiren değişkenlerden biri, günümüz eğitim yaklaşımlarında öğrenme sürecinin merkezinde yer alan öğrenen bireyin sahip olduğu bireysel farklılıklardır (Aydın ve Zengin, 2008; Başbay ve Gözüm, 2019; Doğan, 2016). Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikler büyük öneme sahiptir. Çünkü bir ğretim ortamında bulunan her bir birey maruz kaldığı ğretim uygulamasına farklı tepkiler verir, sahip olduğu bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik özelliklere göre bilgiyi işleyerek, kendine özel yöntem ve yaklaşımlarını kullanarak, kendi öğrenmesini gerçekleştirir (Cesur, 2008). Öğrenmeyi parmak izi kadar kişisel duruma getiren (Boydak, 2008; Horwitz, 1986) bu bireysel farklılıklardan, ilgili alanyazında en çok vurgu yapılan değişkenler; motivasyon, kaygı, öz yeterlik gibi duyuşsal alana ait değişkenler ve zeka, öğrenme stratejileri, bilişsel/st bilişsel farkındalık gibi bilişsel alana ait değişkenlerdir.

Yabancı dil eğitimini etkileyen bireysel farklılıklardan duyuşsal alanda önemli bir yere sahip olan kaygı, genel anlamıyla Aydın ve Zengin (2008) tarafından, bir tehlike sezildiği zaman güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum şeklinde açıklanmaktadır. Yabancı dil kaygısı kavramını ise ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil öğrenme alanına özel bir kavram olarak ele almış; yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan bir benlik algısı, duyu ve davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil kaygısı, bireyin yabancı dil öğrenmesini nadiren olumlu, çoğunlukla olumsuz yönde etkileyen önemli bir bireysel farklılıktır (Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Çelebi, 2009; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Gülsün, 1997; Horwitz ve Young, 1991; Horwitz vd., 1986; Krashen, 1985; MacIntyre ve Gardner, 1994; ner ve Gedikoğlu, 2007).

Yabancı dil öğrenme kaygısıyla etkileşim halinde olduğu düşünülen, yabancı dil eğitimini etkileyen bireysel farklılıklardan bir başkası da öz yeterlik inancıdır (Aktaş, 2014; Anyadubalu, 2010; Cheng, 2004; Krashen, 1987; Öztürk ve Saydam, 2014; Pajares, 2003; Raoofi Tan ve Chan, 2012; Woodrow, 2011). Pajares (1997)'e göre, kişi bir konuda kendini yetersiz hissediyorsa, o konuda başarısız olacağına inanır ve bu inanç da kaygıya sebep olur. Bu düşünceden hareketle, kaygı ve öz yeterlik inancı arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Öz yeterlik kavramını alanyazına kazandıran Bandura (1997), öz yeterliği, bireyin bir alanda başarılı olabilmesi için ihtiyaç duyacağı yeteneğinin varlığına olan inancı olarak tanımlamaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz yeterlik inancının eğitimde önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) yaptıkları araştırmada, öz yeterlik inancının yetenekten daha güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. PISA 2003 verileri kullanılarak Lee (2009) tarafından yürütülen araştırmada ise, akademik başarıyı en iyi yordayan değişkenlerden birinin öz yeterlik olduğu belirtilmiştir. Öz yeterlik inancı ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan duyuşsal alana ait olan bu iki önemli değişkenin birbirini etkilediği görülmüştür (Aktaş, 2014; Anyadubalu, 2010; Cheng, 2004; Krashen, 1987; Öztürk ve Saydam, 2014; Pajares, 2003; Raoofi Tan ve Chan, 2012; Woodrow, 2011). Krashen (1987) yaptığı araştırmanın sonucunda, yabancı dil öğrenme başarısına etki eden faktörler arasında öz yeterlik inancı ve kaygıyı işaret etmiştir. Pajares (2003), yabancı dilde yazma becerisi üzerine yaptığı araştırmada, yazma konusunda pozitif öz yeterlik inancına sahip kişilerin, yazarken daha az kaygı duydukları sonucuna ulaşmıştır. Cheng (2004) de yabancı dilde yazma becerisiyle ilgili araştırmasında, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik öz yeterlik inancı arasında olumsuz anlamlı ilişki saptamıştır. Raoofi, Tan ve Chan (2012) yaptıkları araştırmada; kaygı düzeyi düştükçe, öz yeterlik inancının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk ve Saydam (2014), yabancı dilde yazmaya ilişkin kaygı ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin İngilizce yazmaya yönelik kaygıları yükseldikçe, öz yeterlik inançlarının ciddi ölçüde düştüğünü belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz yeterlik inancının, bir diğer bireysel farklılık olan öz düzenleme kavramının üst bilişsel farkındalık alt boyutuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Doğan, 2016). Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) yaptıkları araştırmada öz yeterlik inancı yüksek olan kişilerin kendilerine hedefler koymak, hatalarını düzeltmek için uğraşmak gibi öz düzenleme durumlarına yöneldiklerini belirtmiştir. Eğitimde, öğrenciyi



merkeze alan ve öğrenenden kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesini bekleyen yaklaşımların önem kazanmasıyla öz düzenleme kavramı ortaya çıkmıştır (Üredi, 2005). Çeşitli araştırmacılar (Kauffman, 2004; Pintrich, 2000; Risemberg ve Zimmerman, 1992) tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde öz düzenleme kavramı, bireylerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel açıdan etkili olmasıdır; başka bir ifadeyle, bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol ederek ona yön vermesi ve bağımsız olarak öğrenir hale gelmesidir (Aktan,2012), şeklinde tanımlanabilir. Eğitimde bireysel farklılıkların önemine vurgu yapan Gardner (1963) da, eğitimin esas amacının kişiyi kendi eğitiminin sorumluluğunu alır hale getirmek olduğunu belirterek öz düzenleme kavramına işaret etmiştir (Akt. Zimmerman, 1990).

Öz düzenleme; bilişsel, üst bilişsel ve davranışsal öğrenme stratejilerini içerir ve motivasyonel öğelerin de öz düzenleme sürecinde önemli etkisi vardır (Pintrich, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990). İlgili alanyazın incelendiğinde; üst bilişsel farkındalığın, araştırmanın diğer değişkenleri olan öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Baykara, 2011; Çıkrıkcı ve Odacı, 2013; Doğan, 2016; Nosratinia, Saveiy ve Zaker, 2014; Kocakulah, Özdemir, Çoramık ve Işıldak, 2016; Koç ve Arslan, 2017; Öztürk ve Kurtuluş, 2017). Bu sebeple, bu çalışmada öz düzenleyici öğrenmenin, üst bilişsel farkındalık boyutu ele alınmıştır. Ayrıca, öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalığın; 21. yüzyıl insanından beklenen becerilerden olan; problem çözme, bilgi ve teknolojiye yararlanma, bilgi üretme becerilerini gerçekleştirmek için gereken önemli bireysel özelliklerden olduğunun belirtilmesi (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018), çalışmada üst bilişsel farkındalığa yer verilmesinde etkili olmuştur. Tseng, Dörnyei ve Schmitt de (2006) üst bilişsel farkındalığın, yabancı dil öğrenme eğilimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. İlk kez Flavell tarafından kullanılan üst biliş terimi, bireyin bilişsel süreciyle ilgili bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Üst biliş, biliş ile sürekli etkileşim halindedir (Memiş ve Arıcan, 2013). Biliş, bir durumu anlayabilmek, öğrenebilmek iken; üst biliş bir durumu nasıl anladığının, nasıl öğrendiğinin farkında olmaktır (Senemoğlu, 2015). Birey yeni karşılaştığı bir problemin çözümünde, başkalarına bağımlı olmadan, kendi bilgisinin farkında olarak etkili çözüm yollarını kendisine sunup öğrenmeyi kolaylaştırıyorsa, üst bilişsel farkındalığa sahip demektir (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018). İlgili alanyazın incelendiğinde, bireylerin sahip olduğu üst bilişsel farkındalığın yabancı dil eğitimini etkileyen önemli bir bireysel farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Alcı ve Yüksel, 2012;

Flavell, 1979; Goh, 2012; Pishghadam ve Khajavy, 2013; Victori ve Lockhart, 1995; Wenden, 1998). Ayrıca, üst bilişsel farkındalık ve öz yeterlik inancının birbiriyle ilişkili olduğu Baykara (2011), Çikrıkci ve Odacı (2013), Kocakulah vd. (2016), Koç ve Arslan (2017), Nosratinia vd. (2014), Öztürk ve Kurtuluş (2017) tarafından yapılan araştırmalarda; üst bilişsel farkındalık ve yabancı dil öğrenme kaygısının birbiriyle ilişkili olduğu Doğan (2016) tarafından yapılan araştırmada ortaya koyulmuştur.

Türkiye’de ilkököl ikinci sınıfta başlayıp, çoğunlukla üniversite eğitimlerinin sonuna kadar yabancı dil eğitimi almalarına rağmen, mezun olduktan sonra çeşitli yollarla yabancı dil öğrenmeye çalışan insanların varlığı, yabancı dil eğitiminde çeşitli sorunlar olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Temel sorunlardan biri de, yukarıda bahsedildiği gibi öğrenenlerin bireysel farklılıklarıdır. Yabancı dil eğitimi etkileyen bireysel farklılıklardan, alanyazında da önemi vurgulanan üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında ilişki olabileceği öngörülmektedir (Aktaş, 2014; Anyadubalu, 2010; Baykara, 2011; Cheng, 2004; Çikrıkci ve Odacı, 2013; Doğan, 2016; Kocakulah vd., 2016; Koç ve Arslan, 2017; Krashen, 1987; Nosratinia vd., 2014; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Öztürk ve Saydam, 2014; Pajares, 2003; Raofi Tan ve Chan, 2012; Woodrow, 2011). Bu bağlamda araştırmanın ana problemi; ‘Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının, yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini açıklayan yapısal model nedir?’ olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir:

- 1) Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişki nedir?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inançları, yabancı dil öğrenme kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 3) Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inançları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında üst bilişsel farkındalık düzeyleri aracı bir etkiye sahip midir?

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ve öz yeterlik inançlarının, yabancı dil öğrenme kaygıları üzerindeki etkisini yapısal eşitlik modellemesi ile incelemektir.

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyada; iletişim, bilim ve ekonominin ortak dili olarak kabul edilen, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi iletmede tüm dünyada geçerli olan İngilizcenin önemi her geçen gün artmaktadır (Hancı Yanar, 2008; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014). Bu durum pek çok ülkede, İngilizce yeterliğine sahip olmayı; uluslararası iş dünyasına, eğitime, bilim ve teknolojiye girişin ön koşulu haline getirerek, İngilizce eğitiminin önemini arttırmıştır (Oğuz ve Baysal, 2015).

İnsanların artan yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, Türkiye’de ve dünyada İngilizce eğitime yönelik, öğretme ve öğrenme yöntemleri ve teknikleri geliştirilmekte, İngilizce dersi öğretim programlarında değişiklikler yapılmaktadır (Öner, 2008). Türkiye kısıtlı kaynaklarını yabancı dil eğitimi için ayırarak, dünyada pek benzeri olmayan bir uğraş içine girmiş olmasına rağmen (Hancı Yanar, 2008; Sezer, 1987), Türkiye’deki İngilizce eğitiminde, nicelik, nitelik ile örtüşmemekte (Aydın ve Zengin,2008), İngilizce eğitiminde başarı istenen düzeye ulaşamamaktadır (Aydemir, 2007; Doğan, 2016; Hancı Yanar, 2008; Uslu, 2016). Öner (2008) de üniversitelere, yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olarak gelen öğrencilerin pek çoğunun, hazırlık sınıfı muafiyet sınavlarında ve hazırlık sınıflarında çok başarılı olamadıklarını belirterek, İngilizce eğitimindeki başarısızlığı doğrulamıştır.

Powers, Echevarria ve Short (2006)’a göre, doğru yöntem ve tekniklere yer verilmesine rağmen yabancı dil eğitiminde başarının sağlanamaması, bu tekniklerin uygulama boyutundan kaynaklanmaktadır. Woodrow (2011), öğretim sürecinde derse ve öğrencilere yönelik ön koşulların sağlanmamasının, yabancı dil eğitiminde başarısızlığa yol açtığını; Chomsky (2006) de yabancı dil başarısının sadece kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle açıklanamayacağını belirterek yabancı dil eğitiminde bireysel farklılıkların etkisine dikkat çekmişlerdir.

Yabancı dil eğitiminde, öğrenme sürecinin merkezinde yer alan bireyin özellikleri büyük öneme sahiptir (Horwitz, 1986; Çimen, 2011). Başbay ve Gözüm (2019)'e göre, yabancı dil eğitimini en çok etkileyen faktör, bilişsel veya duyuşsal özellikteki bireysel farklılıklardır. Zihinsel hazırlığın ön koşulunun, duygusal hazırlık olduğu (Chastain, 1988) düşünüldüğünde, duyuşsal özelliklerin dil eğitimindeki önemi anlaşılabilir. Duyuşsal alana ait bir bireysel farklılık olan yabancı dil öğrenme kaygısı, bireyin yaşadığı olumsuz deneyimler sonucunda, dile karşı geliştirdiği olumsuz düşüncelerden ortaya çıkmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1989). Yabancı dil kaygısı taşıyan bireyler, sınıf ortamında yeni öğrendikleri dilde hata yaptıkları takdirde, öğretmenleri tarafından düzeltilmekten, arkadaşlarının önünde küçük düşmekten çekinirler, üzerlerinde sosyal bir baskı oluşabileceğini düşünürler (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Kişi kendini güvensiz bir ortamda hissettiğinde, psikolojik olarak yabancı dilde iletişime kapanır ve bu durum ileri boyutta olduğunda, öğrenmeyi engelleyebilir (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Bu nedenle, kendilerine güvenen bireylerin yabancı dil kaygılarının olmayacağı, kaygıları varsa bile bunun öğrenmelerine engel olacak düzeyde olmayacağı vurgulanmaktadır (Brown, 1994). Bireyin kendine güveni de, bu çalışmada ele alınan bir diğer değişken olan öz yeterlik kavramının yabancı dil eğitimindeki önemini ortaya koymaktadır.

21. yüzyılda yaşayan eğitilmiş insanın; üst düzey düşünebilen, fen, matematik ve yabancı dil okuryazarı, liderlik özelliğine sahip, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen, teknolojiyi etkili kullanabilen bir birey olması beklenmektedir (Aktan, 2012). 21. yüzyıl eğitim sisteminin en önemli hedefi ise; herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadan, kendi öğrenme süreçlerine yön verebilecek, bağımsız bireyler yetiştirmektir (Barron ve Harackiewicz, 2000). Kendi öğrenme sürecine yön vererek hayat boyu öğrenen bireyler, eğitimde öz düzenleme kavramını gündeme getirmiştir (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme kavramı ile 'öğretmen ve öğretme' ifadeleri, 'öğrenci ve öğrenme' ifadelerine doğru kaymıştır (Başbay ve Gözüm, 2019). 'Öğrenci ve öğrenme' ifadeleri de bireyin kendi öğrenme sürecini kendisinin düzenleyebilmesini; başka bir ifadeyle öz düzenleme kavramının alt boyutu olan üst bilişsel farkındalığa sahip olmasını gerektirir. Üst bilişsel farkındalık öğrenme sürecinin en önemli unsuru olarak görülmektedir (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018).

Alanyazında görüldüğü gibi, öğrencilerin üst bilişsel farkındalığı, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları, yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinde önemli yeri olan,

her öğrencinin farklı düzeylerde sahip olduğu bireysel farklılıklardandır. Bireysel farklılıkların birbirleriyle ilişkilerinin araştırıldığı daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır (Roberts ve Meyer, 2012). Doğan (2016) ve Tuncer ve Doğan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Ancak, bahsi geçen araştırmaların örneklem grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturması; tercih edilen ölçme araçlarının, bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarından farklı olması araştırmaları farklılaştırmaktadır. Sonuç olarak; üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı kavramları arasındaki yapısal ilişkileri ortaokul düzeyinde araştıran bir çalışmaya alanyazında rastlanılmamış olması çalışmayı özgün kılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmanın, ortak bir dil etrafında küreselleşen dünyada önemini hiçbir zaman kaybetmeyeceği öngörülen yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, önem verilmesi gereken öğrenci özellikleri hakkında bilgi sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

#### **1.4 Araştırmanın Sayıtları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğine, samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

#### **1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

1) Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesi Ünsal Ortaokulunda öğrenim gören 285, 7. ve 8. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

2) Çalışma, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Bireyin 'yabancı' olduğu dili yazılı ya da sözlü olarak kullanması gerektiği zaman yaşadığı, başarısız olma ve olumsuz değerlendirilme korkusudur.

Öz Yeterlik İnancı: Bireyin bir konuda başarılı olabilmesi için gereken; gerçekte sahip olduğu değil, sahip olduğuna inandığı kapasitesidir.

Üst Bilişsel Farkındalık: Bireyin kendi öğrenme sürecinin; strateji, yöntem, teknik, eğitim materyalleri, zaman, çevre koşulları gibi, bütün öğelerinin farkında olması ve bunları yönetebilmesidir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın temel değişkenleri olan üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısı kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ile ilgili kuramsal temellere ve yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 Üst Bilişsel Farkındalık

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi; uyarıcı, tepki, pekiştirme, gözlemlenebilme gibi kendine özgü prensiplere dayandırarak açıklamış; gözlemlenemeyen zihinsel süreçleri devre dışı bırakarak, bunların açıklanamayacağını savunmuştur (Yıldırım, Güneri, Hatipoğlu Sümer, 2009). Davranışçı yaklaşımın, gözlemlenemeyen süreçleri bir kara kutu şeklinde tabir edip göz ardı ederek, öğrenmeyi açıklaması birçok araştırmacı tarafından yetersiz bulunmuş ve yeniden insan zihnini araştırmaya itmiştir (Doğan, 2016). Bu süreçte gelişen bilişsel psikoloji, öğrenmenin tarifinde yaşanan bu soruna çare olarak, öğrenme sürecindeki zihinsel süreçlere odaklanıp, öğrenme psikolojisinde yeni bir dönemi başlatmıştır (Artzt ve Thomas, 1998).

Sosyal bilişsel araştırmacılar, öğrenme sürecindeki zihinsel süreçlere odaklanıp öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara farklı bir pencereden bakmışlar ve öz düzenleme kavramını gündeme getirmişlerdir (Üredi, 2005). Bu araştırmacılara göre; bireysel farklılıklara, öz düzenleme becerisine sahip olmama durumu yol açmaktadır (Zimmerman, 2002). Öğrenme, bireyin gözlemlediği etkinlikleri, bilişsel süzgeçlerden geçirmesi sonucunda, öz düzenleyici öğrenme de; kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin birbirini etkilemesi sonucunda oluşmaktadır (Üredi, 2005). Öz düzenleme kavramı ilk olarak 1986 yılında bir sempozyumda tanımlanmış ve kavramın tanımında; bireylerin kendi öğrenme süreçlerindeki bilişsel, davranışsal ve motivasyonel hâkimiyetleri ifadesinde görüş birliğine varılmıştır (Zimmerman, 1986). Öz düzenleyici öğrenmede, bireyler amaçlarına ulaşmak için öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanırlar (Zimmerman, 1990). Bu stratejiler; bilişsel

stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileridir (Pintrich, 1999). Bilişsel stratejiler; tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme stratejilerini içerir ve kişinin bilişsel süreçleri ile ilgilidir. Kaynakları yönetme stratejileri; zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, akranlardan öğrenme ve yardım isteme süreçlerini içeren, kişilerin çevrelerini düzenlemede faydalandıkları stratejilerdir. Üst bilişsel stratejiler ise planlama, izleme, düzenleme süreçlerinden oluşmaktadır (Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

Bilişsel yaklaşım öğrenmeyi; bilginin algılanmasını, gerektiğinde hatırlanarak kullanılmasını içeren zihinsel bir süreç olarak açıklamıştır; ayrıca aktif zihinsel sürece odaklanarak, bir bilginin davranışa yansımaya da zihinde bilişsel olarak var olmasını öğrenme olarak değerlendirmiştir (Doğan, 2016). Biliş kavramı ise; insana ait bütün zihinsel süreçleri içeren, bireyin bir konuda bilinçli hale gelmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2010). Başka bir deyişle biliş; insanın çevresiyle ilgili bilgi edinmesi, elde ettiği bilgileri olayları anlamak, karşılaştığı problemleri çözmek için kullanmasıdır (Doğan, 2016). 1970’li yıllara denk düşen bilişsel psikolojideki gelişmeler, bilişsel yaklaşımcı araştırmacıların hafıza ve bilginin işlenmesi konusundaki çalışmaları, yeni bir kavram ve bir biliş türü olan üst biliş kavramını ortaya çıkarmıştır (Demir ve Budak, 2016; Wenden, 1998). J. Piaget’nin bilişsel psikolojiyle ilgili çalışmalarından etkilenen Flavell, önce üst bellek kavramını; daha sonra bu kavramı geliştirerek üst biliş kavramını alanyazına kazandırmıştır (De Jager, Jansen ve Reezigt, 2005). Flavell (1979), bu kavramı; biliş, öğrenme ve bilme hakkındaki bilgiler; bireyin kendi bilişsel süreçlerini denetlemesini sağlayan işlemler olarak açıklamıştır.

Üst biliş ifadesinin kavramsal bir terim olarak tanımlanması 1979 yılında gerçekleşmiştir; ancak bazı araştırmacılar (Dunlosky ve Metcalfe, 2009; King, 2004; Martinez, 2006) bu kavramın kökenlerini felsefe tarihine dayandırmışlardır. King (2004) ve Martinez (2006)’e göre Plato, Aristoteles, Socrates gibi antik Yunan felsefecilerinin eserlerinde üst biliş kavramına karşılık gelen içeriğe rastlanmaktadır. Ancak üst biliş kavramı; John Flavell, üst bilişsel farkındalığın çocuk gelişimi ve insan davranışı için önemine vurgu yapmaya kadar sistematik olarak incelenmemiştir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Flavell’in tanımından sonra, üst biliş kavramı ile ilgili; insanın zihinsel süreçleri konusunda bilinçli olma yetisi (Nelson, 1996), öğrenenin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması (Winne ve



Perry, 2000), kişinin kendi bilişsel sistemini tanıması ve kontrol etmesi (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003) şeklinde benzer tanımlamalar yapılmıştır.

Birçok araştırmacıya (Brown, 1987; Gama, 2004; Schraw, 1998; Yıldız ve Ergin, 2007) göre; üst biliş iki bileşenden oluşur. Bu bileşenlerden ilki olan üst bilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel etkinlikleri ve bilişsel stratejileri hakkındaki bilgisi olarak; diğer bileşen üst bilişsel düzenleme ise bilişi düzenleyen süreçler olarak açıklanmıştır (Boekaerts, 1999). Üst bilişsel düzenleme, üst bilişsel stratejilere vurgu yapmaktadır (Pintrich, 1999). Üst bilişsel stratejiler; öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, kavramayı ve daha sonra kendini değerlendirmeyi içeren; öğrenme stratejilerinin üstünde kalan yönetici işleve sahip stratejiler olarak özetlenebilir (Demir ve Budak, 2016; Olgun, 2011). Üst bilişsel stratejiler; planlama, izleme ve düzenleme olmak üzere üç süreçten oluşur (Heo, 2000; Pintrich, 1999). Bireyin; bir görevin tamamlanmasına ilişkin plan yapması, planlama sürecini; akademik davranışlarını ve amaçlara ilişkin olarak oluşan ilerlemenin durumunu izlemesi, izleme sürecini; bilişsel etkinlikler ile olan uyumunu kontrol etmesi de düzenleme sürecini ifade etmektedir (Üredi, 2005). Bu süreçleri bir örnekle açıklamak gerekirse; bir öğrencinin bir metni okumadan önce metni gözden geçirmesi, kendi kendine sorular üretmesi üst bilişsel stratejilerin planlama sürecini; metni okurken anlamlandırma derecesini anlamak için metnin konusu ile ilgili sorular sorarak kendi kendini test etmesi izleme sürecini; izleme sürecinde kendini test ettikten sonra geriye dönüp metnin bir kısmını tekrar okuması düzenleme sürecini yansıtmaktadır (Üredi, 2005).

## **2.2 Öz Yeterlik İnancı**

Öğrenciler; bilişsel, üst bilişsel ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanabilmek için motivasyonel inançlara ihtiyaç duyarlar (Üredi, 2005). Pintrich ve De Groot (1990) ve Pintrich vd. (1991) motivasyonel inançları üç ögeyle açıklamışlardır; birincisi, bir öğrencinin yerine getirmesi beklenen bir görevin önemiyle ilgili inançlarını ifade eden değer ögesi; ikincisi, öğrencinin bu görevi yerine getirebilmek için gerekli olan yeteneklerine dair inancını ifade eden beklenti ögesi ve üçüncüsü de, öğrencinin bu göreve yönelik duygusal tepkilerini ifade eden duyusal ögesidir. Motivasyonel inançların beklenti ögesi, bu araştırmanın öz

yeterlik inancı değişkenine işaret etmektedir. Öz yeterlik inancı, bireyin bir görevi başarmak için kendi kapasitesine olan inancıdır (Pajares, 2002; Senemoğlu, 2009).

Albert Bandura (1997)'ya göre bireylerin yaşamı, nesnel gerçekliklerden çok; algılar ve inançlar tarafından şekillenir. Bandura tarafından yapılan bu saptama, öz yeterlik inancı kavramına işaret etmektedir. Bandura tarafından ilk kez 1977 yılında kullanılan bu kavram, kurucusu yine Bandura olan Sosyal Bilişsel Kuramın ilkelerinden biridir (Hancı Yanar, 2008). Bandura (1997) öz yeterlik inancını, yukarıda bahsedilen saptamasından da yola çıkarak, bireyin davranışlarını ve hayatındaki önemli unsurları kontrol edebilme yeteneğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2015) da öz yeterlik inancını, bireyin kendi yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak açıklamıştır. Öz yeterlik inancı, Zimmerman (1990)'a göre bireylerin kişisel, fiziksel veya ruhsal özelliklerini değil; bir görevi yerine getirme kapasitesi konusundaki yargılarıdır. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere; öz yeterlik inancı, kişinin gerçekte sahip olduğu potansiyelini değil; sahip olduğuna inandığı potansiyelini ifade etmektedir (Doğan, 2016; Hancı Yanar, 2008). Bu durum da, insanların bir alanda gösterdiği performans ile o alanda gerçekte sahip oldukları potansiyelleri arasındaki uyumsuzluğun nedenini açıklamaktadır (Doğan, 2016). Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) de öz yeterlik inancının, elde edilecek başarıda, yetenekten daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirterek bu kavramın gücünü vurgulamıştır.

Sosyal bilişsel kuramın genel prensibine uygun olarak, kişiler dört kaynaktan elde ettikleri verileri, bilişsel süreçlerden geçirerek kendi öz yeterlik inançlarını oluştururlar. Bu kaynaklardan ilki ve en etkili olanı kişinin bizzat yaşadığı doğrudan deneyimleridir. Kişinin önceki yaşantılarında deneyimlediği başarı ve başarısızlık durumları, onun öz yeterlik inancını olumlu ve olumsuz yönde etkiler (Bandura,1986,1997). Kişilerin öz yeterlik inançlarının oluşumunda etkiye sahip olan ikinci unsur da, kişilerin sosyal modelleri gözlemleyerek elde ettikleri dolaylı yaşantılardır (Bandura, 1994). Bireyin çevresindeki sosyal model olan kişilerin başarılı olması, bireyde kendisinin de başarılı olabileceği inancını oluştururken; model olan kişinin başarısız olması, bireyin inancı ve motivasyonunu olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1997). Bu noktada bireyin, model aldığı kişiyle olan benzerliği önem taşımaktadır. Sosyal model ile olan benzerlik ne kadar yüksekse, elde edilen dolaylı yaşantının kişinin öz yeterlik inancını etkileme gücü de o kadar yüksektir (Aşkar ve Umay, 2001). Öz yeterlik kaynaklarından bir diğeri de sözel iknadır. Sözel ikna, bireyin çevresindeki kişiler tarafından

sağlanan sözel yargılardır. Sözel ikna olumlu yönde olduğunda bireyin öz yeterlik inancını güçlendirirken; olumsuz yönde olduğunda ise bireyin öz yeterlik inancının zayıflamasına yol açmaktadır (Pajares, 2002). Öz yeterlik inancını etkileyen son kaynak da duyuşsal deneyimlerdir. Bireylerin fiziksel ve ruhsal durumları, onların öz yeterlik inancını etkilemektedir (Bandura, 1997). Bir görevi yerine getirmek için gereken, fiziksel ve ruhsal koşullara sahip olan bireylerin öz yeterlik algısı da yükselir (Pajares, 2002).

Öz yeterlik inancı, bireyin yaşamındaki dört kaynaktan etkilendiği gibi; bireyin performansını dört süreçte etkiler (Hancı Yanar, 2008). Bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancının etkilediği ilk süreç, bilişsel süreçlerdir. Kişinin sahip olduğu öz yeterlik inancı, onun herhangi bir görevi yerine getirmeden önce zihninde oluşturacağı zihinsel süreci ve belirleyeceği amaçları etkiler (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancının etkilediği başka bir süreç de duyuşsal süreçlerdir. Öz yeterlik inancı, kişilerin amaçlarına ulaşmak için gösterecekleri çabayı, azmi, risk alma becerilerini, yaşayacakları stresin boyutunu, zor koşulların üstesinden gelme becerilerini etkileme gücüne sahiptir (Bandura, 1997). Bandura (1986)'ya göre, öz yeterlik inancı bireyin motivasyonel süreçlerini de etkiler. Başka bir deyişle; kendi kapasitelerine inanan bireylerin, motivasyon seviyeleri de yüksektir. Öz yeterlik inancının etkileme gücüne sahip olduğu son süreç de, seçme sürecidir. Pajares (2002)'e göre bireylerin sahip olduğu öz yeterlik inancı, onların seçimlerini etkiler; çünkü bireyler kendilerini yeterli gördükleri görevleri seçme eğilimindedirler, kendilerini yeterli görmediklerinden ise kaçınırlar.

### **2.3 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**

Horwitz vd. (1986); yabancı dil öğrenme kaygısı kavramını, diğer kaygılardan ayrı, kendine özgü bir kaygı türü olarak 1986 yılında alanyazına kazandırmışlardır. MacIntyre (1999), yabancı dil kaygısını, sadece yabancı dil öğrenilen ortamlara özgü, yabancı dilde bir üretim yapılacağında hissedilen kaygı olarak açıklamıştır. Ergür (2004); yabancı dil kullanımını, kişilerin ilginç ve komik giysiler giyip dışarı çıkmasına benzetmiştir. Bu durum çocukları rahatsız etmeyip, aksine onları mutlu ederken; yetişkinler bu durumdan rahatsızlık duyar ve bir toplulukta gülünç duruma düşmek onlarda büyük bir kaygıya sebep olur. Bu benzetme, çocukların yabancı dil öğrenmeye neden daha yatkın olduklarını da açıklar niteliktedir. Horwitz vd. (1986)'ne göre; yabancı dil kaygısı, sosyal ve akademik ortamlarda

gösterilen performans ile ilgili olduğu için, performans durumları ile ilişkili kaygı türleri olan; olumsuz değerlendirilme korkusu, iletişim ve sınav kaygısı ile bağlantılıdır. Olumsuz değerlendirilme korkusu, diğer kişiler tarafından yapılan olumsuz değerlendirmelerden kaynaklanan bir korkudur. İletişim kaygısı; olgunlaşmış düşüncelere sahip, ancak hedef dilde olgunlaşmamış iletişim becerilerine sahip kişiler tarafından yaşanır; sınav kaygısı ise değerlendirilme sürecinde ortaya çıkan sınavlarda başarısız olma korkusudur (Horwitz ve Young, 1991).

Yabancı dil kaygısının sebeplerini araştıran çalışmalar incelendiğinde; Bailey (1983) tarafından yabancı dil kaygısı doğuran nedenler üzerine yapılan çalışmada, sınav uygulamalarındaki hata ve yanlışlar ile öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar birer kaygı kaynağı olarak bulunmuş ve kendilerini diğer yabancı dil öğrencilerine göre yetersiz bulan öğrencilerin, kaygılı olmaya yöneldikleri ortaya çıkarılmıştır. Young (1990) ve Price (1991) tarafından yürütülen çalışmalarda, yabancı dil kaygı düzeyinin dil derslerinin zorluk düzeyi ile bağlantılı olduğu ortaya çıkarılmış ve kaygıya neden olan diğer bir değişken olan dersin zorluk düzeyi değişkenine dikkat çekilmiştir. Levine (2-003) yaptığı çalışmanın sonucunda, iki ya da çok dilli kültürlerde yetişmiş olan yabancı dil öğrencilerinin, tek dilli öğrencilere göre daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmış olması, kültürün bir değişken olarak kaygı düzeyini etkilediğini göstermektedir. Sağlamel (2009) de yabancı dil kaygısının sebeplerini; genetik yatkınlık, ödüller ve cezalar, olumsuz değerlendirilme korkusu, öz algılar, kavrayamama, konuşma aktiviteleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata düzeltme, sahne korkusu, rekabet, erken dönem iletişimi, yabancı dil sınavları, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, derslerin hızı ve mükemmeliyetçilik olarak sıralamıştır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde, yabancı dil kaygısının etkileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kleinmann (1977) tarafından yürütülen araştırmada, yüksek kaygı düzeyindeki öğrencilerin, konuşma ve yazma becerilerinde, daha zor olan dil bilgisi yapılarını kullandıkları anlaşılmış; yüksek düzeydeki kaygının, üretime dönük becerilerde dil bilgisi açısından faydalı bir etki sağladığı görülmüştür. Fakat; Steinberg ve Horwitz (1986) tarafından yapılan başka bir çalışmada, kaygı düzeyi yüksek olan yabancı dil öğrencilerinin üretime yönelik becerilerde düşük kaygılı öğrencilere göre daha az yorum gücü kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda kaygının üretime yönelik becerilerde

bazen olumlu, bazen olumsuz etkiye sahip olduğu söylenebilir. Gregersen (2003)'in yaptığı çalışmada kaygılı öğrencilerin hata yapmaya daha çok eğilimli olduğu sonucuna ulaşması; yüksek düzeyde kaygının, dil öğrenme sürecinde hata yapmayı artırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yabancı dil öğreniminde kaygıyı azaltma yollarıyla ilgili yapılan çalışmaların ortak bulguları; yabancı dil kaygısını azaltmak için öğretmen ve öğrencilerin eğitilmeleri, öğrencilerin duygularını ifade etmeleri ve paylaşımları şeklindedir (Campbell ve Ortiz, 1991; Crookall ve Oxford, 1991; Horwitz vd., 1986).

#### **2.4 Üst Bilişsel Farkındalık, Öz Yeterlik İnancı ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Arasındaki İlişkiler**

Alanyazında üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar ele alındığında, öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, üst bilişsel farkındalıklarının da yüksek olduğu (Woodrow, 2011), yabancı dil öğrenme kaygısı yüksek olanların üst bilişsel farkındalık düzeylerinin (Doğan, 2016) ve öz yeterlik inançlarının (Aktaş, 2014) düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öz yeterlik inancının; kişilerin bilişsel ve üst bilişsel öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımları ve motivasyonel inançlarıyla etkileşim içinde olduğu belirtilmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu etkileşim, üst bilişsel farkındalığın gerçekleşebilmesi için, öz yeterlik inancını gerekli kılmaktadır. Başka bir deyişle; kişilerin üst bilişsel farkındalığı, üst bilişsel öğrenme stratejilerini kullanabilecek öz yeterlik inancına da sahip olmalarını gerektirmektedir (Aktan, 2012). Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan araştırmada; öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, üst bilişsel farkındalıklarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993)'e göre de; yüksek öz yeterlik inancı, bireyleri kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaya yönlendirerek üst bilişsel farkındalığı sağlamaktadır. Motivasyonel inançların duyuşsal ögesi olarak, öğrenme ortamıyla ilişkili olan öğrenme kaygısı ise, üst bilişsel farkındalığı ve öz yeterliği olumsuz yönde etkilemektedir (Öztürk ve Saydam, 2014). Pajares (1997)'e göre, kişiler kendilerini bir konuda yeterli görmedikleri zaman, başka bir ifadeyle öz yeterlik inançları düşük olduğu zaman, başarısız olacaklarını düşünürler ve bu düşünce de kaygıya yol açar. Mills, Pajares ve Herron (2006) da düşük öz yeterlik inancının, yabancı dil kaygısını arttırdığını ifade etmişlerdir. Horwitz,

Horwitz ve Cope (1986)'a göre yabancı dil kaygısının yüksek olması, bireylerin üst bilişsel farkındalıklarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri destekleyen alanyazındaki çalışmalara ek olarak; Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuramın dayandığı altı temel ilkedен birinin, 'öz düzenleme kapasitesi'; bir diğerinin de öz yeterlik inancını ifade eden 'öz yargılama kapasitesi' (Senemoğlu, 2009) olmasının, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi destekleyen başka bir durum olduğu söylenebilir. İlgili değişkenler arasında alanyazınla desteklenen mevcut ilişkilerden yola çıkarak oluşturulan path model üzerinde, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalıkları arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkiler araştırılmıştır.

## **2.5 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın değişkenleri olan; üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmalardan, araştırmanın problemi ve alt problemlerine yönelik olan çalışmalara, kronolojik sıra içinde aşağıda yer verilmiştir.

Üredi (2005), 350 8. sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında; anne baba tutumlarının öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; anne baba tutumlarının, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve demokratik aile tutumu algısına sahip öğrencilerin, öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının ve motivasyonel inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Batumlu ve Erden (2007), 150 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin yabancı dil öğrenme kaygıları ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları ve İngilizce ders başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmişlerdir.

Hancı Yanar (2008), İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan 775 Anadolu Lisesi öğrencisinin, İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumlarını karşılaştırmış ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta; hazırlık eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik inancı puanlarının daha yüksek olduğu; tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve her iki grupta da öğrencilerin öz yeterlik inancı ile tutumları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Çubukçu (2008) tarafından, yabancı dil bölümünde okuyan 100 üniversite öğrencisinin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz yeterlik inançları üzerine yürütülen korelasyonel çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz yeterlik inançları arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öner (2008) 293 lise hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen etmenleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce başarısının, yabancı dil kaygı düzeylerinden etkilendiği; ayrıca İngilizce başarısına öğrencilerin dil hakkındaki düşünceleri, öğrenim gördükleri okul türleri ve babalarının eğitim düzeylerinin etki ettiği bulgularına ulaşmıştır.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010), 347 beden eğitimi öğretmeni adayının öz yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki tespit etmişlerdir.

Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) tarafından; 194 7. sınıf öğrencisinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yılsonu Başarı Puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Baykara (2011), 172 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının yeterlik algıları ile üst bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Erkan ve Saban (2011) 188 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öz yeterlik inançları ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öz yeterlik inançları ile kaygıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır.

Yamaç (2011), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve üst bilişsel öz düzenleme stratejileri kullanımları, motivasyonel inançları ve öğrencilerin matematik dersindeki tutum ve başarıları arasındaki ilişkileri; 204 öğrenciden oluşan örneklem bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; öz yeterlik ve sınav kaygısı ile matematik başarıları arasında ilişkiye ulaşılrken; bilişsel ve üst bilişsel öz düzenleme stratejileri, içsel ve dışsal hedef yönelimi, kontrol inancı ve görev değeri değişkenleri ile matematik başarıları arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılamamıştır.

Aktan (2012), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, motivasyon düzeyleri, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve öğretmenlerinin kullandığı öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi; korelasyonel araştırma desenine göre tasarladığı araştırmasında, beşinci sınıfta öğrenim gören 770 öğrenci ve 93 sınıf öğretmeni ile incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin motivasyonları, akademik başarıları ve öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğu; kullanılan öğretim stili, motivasyon ve öz düzenleme stratejilerinin akademik başarının etkili birer yordayıcısı olduğu; özellikle öğretmenler tarafından kullanılan öğrenci merkezli öğretimi stillerinin başarıyı yordamada daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alcı ve Yüksel (2012) 143 İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencisinin öz yeterlik inançları, üst bilişsel farkındalıkları ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Korelasyon analizi sonucunda bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013); 25 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve öz yeterlik inançlarına, proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini ve öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanarak yeni bir ürün oluşturma



becerilerini, öntest-sontest deney deseni ile inceledikleri araştırmalarında; değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir.

Oğuz ve Baysal (2015) tarafından 280 ortaöğretim öğrencisinin yabancı dile yönelik kaygıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında negatif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Demir ve Budak (2016) tarafından, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonları, öz düzenleme becerileri ve üst bilişsel becerilerinin; matematik dersinde gösterdikleri başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, bütün değişkenler arasında ilişkinin varlığı görülmüş ve matematik dersindeki akademik başarının, öğrencilerin motivasyonları, üst bilişsel ve öz düzenleme becerileri tarafından yordandığı saptanmıştır.

Doğan (2016), 683 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında; öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, öz yeterlik inançları, yabancı dile ilişkin kaygıları, tutumları ve başarıları arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; öz yeterlik inancı ve yabancı dil başarısı arasında pozitif anlamlı ilişki; yabancı dil kaygısı ve başarısı arasında negatif anlamlı ilişki, öz yeterlik inancı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif anlamlı ilişki ve öz yeterlik inancı ile üst bilişsel farkındalık arasında da pozitif anlamlı ilişki bulgularına ulaşılmıştır. Üst bilişsel farkındalık ve başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca; yabancı dil kaygısı ile başarı; üst bilişsel farkındalık ile başarı ve yabancı dile yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkilerde öz yeterlik inancının aracı etkisine ulaşılmıştır.

Ocak ve Baysal (2016), lisede öğrenim görmekte olan 242 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve iki değişken arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Tuncer ve Doğan (2016), 271 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygıları, öz yeterlik inançları ve üst bilişsel farkındalıkları

arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki; öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalık arasında negatif yönde anlamlı ilişki ve yabancı dil öğrenme kaygısı ve üst bilişsel farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, öz yeterlik inancının aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür.

Uslu (2016), ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarını yordayan değişkenleri belirlemek için yaptığı çalışmada 357, 7. ve 8. sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, öz yeterlik inancı, motivasyon, İngilizcenin günlük yaşamda kullanımı, babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin İngilizce ders başarısını yordadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Adal ve Yavuz (2017), 500 ortaokul öğrencisinin matematik dersine yönelik öz yeterlik inançları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İki değişken arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır.

Koç ve Arslan (2017), 1059 ortaokul öğrencisinin öz yeterlik inançları ile okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Gözüm (2018), 884 lise öğrencisinin dil öğrenme stratejileri, İngilizce dersi akademik başarıları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce dersi akademik başarıları ve öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oğuz ve Kutlu Kalender (2018), 370 ortaokul öğrencisinin üst bilişsel farkındalıkları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Bektaş Bedir ve Dursun (2019), lise 9. sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında; üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin üst bilişsel

farkındalıklarına, öz yeterliklerine ve İngilizce dersi için okuduğunu anlama alanındaki akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına, öz yeterliklerine ve okuduğunu anlama başarılarına anlamlı derecede etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

## **2.6 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın değişkenleri olan; üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yurtdışında yapılmış çalışmalardan, araştırmanın problemi ve alt problemlerine yönelik olan çalışmalara, kronolojik sıra içinde aşağıda yer verilmiştir.

Everson, Smolka ve Tobias (1994) 117 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve değişkenler arasında negatif anlamlı ilişki bulgusuna ulaşmışlardır.

Landine ve Stewart (1998) tarafından, 108 ortaöğretim öğrencisinin üst bilişsel farkındalıkları, motivasyonları, öz yeterlik inançları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bütün değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Gahungu (2007), 37 üniversite öğrencisinin dil öğrenme stratejileri, öz yeterlik inançları ve yabancı dil başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın üç değişkeni arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

Anyadubalu (2010), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 318 ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin İngilizce dersindeki öz yeterlik inançları, kaygıları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğrenme kaygısı ile İngilizce başarıları ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde negatif anlamlı ilişkiye ulaşılmış; ancak öz yeterlik inancı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Lindsay (2010) 374 lise öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin sınav kaygısı, üst bilişsel farkındalıkları, öz yeterlik inançları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır; ayrıca sınav kaygısı ile üst bilişsel farkındalık arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracılık etkisi bulunduğunu tespit etmiştir.

Ahmed, Minnaert, Kuyper ve Werf (2011), 495 7. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, matematik dersi kaygısı ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemişler; değişkenler arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmişlerdir.

Woodrow (2011); 738 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, İngilizce öz yeterlik inancının, İngilizce yazma başarısı ile yazma kaygısına etkisini incelemiştir. Sonuçta; İngilizce öz yeterlik inancının, hem İngilizce yazma başarısı hem de yazma kaygısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cera, Mancini ve Antonietti (2013) tarafından, 17-20 yaş aralığındaki 130 öğrencinin üst bilişsel farkındalıkları, öz yeterlik inançları ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik inancı ile üst bilişsel farkındalık arasında pozitif anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır.

Nosratinia v.d. (2014), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 150 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında; öğrencilerin öz yeterlik inançları, üst bilişsel farkındalıkları ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sonuçta; öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik inançları; dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik inançları; üst bilişsel farkındalıkları ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır.

Rahimi ve Abedi (2014) 371 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik öz yeterlik inançları ile dinleme stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların daha çok lise ve üniversite öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik yürütölen çalışmaların, ilgili değişkenlerin birbirleriyle çeşitli açılardan ilişkili olduğunu ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada yer verilen değişkenlerin tümünü içeren çalışmalar Doğan (2016) ve Tuncer ve Doğan (2016) tarafından yürütölen çalışmalardır. Ancak; ilgili araştırmalar üniversite öğrencileriyle yapılmış olup, bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarından farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca Doğan (2016) tarafından yapılan araştırmada tutum, başarı gibi değişkenlere de yer verildiği için, araştırmanın sonucunda birbiriyle olan ilişkileri incelenen değişkenler farklılık göstermektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel araştırma türlerinden olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişikliğın varlığını ve boyutunu olduğu gibi yansıtmaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2008).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya’da öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya ili, Kepez ilçesinde bulunan, Ünsal Ortaokulunda öğrenim gören, orta sosyo ekonomik özellikte, 285 7. ve 8. sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo: 3.2.1’de verilmektedir.

Tablo: 3.2.1.

*Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

			Sınıf Düzeyleri		
			7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Cinsiyet	Kız	f	90	59	149
		%	60.4	39.6	100
	Erkek	f	77	59	136
		%	56.6	43.4	100
Toplam		f	167	118	285
		%	58.6	41.4	100

Tablo: 3.2.1’de görüldüğü gibi, çalışmaya dâhil edilen ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, demografik özellikleri incelendiğinde; 149’u kız, 136’sı erkek olmakla birlikte; 167’si 7. sınıfta, 118’i de 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta öğrenim gördükleri, 2018-2019 öğretim yılı birinci dönem İngilizce karne notları ve birinci dönem karne not ortalamaları hakkında sorular içermektedir.

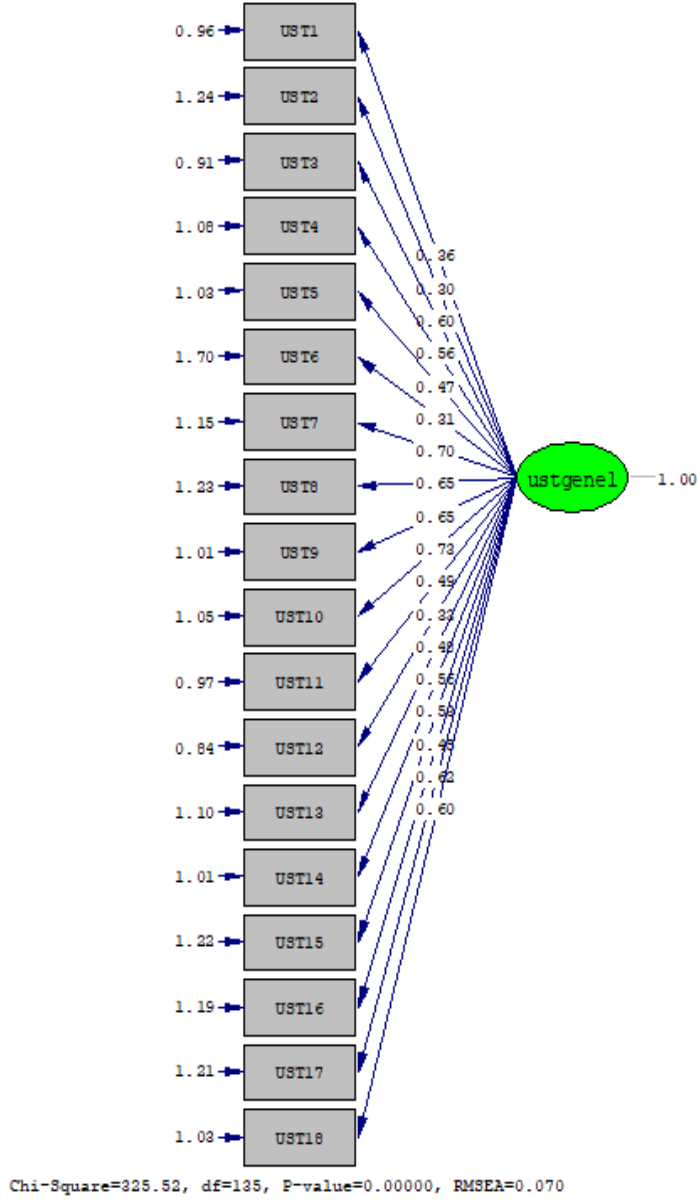
#### 3.3.2 Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Çalışmada, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen, Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu” kullanılmıştır. Ölçek, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri için A formu; 6., 7., 8. ve 9. sınıf öğrencileri için B formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturduğu için ölçeğin B formu kullanılmıştır. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-B Formu 18 maddeden oluşmaktadır ve “asla (1)”, “nadiren (2)”, “bazen (3)”, “sık sık (4)”, “her zaman (5)” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda; ölçeğin tek faktör olarak değerlendirilmesi daha uygun görülmüştür (Karakelle ve Saraç, 2007).

Ölçeğin geçerlilik analizleri, Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. Yapılan t test sonucunda alt ve üst dilim arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür Cronbach alpha

değeri 0.80 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma için, geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrar yapılmış ve sonuçlar verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil: 3.3.2.1'de verilmiştir.



Şekil: 3.3.2.1 Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi



Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $(\chi^2=325,52/sd=135)=2.41$  ( $p=0.00$ ), GFI=0.89, IFI=0.91, CFI=0.91, NFI=0.85, AGFI=0.86, RMSEA=0.07, RMR=0.08, SRMR=0.06 değerlerine ulaşılmıştır. Elde edilen değerler, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Ayrıca, modelden elde edilen t-değerleri de faktör yüklerinin anlamlılığını doğrulamaktadır (Ek-7).

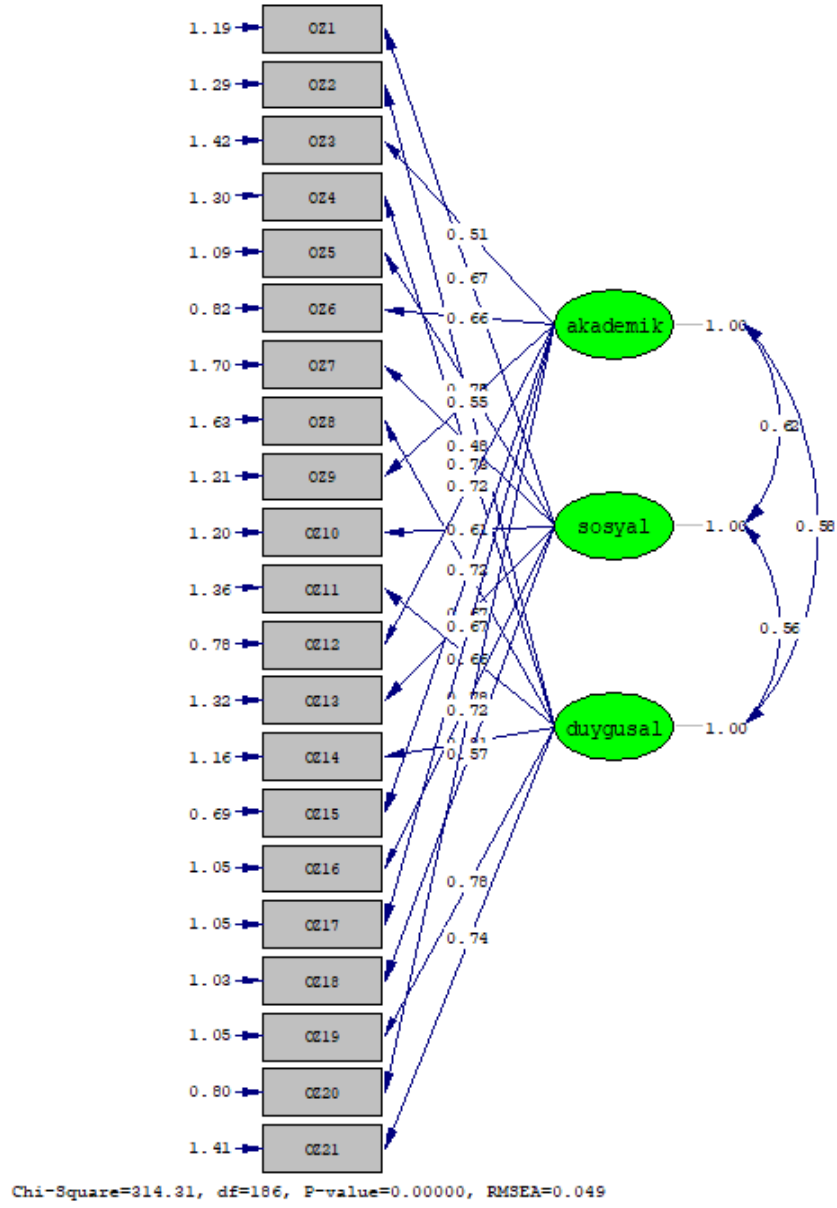
Güvenirlilik Analizi: Cronbach alpha değeri 0.81 bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, ölçekten elde edilen ölçümlerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

### 3.3.3 Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan ölçek “hiç (1)”, “biraz (2)”, “oldukça iyi (3)”, “iyi (4)”, “çok iyi (5)” olarak beşli likert şeklinde hazırlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi; ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi sosyal, akademik ve duygusal öz yeterlik olmak üzere üç faktörden oluştuğunu göstermiştir. Cronbach alpha değerleri; ölçeğin geneli için 0.86, alt boyutlarından akademik öz yeterlik için 0.84, sosyal öz yeterlik için 0.64, duygusal öz yeterlik için 0.78 hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=0.04, NFI=.95, CFI=0.96, GFI=0.94 ve SRMR=0.06 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma için, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil: 3.3.3.1’de verilmiştir.



Şekil: 3.3.3.1 Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ( $\chi^2=314,31/df=186$ )=1.68 ( $p=0.00$ ), GFI=0.90, IFI=0.95, CFI=0.95, NFI=0.89, AGFI=0.88, RMSEA=0.04, RMR=0.09, SRMR=0.05 değerlerine ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda faktör yapıları doğrulanmış ve modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (Jöreskog ve

Sörbom, 1993). Modelden elde edilen t-değerleri de faktör yüklerinin anlamlılığını doğrulamaktadır (Ek-8).

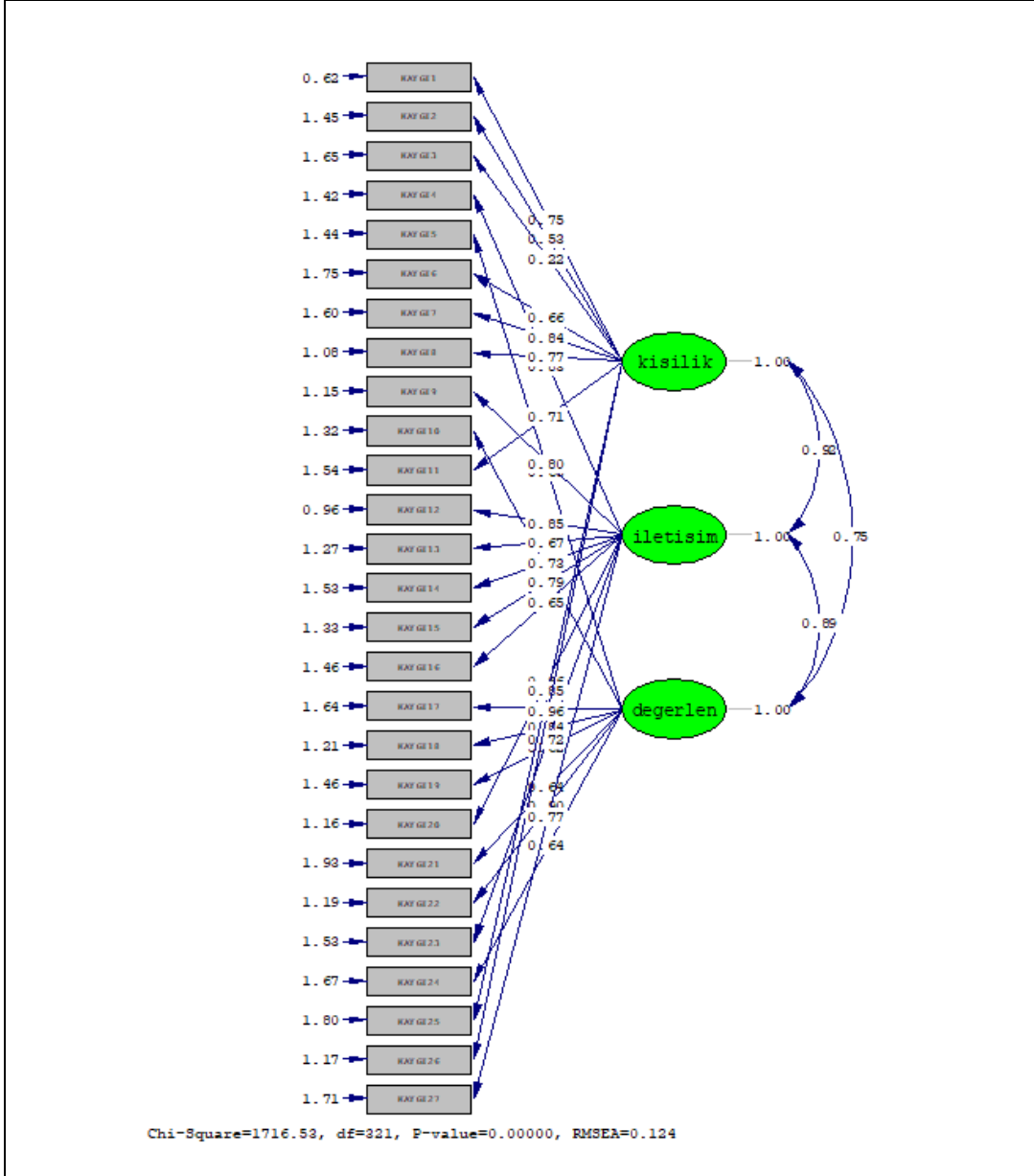
Güvenirlilik Analizi: Tüm ölçek ve alt faktörleri için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için 0.83, “sosyal güvenirlilik” faktörü için 0.70, “akademik güvenirlilik” faktörü için 0.75, “duygusal güvenirlilik” faktörü için ise 0.73 olarak belirlenmiştir. Elde edilen güvenirlilik katsayılarına göre, ölçekten ve alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin, güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

### **3.3.4 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği**

Araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını ölçmek amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 27 madde bulunmaktadır. Ölçek; “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” olmak üzere beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlilik analizi yapılmıştır. Analizi sonucunda; “kişilik”, “iletişim” ve “değerlendirme” olmak üzere ölçeğin, üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya koyulmuştur. Ölçeğin güvenirliliği için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayı ölçeğin bütünü için 0.93; “kişilik” faktörü için 0.89, “iletişim” faktörü için 0.88, “değerlendirme” faktörü için 0.83 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Peers, 1996) düşünüldüğünde ölçeğin tümü ve faktörlerin her biri güvenilir değerlere sahiptir (Baş, 2013).

Bu araştırma için, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlilik analizleri tekrar yapılmış ve sonuçlar verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin faktör yapılarının bu çalışma için de, doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil: 3.3.4.1’de verilmiştir.-



Şekil: 3.3.4.1 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış,  $(\chi^2=1716.52/df=321)=5.34$  ( $p=0.00$ ),  $GFI=0.79$ ,  $IFI=0.89$ ,  $CFI=0.89$ ,  $NFI=0.85$ ,  $AGFI=0.74$ ,  $RMSEA=0.12$ ,  $RMR=0.20$ ,  $SRMR=0.10$  değerlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan değerler, modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Modelden elde edilen t-değerleri de faktör yüklerinin anlamlılığını doğrulamaktadır (Ek-6).

Güvenirlilik Analizi: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.89, “kişilik” faktörü için 0.73, “iletişim” faktörü için 0.81, “değerlendirme” faktörü için 0.72 bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçekten ve alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin, güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

### 3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve araştırmacının İngilizce öğretmeni kadrosunda bulunduğu Ünsal Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başında, ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacının, ölçeklerin uygulanacağı örneklem grubunu oluşturan Ünsal Ortaokulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğretmeni olması ölçeğin uygulama aşamasında kolaylık sağlamıştır. Uygulamaların hepsi araştırmacı rehberliğinde, her sınıfta ayrı ayrı ve öğrenciler tarafından sorulan sorulara titizlikle cevap verilerek belirlenen günler ve ders saatleri içinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilere; araştırmanın hangi amaçla yapıldığı, katılımın gönüllülüğü, ölçek sorularına verdikleri cevapların araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağına teminatı, ad ve soyadlarını belirtmeyecekleri, sorulara içtenlikle cevap vermelerinin önemi ve ölçek sorularını cevaplarırken dikkat etmeleri gereken noktalarla ilgili konularda açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere birden fazla ölçek uygulanacağı için veri toplama süreci bir ders saati olan 40’ar dakikalık iki oturumda gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda kişisel bilgi formu ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, bir hafta sonraki ikinci oturumda da Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Öğrenciler ölçeklerde ad ve soyadlarını belirtmeyecekleri için, iki farklı oturuma ait ölçekleri eşleştirmek için öğrencilerden kodlama yapmaları istenmiştir. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği; tek bir disiplin alanına özgü olmadıkları için, bu ölçeklerin genel olarak düşünülerek cevaplandırılması gerektiği; Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin ise sadece yabancı dil kaygısını ölçmeye yönelik bir ölçek olduğu için, yabancı dil dersi düşünülerek cevaplandırılması gerektiği

araştırmacı tarafından öğrencilere açıklanmıştır. Araştırmanın yapıldığı Ünsal Ortaokulunda, yabancı dil dersi olarak sadece İngilizce dersi okutulduğu için ‘yabancı dil dersi’ çocuklar için doğrudan ‘İngilizce dersini’ ifade etmektedir. Araştırmacı tarafından da Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin İngilizce dersi düşünülerek cevaplanması gerektiği ayrıca vurgulanmıştır. Ölçekler 298 öğrenci tarafından, ölçekler üzerine işaretlemeler yapılarak doldurulmuştur. Ölçeklerin bazı maddelerini cevapsız bırakan 13 öğrenciye ait veri araştırmaya dâhil edilmemiştir. 285 öğrenciye ait veri SPSS.23 istatistik programına aktarılarak analizlere hazır hale getirilmiştir.

### **3.5 Veri Analizi**

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ve öz yeterlik inançlarının yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini açıklayan yapısal modelin geliştirilmesi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Ayrıca değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyonlar da hesaplanmıştır. Analizlerde, yapısal eşitlik modeli için LISREL 8.7; betimsel istatistikler ve korelasyon hesaplamaları için ise SPSS 23 programları kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemini ve ona dayalı olarak oluşturulan alt problemleri incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde; ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inançları, üst bilişsel farkındalıkları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişki nedir, alt problemine ait bulgulara yer verilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle araştırmanın değişkenlerine ait betimsel istatistikler yapılmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayı değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo: 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo: 4.1.1

*Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişkenler	Ort.	SS.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	2.98												
1. Kişilik	2.78	0.78											
2. İletişim	2.92	0.85	0.74**										
3. Değerlendirme	3.24	0.82	0.61**	0.68**									
Öz Yeterlik İnancı	3.30												
4. Akademik	3.31	0.75	-0.31**	-0.33**	-0.24**								
5. Sosyal	3.51	0.77	-0.24**	-0.29**	-0.17**	0.42**							
6. Duygusal	3.09	0.84	-0.19**	-0.19**	-0.17**	0.43**	0.38**						
Üst Bilişsel Farkındalık	3.68												
7. Üst biliş 1	3.33	0.97	-0.17**	-0.10	-0.00	0.37**	0.23**	0.22**					
8. Üst biliş 2	3.73	0.74	-0.23**	-0.16**	-0.07	0.40**	0.39**	0.23**	0.42**				
9. Üst biliş 3	4.26	0.83	-0.15*	-0.13*	0.02	0.34**	0.24**	0.14*	0.30**	0.33**			
10. Üst biliş 4	3.32	0.81	0.00	0.04	0.10	0.32**	0.24**	0.21**	0.40**	0.44**	0.21**		
11. Üst biliş 5	3.77	0.80	-0.27**	-0.33**	-0.21**	0.39**	0.41**	0.31**	0.29**	0.40**	0.26**	0.20**	1

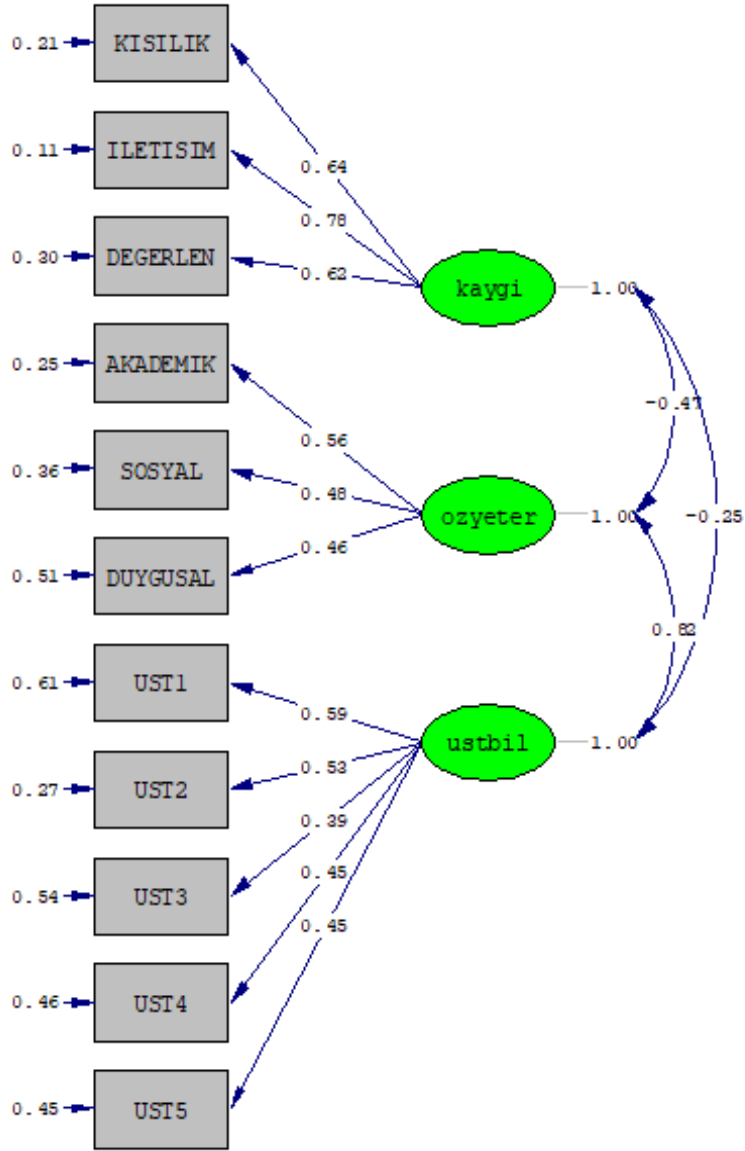
\*p&lt;0.05; \*\*p&lt;0.01; N=285



Tablo: 4.1.1’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları 5’li likert tipi ölçeğin orta noktası olan 3’e yakın değerlerdir. Bu durumda, örnekleme dâhil edilen öğrencilerin; orta düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısına, öz yeterlik inancına ve üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca; yabancı dil öğrenme kaygılarının, en yüksek değerlendirme alt boyutunda (Ort.=3.24); en düşük kişilik alt boyutunda (Ort.=2.78) olduğu; öz yeterlik inançlarının en yüksek sosyal alanda (Ort.=3.51); en düşük duygusal alanda (Ort.=3.09) olduğu ve üst bilişsel farkındalıklarının en yüksek üçüncü alt boyutta (Ort.=4.26) ; en düşük dördüncü alt boyutta (Ort.=3,32) olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.1.’de görülen korelasyon katsayıları incelendiğinde ise, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği, kişilik ve iletişim alt boyutları ile öz yeterlik inancı ölçeği alt boyutları arasında -0.33 ile -0.19 düzeyleri arasında düşük düzeylerde negatif anlamlı ilişkiler bulunmuştur ( $p < .01$ ). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği ile üst bilişsel farkındalık ölçeğinde araştırmacı tarafından madde parselleme yoluyla oluşturulan alt boyutlar arasında ise en düşük -0.13 en yüksek ise -0.27 düzeylerinde anlamlı negatif düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

Araştırmada, yapısal modelin analizinden önce doğrulayıcı faktör analizi ile ölçüm modeli incelenmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısı, öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalık örtük değişkenler olarak tanımlanmıştır. Üç alt ölçekten alınan puanlar yabancı dil öğrenme kaygısının ve üç alt ölçekten alınan puanlar öz yeterlik inancının gözlenen değişkenleri olarak tanımlanmıştır. Üst bilişsel farkındalık değişkeni için ise açılımlayıcı faktör analizi ile madde parselleme yapılmış ve beş gözlenen değişken elde edilmiştir. Madde parsellemesinde, ölçek maddelerinin faktör yükleri dikkate alınarak beş alt faktör oluşturulmuştur. Sonuç olarak, üç ölçek için, toplam üç örtük değişken ve on bir gözlenen değişken ile ölçüm modeli oluşturulmuştur. Modele ilişkin path model Şekil: 4.1.1’de verilmiştir.

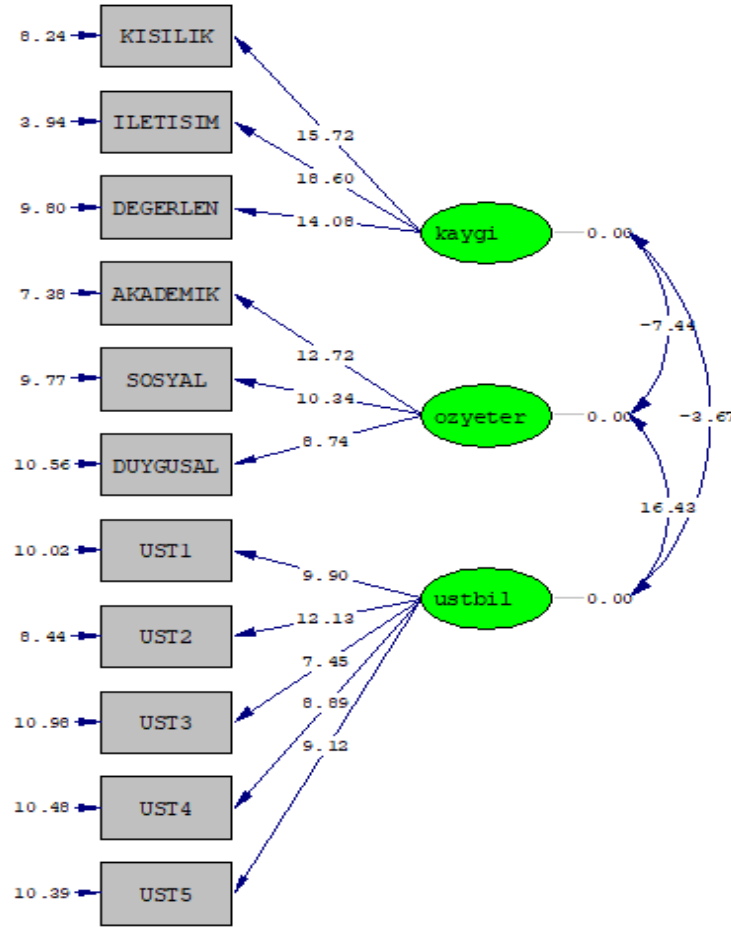


Chi-Square=97.86, df=41, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil: 4.1.1 Ölçüm Modeli

Şekil: 4.1.1’de görülen ölçüm modeline ilişkin uyum istatistikleri incelendiğinde Ki-kare değeri  $\chi^2=97.86$ ,  $sd=41$ ,  $p=0.00$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranı ise ( $\chi^2/sd=2.38$ ). Uyum iyiliği indekslerinden AGFI değerinin 0.91, GFI değerinin 0.94, CFI değerinin 0.96, RMSEA değerinin 0.07 ve SRMR değerinin 0.06 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçüm modelinin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Şimşek, 2007). Modele göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta

düzeyde, negatif ve anlamlı (-0.47), üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile de düşük, negatif ve anlamlı (-0.25), ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı yükseldikçe, öz yeterlik inançlarının ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Ölçüm modelinde doğrudan etkilerin anlamlılık testi için, t değerlerine bakılmış ve elde edilen t-değerleri ile faktör yüklerinin anlamlılığı doğrulanmıştır. Şekil: 4.1.2’de modelin t-değerleri verilmiştir.

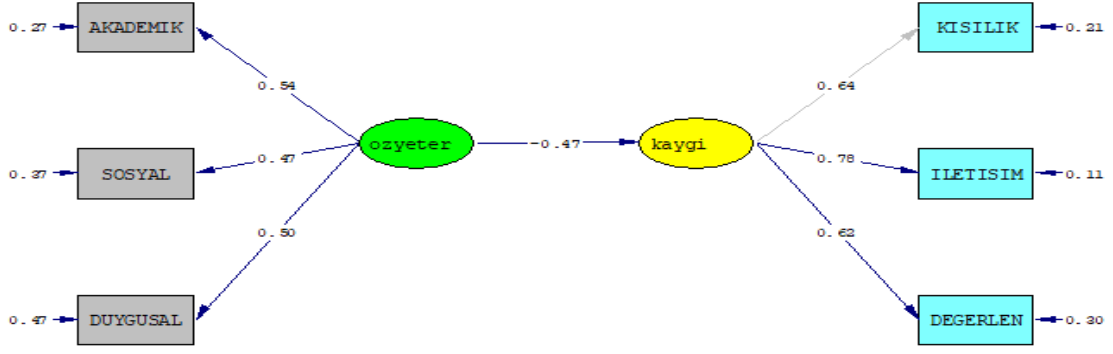


Şekil: 4.1.2 Ölçüm Modeli Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri

#### 4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde; ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inançları, yabancı dil öğrenme kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır, alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı değişkenleri arasında doğrudan ilişki test edilmiş ve bu ilişkiyi gösteren path katsayısının -0.47 olduğu belirlenmiştir. Yapısal model Şekil: 4.2.1’de verilmiştir.



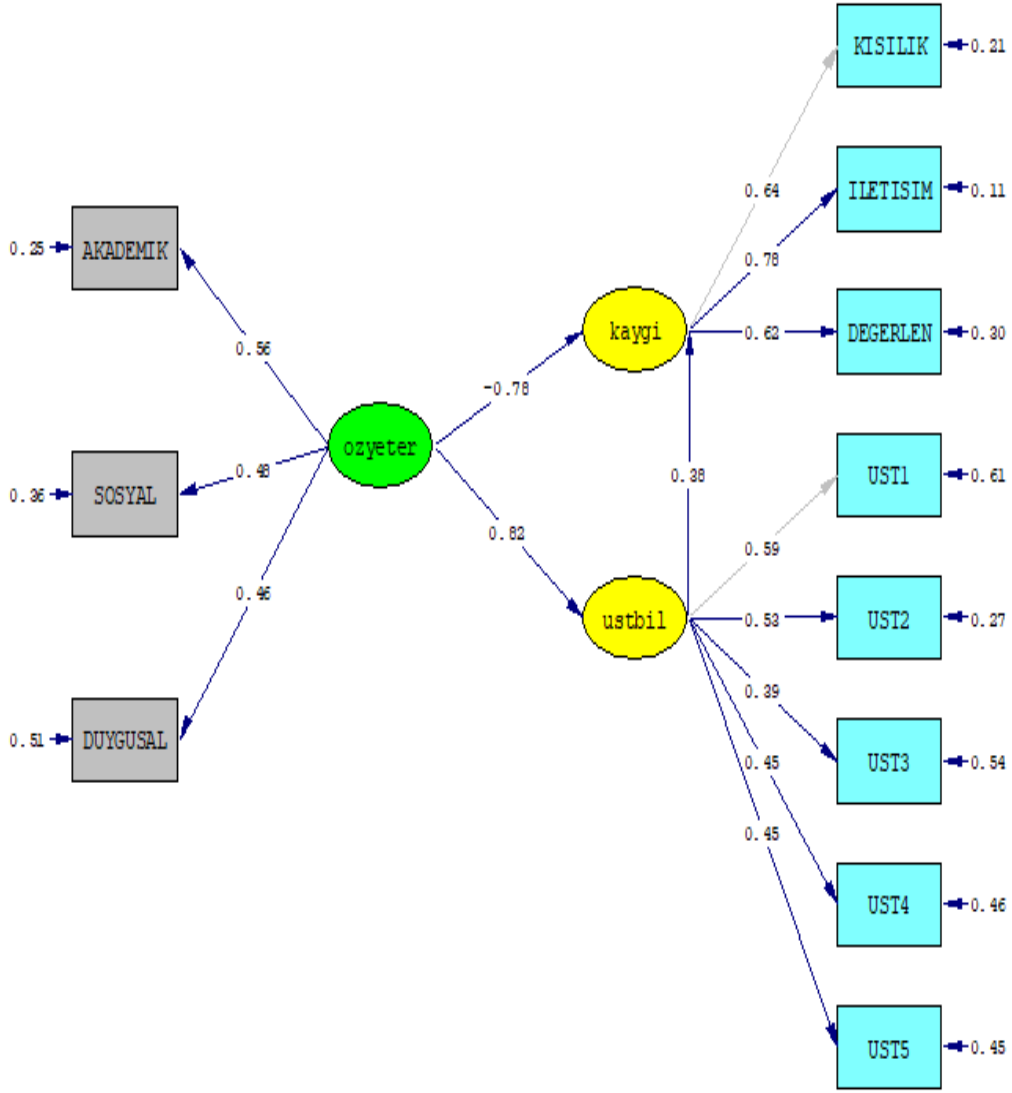
Şekil: 4.2.1 Öz Yeterlik İnancı ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Değişkenleri Arasındaki Doğrusal İlişkiyi Gösteren Path Model

Şekil: 4.2.1’de görünen uyum iyiliği indeksleri, ( $\chi^2=7.55/sd=8$ )=0.9 (p=0.48), GFI=0.99, IFI=1.00 CFI=1.00, NFI=0.99, AGFI=0.98, RMSEA=0.0, RMR=0.016, SRMR=0.024), modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

### 4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde; ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inançları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında üst bilişsel farkındalık düzeyleri aracı bir etkiye sahip midir, alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında, öz yeterlik inancı ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki modele aracı değişken olarak üst bilişsel farkındalık eklenmiş ve kısmi aracılık ilişkisini içeren model test edilmiştir. Yapılan path analizi sonucunda, modelin uyum iyiliği indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür. Path model Şekil: 4.3.1’de verilmiştir.



Chi-Square=97.86, df=41, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil: 4.3.1 Üst Bilişsel Farkındalığın Aracı Değişken Olarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Üzerindeki Etkisini Gösteren Path Model

Şekil: 4.3.1'de görüldüğü gibi, modele ilişkin uyum istatistikleri incelendiğinde Ki-kare değeri  $\chi^2=97.86$ ,  $sd=41$ ,  $p=0.00$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranı ise ( $\chi^2/sd=2.38$ ). Uyum iyiliği indekslerinden AGFI değerinin 0.91, GFI değerinin 0.94, CFI değerinin 0.96, RMSEA değerinin 0.070 ve SRMR değerinin 0.066 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Şekil: 4.2.1 incelendiğinde öz yeterlik inancının, yabancı dil öğrenme kaygısına doğrudan etkisinin -0.47 olduğu, Şekil: 4.3.1 incelendiğinde ise, öz yeterlik inancının, yabancı dil öğrenme kaygısına etkisinin üst bilişsel farkındalığın aracı değişken olarak belirlenmesi durumunda -0.78 olduğu görülmektedir. Path katsayısındaki bu artışa dayanarak; üst bilişsel farkındalığın, öz yeterlik inancı ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında kısmi aracılık etkisine sahip olmadığı söylenebilir. Buna göre; öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemektedir; ancak üst bilişsel farkındalık düzeyinin bu ilişkide bir etkisi yoktur.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına yönelik sonuçlar verilmiş; araştırma sonuçları ve ilgili alanyazın doğrultusunda tartışmalar yapılmış ve araştırma sonuçlarına dayalı öneriler getirilmiştir.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 285 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu örneklem bağlamında; öğrencilerin üst bilişsel farkındalığı, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

Araştırmanın ilk alt probleminde; katılımcıların üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri araştırılmıştır. Yapılan betimsel istatistik sonucuna göre, öğrencilerin orta düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısına, öz yeterlik inancına ve üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. İlgili alanyazında da bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeleği (2013) ve Özsoy ve Günindi (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada orta düzeyde üst bilişsel farkındalık bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde; Berkant ve Ekici (2007) üniversite öğrencileri üzerinde ve Ekici (2006) meslek lisesi öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmaların sonucunda orta düzeyde öz yeterlik inancı bulgusuna ve Ateş (2013), Doğan (2016), Karaca (2012), Tuncer ve Doğan (2015) da üniversitede yaptıkları araştırmalarda orta düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı bulgusuna ulaşmışlardır. Öte yandan; Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında, Seçkin ve Başbay (2013) da Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmalarında, yüksek düzeyde öz yeterlik inancı bulgusuna erişmişlerdir. Bu durum, öğrenim düzeyi ve yaş arttıkça öz yeterlik inancının arttığı yönünde yorumlanabilir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Ayrıca; Aydın (2011) ve Vardarlı (2005)'nin çalışmaları sonucu ulaştığı; sosyo ekonomik düzeyin öz yeterlik algısını pozitif yönde

etkilediği bulgusundan yola çıkarak; yapılan çalışmada saptanan orta düzeydeki öz yeterlik inancına, örneklem grubunun orta sosyo ekonomik düzeyde olmasının da etkilediği düşünülebilir. Tuncer ve Doğan (2015) ise, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, bu araştırmanın bulgusuna paralel bir şekilde, orta düzeyde yabancı dil kaygısı bulgusuna ulaşmışlar ve orta düzeydeki kaygının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemediğini belirtmişlerdir.

Ek olarak araştırmanın birinci alt probleminde, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inançları, üst bilişsel farkındalıkları ve yabancı dil öğrenme kaygıları ve alt değişkenleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle; başarılı olabileceğine inanan öğrencilerin, başarılı olma yolunda kendi bilişsel süreçlerini daha iyi yönetebildikleri söylenebilir. Tunca ve Alkın Şahin (2014) de öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının üst bilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiye ulaşmışlardır. Bektaş Bedir ve Dursun (2019) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında; üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Lindsay (2010) de lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında üst bilişsel farkındalık ile öz yeterlik inancı arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkiye ulaşmıştır. Ayrıca, Cera v.d. (2013) ve Rahimi ve Abedi (2014) lisede; Nosratinia v.d. (2014) üniversitede yaptıkları çalışmalarda, Sapancı (2010) Resim ve Müzik Eğitimi bölümündeki öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) de ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bu iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptamışlardır.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda ulaşılan bir diğer ilişki de, araştırmanın üst bilişsel farkındalık ile yabancı dil öğrenme kaygısı değişkenleri arasındadır. Çalışmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Elde edilen bulguya dayanarak öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri yükseldikçe yabancı dil öğrenme kaygılarının düştüğü söylenebilir. Kacar ve Sarıçam (2015) sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi



inceledikleri çalışmalarında, bu iki değişken arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Everson v.d. (1994) da, lise öğrencilerinin okuma becerilerinde sahip oldukları üst bilişsel farkındalık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin, üst bilişsel kelime bilgilerinin daha zayıf olduğu sonucuna ulaşarak bu iki değişken arasında yine negatif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda ulaşılan son ilişki de öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı değişkenleri arasındadır. Çalışmada, bu iki değişken arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Alanyazında yer alan, öz yeterlik inancı ve öğrenme kaygısı arasındaki korelasyonu araştıran çalışmalar incelendiğinde; Cheng (2004), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen, Tayvan'da yedi farklı kolejde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yaptığı çalışmasında, öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin, yüksek kaygı seviyesine sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Öztürk ve Saydam (2014) da Türkiye'de sekiz farklı üniversitede öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öz yeterlik inancı ve yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Anyadubalu (2010), ortaokulda yaptığı çalışmasında, yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin, düşük öz yeterlik inancına sahip olduklarını saptamıştır. Kafkas v.d. (2010), beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, iki değişken arasında orta düzeyde negatif korelasyon olduğunu belirtmişlerdir. Adal ve Yavuz (2017) ise ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif ilişki bulgusuna ulaşmıştır. Dobson (2011), Erkan ve Saban (2011), Oğuz ve Baysal (2015), Tsai (2013), Yıldırım (2011) da yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz yeterlik inancı arasında negatif yönde ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca Horwitz ve Young (1991) öğrenen bireylerin düşük benlik saygısı, kişisel problemleri ve toplumdaki kimliğini kaybetme korkusunun; yabancı dil kaygısının oluşumuna zemin hazırladığını belirtmiştir. Diğer taraftan, Çubukçu (2008) yabancı dil alanında eğitim görmekte olan üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öz yeterlik inancı ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi olarak örneklem grubunun yabancı dil bölümünde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşuyor olması gösterilebilir. Çünkü yabancı dil bölümlerine, dil öğrenmeye isteği ve ilgisi olan, yabancı dil öğrenme kaygısı düşük öğrencilerin gitmesi beklenir. Tuncer ve Doğan (2015)'in üniversite hazırlık

sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ise, değişkenler arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumun, örnekleme oluşturan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, hazırlık sınıfını çok önemsememesi ve hazırlık sınıfını, üniversitede kazandığı bölüme geçmeden önce rahat edebileceği, üniversite ortamına alışmasını sağlayacak bir evre olarak görmesi neden olmuş olabilir. Nitekim bu durum öğrencilerdeki öğrenme kaygısını olumsuz anlamda düşürecek, öğrenme kaygısı yeterli düzeyde olmayan öğrencilerde de öğrenme isteği yoğun olmayacaktır. Bu açıdan, öğrenmesini sağlayacak kaygı düzeyinden yoksun öğrencilerin, öğrenmeye olan öz yeterlik inançlarının da düşük olması beklenebilir. Tuncer ve Doğan (2015), yüksek ya da düşük düzeydeki kaygının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini belirterek, orta düzeydeki kaygının öğrenme ortamları için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca; Pajares (2002)'in öz yeterliği yüksek olan bireylerin zor görevlerde daha ısrarcı, kolay vazgeçmeyen özellikte oldukları saptamasından yola çıkarak; düşük öz yeterliğe sahip olan kişilerin başarısız olacakları ön yargısıyla zor görevlerden kaçınmaları ve böylelikle kendilerini yüksek düzeyde kaygı yaratabilecek durumlardan uzak tutmaları düşüncesi de dikkate alınabilir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler saptanması ve bu ilişkilerin ilgili alanyazın tarafından da desteklenmesi sonucunda; değişkenler arasındaki çok yönlü ilişkileri inceleyebilmek için yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Çalışmada değişkenlerin birbirini doğrudan ve dolaylı olarak ne ölçüde etkilediğini açıklayabilmek için ilgili değişkenlerin birbirleriyle olan yapısal ilişkilerini araştırmak gerekmektedir (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Bu sebeple yapılan çalışmada, yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan path (yol) analizi ile çalışmanın değişkenleri arasındaki yapısal ilişkiler belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi ile elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci alt problemine cevap oluşturmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi ile oluşturulan path modele göre, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz yeterlik inançları arasında, orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin, yabancı dil öğrenme kaygılarının yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Öğrenme sürecinde kendini yetersiz gören, özgüveni düşük öğrencilerin genel olarak öğrenmeye yönelik kaygılarının yüksek olması, yabancı dil öğrenme durumlarını da olumsuz

etkileyebilmekte ve hatta öğrencileri, hayatları boyunca taşıyacakları bir yük olan öğrenilmiş çaresizliğe düşürebilmektedir (Pajares, 1997). Doğan (2016) üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin; üst bilişsel farkındalıkları, öz yeterlik inançları, yabancı dil öğrenme kaygıları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarıları arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelediği çalışmasında, bu araştırmanın bulgusuna paralel bir şekilde öz yeterlik inancı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Lindsay (2010) de hedef yönelimi, kaygı, öz yeterlik inancı, üst bilişsel farkındalık ve akademik performans arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelediği çalışmasında kaygı ve öz yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ahmed v.d. (2011) ise yaptıkları yapısal eşitlik modellemesi sonucunda; düşük öz yeterlik algısına sahip bireylerin, daha yüksek matematik kaygısına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

İlgili alan yazından da anlaşılacağı üzere, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Ayrıca, bu çalışmanın bulgularından ve yine alanyazındaki ilgili çalışmaların bulgularından da anlaşılacağı üzere, hem öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalık arasında; hem de yabancı dil öğrenme kaygısı ve üst bilişsel farkındalık arasında istatistiki olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak, bu üç değişken arasındaki ilişkileri inceleyen alanyazında yer alan çalışmalar (Adal ve Yavuz, 2017; Cheng, 2004; Everson v.d., 1994; Kacar ve Sarıçam, 2015; Lindsay, 2010; Tunca ve Alkın Şahin, 2014) çoğunlukla bu ilişkileri ayrı ayrı ele alarak, değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilere yer vermişlerdir. Alanyazındaki bu sınırlıktan yola çıkarak, bu üç değişken arasındaki dolaylı ilişkilere de yer vermek adına bu çalışmanın üçüncü alt probleminde; öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkide, üst bilişsel farkındalık değişkeninin aracı etkisi araştırılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde aracı etki; bağımlı ve bağımsız değişken arasında var olan doğrudan ilişkinin yanı sıra, aracı bir değişkenin bağımsız değişkeni ve dolaylı olarak da bağımlı değişkeni etkilemesidir (İlhan ve Çetin, 2014; MacKinnon, 2008). Aracı değişken, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu çalışma için düşünüldüğünde, öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının düşük olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin, aynı zamanda üst bilişsel farkındalıklarının da yüksek olması durumunda; yabancı dil öğrenme kaygılarında daha büyük bir düşüş olup olmadığı; başka bir deyişle üst bilişsel farkındalık değişkeninin, bu ilişkide aracılık etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada, bu amaçla oluşturulan path modele dayalı olarak elde edilen sonuca göre; üst bilişsel farkındalık değişkeninin aracı değişken olarak yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde, bu çalışma için herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durumun, örnekleme oluşturan öğrencilerin 13-15 yaş grubunda olmalarından dolayı ergenlik dönemi gelişim özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Nitekim Doğan (2009), Flavell (1985), Yalçın ve Karakaş (2008) üst bilişsel farkındalık düzeyinin yaşa bağlı olarak arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca Slavin (2012)'e göre ergenlikte, yaşanan duygusal dalgalanmalarla birlikte öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalık düzeyinde düşüş gözlenmektedir. Noushad (2008) da öğrencilerin öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalıklarının 11-12 yaşlarında kendilerinden küçük olanlara göre daha yüksek olduğunu; ancak ergenlik dönemiyle birlikte bu özelliklerinde düşüş meydana geldiğini belirtmiştir. Ayrıca, üst bilişsel farkındalık değişkeninin bu çalışmada aracı etkiye sahip olmamasında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin de etkili olabileceği söylenebilir. Balcı (2007) tarafından yapılan çalışmada, sosyoekonomik düzey arttıkça üst bilişsel farkındalık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak da yüksek sosyoekonomik olanaklara sahip bireylerin eğitim imkanlarından daha fazla yararlanabilmeleri ve böylelikle daha fazla uyarana maruz kalmaları gösterilmiştir. Dolayısıyla; bu çalışmadaki örneklem grubundaki öğrencilerin orta sosyoekonomik özellikte olmasının, sahip oldukları üst bilişsel farkındalık düzeyini etkilediği söylenebilir. Ancak, üst bilişsel farkındalık değişkeninin; öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki doğrudan ilişkide aracı etkisinin olmaması, değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerin varlığını etkilememektedir. Daha önce belirtildiği gibi, çalışmada üst bilişsel farkındalık ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle; bireyin kendi öğrenme süreci üzerindeki kontrolü arttıkça, yabancı dil öğrenme kaygısı azalmaktadır. Farklı araştırmacılar da çalışmalarında, bu yorumu destekleyen bulgulara ulaştıklarını belirtmişlerdir (Dobson, 2012; Doğan, 2016; Everson v.d., 1994; Kacar ve Sarıçam, 2015). Araştırmanın diğer iki değişkeni olan üst bilişsel farkındalık ile öz yeterlik inancı arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Aynı bulguya ulaşan diğer çalışmalarda (Bektaş Bedir ve Dursun , 2019; Cera v.d., 2013; Doğan, 2016; Lindsay, 2010; Nosratinia v.d., 2014; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018; Rahimi ve Abedi, 2014; Sapancı, 2010; Tunca ve Alkın Şahin, 2014) da belirtildiği gibi öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilme, kendilerine hedefler koyma, hatalarını düzeltebilmek için çaba sarf etme gibi üst bilişsel

farkındalık özelliği ile açıklanabilecek alanlarda; öz yeterlik inancı düşük olan bireylere göre çok daha başarılıdır.

Alanyazında üniversite hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütülen bir çalışmada; yabancı dil öğrenme kaygısı, öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalık değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir (Tuncer ve Doğan, 2016). Bu araştırmanın sonucunda; öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş ve bu durumun örnekleme oluşturan öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalıkları arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmış ve bu duruma öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin yol açmış olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca; yabancı dil öğrenme kaygısı ve üst bilişsel farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu durumun sebebi olarak da, çalışmada öğrencilerin yabancı dile yönelik üst bilişsel farkındalıklarına değil, genel üst bilişsel farkındalıklarına yer verilmiş olması gösterilmiştir. Ayrıca çalışmada, öz yeterlik inancının aracılık etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Doğan (2016) çalışmasında; yabancı dilde başarı ve tutum arasındaki ilişkide üst bilişsel farkındalık ve öz yeterlik inancının aracı etkisi olduğunu belirtmiştir. Clause, Delbridge, Schmitt, Chan ve Jennings (2001) de; iş başvurusunda bulunan kişilerin öz yeterlik inancı, üst bilişsel farkındalıkları ve başarıları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiş ve öz yeterlik inancı ve başarı arasındaki ilişkide üst bilişsel farkındalığın aracı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lindsay (2010) tarafından yapılan çalışmada ise; sınav kaygısı ve üst bilişsel farkındalık arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının kısmî aracılık etkisine sahip olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, Coutinho (2008) öz yeterlik inancı ve performans arasındaki ilişkide, üst bilişsel farkındalığın aracılık etkisine sahip olmadığını araştırmasının sonucunda paylaşmıştır.

Sonuç olarak yapılan çalışmada; Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yaşanan problemlerde, bireysel farklılıkların büyük etkiye sahip olduğu hipotezinden yola çıkılmış ve araştırmanın sonucunda bu hipotez ilişkiisel açıdan doğrulanmıştır. Alanyazına dayandırılarak verilen, çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; üst bilişsel farkındalık, öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı; birbiriyle etkileşim halinde olan ve yabancı dil eğitiminde büyük öneme sahip olan bireysel farklılıklardır. Ayrıca; bireyin sahip olduğu üst bilişsel farkındalık

ve öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısını etkileme gücüne sahiptir. Öğrenme sürecinde kendi bireysel farklılıklarını ve özelliklerini bilen kişiler, öğrenemeyeceği kaygısından uzaklaşıp, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak hayat boyu öğrenen bireyler olacaklardır. Yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlar; çalışmada ve alanyazında ortaya koyulan, öğrenme öğretme sürecini etkileyen bireysel farklılıklar arasındaki dinamik ilişkilerin bilincinde olan kişilerce çözüme kavuşturulabilir. Bu nedenle, yabancı dil eğitiminde; öğretim programına yönelik yapılan geliştirme çabaları ile birlikte, öğretme-öğrenme sürecindeki kişilerin bireysel özelliklerine odaklanılarak bireyin başarısının önündeki engeller giderilmelidir.

## 5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı kalınarak, araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler aşağıda verilmektedir.

1. Yabancı dil öğrenme kaygısının, öğrenme sürecinde büyük öneme sahip olan öz yeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalık düzeyini olumsuz yönde etkilediği düşünülürse, öğretmenler tarafından rekabetten uzak, öğrencileri cesaretlendirici, etkileşim ve iletişim odaklı bir sınıf ortamı oluşturularak, yabancı dil öğrenme kaygısının olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması önerilmektedir.

2. Öz yeterlik inancının yabancı dil eğitimindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin kendi kapasitelerine inanan bireyler olarak yetiştirilmesi ve özellikle sınıflarda öz yeterliği destekleyecek ders planlarının uygulanması önerilebilir.

3. Hayat boyu öğrenen bireyler olmada, üst bilişsel farkındalığın önemi düşünüldüğünde, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyler yetiştirilebilmesi için, öğrenciyi daha fazla sorumluluk almaya yönlendirebilecek sınıf içi etkinliklere ya da öğrenciyi sınıf dışı uygun görevlerin verilmesine önem verilmesi önerilebilir.

4. Bu çalışma ortaokul öğrencileriyle yapılmıştır. Alanyazında ilkökul düzeyindeki araştırmaların eksikliği tespit edildiğinden, yabancı dil eğitimini etkileyen bireysel farklılıklar arasındaki ilişkilerin küçük yaş gruplarında da araştırılması önerilmektedir.

5. Alanyazındaki eksiklik dikkate alınarak, İngilizce dışındaki farklı derslerin öğretimi ve öğrenimini etkileyen değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması önerilebilir.

6. Yabancı dil eğitimini etkileyebilecek güdüsel ya da öğrenmeye yönelik farklı değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin araştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41.
- Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H. ve van der Werf, G. (2011). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22, 385-389.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aktaş, T. (2014). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 26-38.
- Akyel, A. (2003). Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları. *Yabancı bir dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretiminde yaşanan sorunlar, çözümleri ve gelişmeler* (s.97-102), İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Alcı, B. ve Yüksel, G. (2012). An Examination Into Self-Efficacy, Metacognition and Academic Performance of Pre-Service ELT Students: Prediction and Difference, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 143-165.
- Anyadubalu, C. (2010). Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 193-198.
- Artzt, A. F. ve Thomas, E. A. (1998). Mathematics Teaching as Problem Solving: A Framework for Studying Teacher Metacognition Underlying Instructional Practice in Mathematics. *Instructional Science*, 26(1-2),5-25.



- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ateş, S. (2013). *Foreign language writing anxiety of prospective EFL teachers: How to reduce their anxiety levels*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (Nisan 2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydiner, B. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). 6-9 Temmuz. *XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı*, 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.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. In H. W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in language acquisition*, (67 – 102), New York: Newbury House.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2), 61-82.-
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme*
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barron, K. ve Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement Goals and Optimal Motivation: A Multiple Goals Approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic And Extrinsic Motivation: The Search For Optimal Motivation and Performance*, 231- 255. San Diego, CA: Academic Press.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Başbay, A. ve Gözüm, E. (2019). Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 12-29.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and english achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students, *Egitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1):24 – 38.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.
- Bektaş Bedir, S. ve Dursun, F. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, ingilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185-211.

- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Boekaerts, M. E. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31 (1999), 445-457.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, D.(1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regent. p.141.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler için El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell C. M. ve Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory to research to classroom implications* (153 – 168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cera, R., Mancini, M., ve Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *ECPS Journal*, 7, 115-141.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory to Practice* (rev.ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, p.122
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 317- 331.

Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. ve Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.

Clause, C. S., Delbridge, K., Schmitt, N., Chan, D. and Jennings, D. (2001). Test preparation activities and employment test performance. *Human Performance*, 14(2), 149-167.

Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, Metacognition and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.

Crookall, D. ve Oxford R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and practice to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çikrıkci, Ö. ve Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259.

Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ingilizceye yönelik tutum, ingilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Çubukçu, F. (2008). A Study on the Correlation Between Self-efficacy and Foreign Language Learning Anxiety, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1):148-158.

Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.

De Jager, B. ve Jansen M. Reezigt, G. (2005). The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179-196.

Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41.

Demirdaş, O. ve Bozdoğan, D. (2013). Hazırlık sınıflarında öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil endişeleri ve başarıları. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: M.E.B.Yayınevi.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. 4. Baskı, Pegem Akademi : Ankara.

Dobson, C. (2012). *Effects of Academic Anxiety on the Performance of Students With and Without Learning Disabilities and How Students Can Cope With Anxiety at School*, Unpublished M.A Thesis. Northern Michigan University, USA.

Doğan, E. (2009). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üst-biliş becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu Yakası örneği)*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, özyeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dunlosky, J. ve Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications: USA.

*düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi,

Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).

Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26).

- Erkan, Y. D., ve Saban, A. I. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in, Writing and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Everson, H. T., Smolaka, I. ve Tobias, S. (1994). Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: A cognitive analysis. *Anxiety, Stress and Coping*, 7(1), 85-96.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about nature and development of metacognition. F.E. Weinert ve R.H. Kluwe, (Ed.). *Metacognition, motivation and understanding*(21-29), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gahungu, O.N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners*. (Unpublished doctoral thesis), Northern Arizona University, USA.
- Gama, C. A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments* (Unpublished doctoral dissertation). University of Sussex, Brighton.
- Ganz, M.N., ve Ganz, B.C. (1990). Linking Metacognition to Classroom Success. *The High School Journal*, 73(3), 180-185.
- Geuens, M. ve De Pelsmacker, P. (2002). Validity and Reliability of Scores on the Reduced Emotional Intensity Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (2), 299-315.
- Goh, C.C.M. (2012). *Metacognition and Language Development*. Powerpoint Sunumu National Institute of Education, Singapore. Nanyang Technological University.
- Goh, C.C.M. (2012). *Metacognition and Language Development*. Powerpoint Sunumu National Institute of Education, Singapore. Nanyang Technological University.
- Göktürk, A. (1982). Çağdaş Bilginin Kazanılmasında Yabancı Dil. *Yabancı Dil: Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler*. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayınları.

- Gözüm, E. (2018). *Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language- anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25 – 32.
- Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hancı Yanar, B. (2008). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology International*, 2(1), 31-51.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(10), 559-562.
- Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlıklar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.

Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc. USA.

Kacar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.

Kaçmazoğlu, H. B. (Ocak 2002). Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme. *Eğitim Araştırmaları* 6: 44-55.

Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Karaca, M. (2012). *Foreign Language Anxiety in Receptive Language Skills in ELT Classrooms at Necmettin Erbakan University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karafil, B. (2015). *İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Karakelle, S., Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara

King, K. (2004). 'Just don't make me think': metacognition in college classes. Selected Papers from *the 15th International Conference on College Teaching and Learning* (Jacksonville, FL, Chambers), 145-165.

Klienmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93 – 107.

Kocakulah, M. S., Özdemir, E., Çoramık, M. ve Işıldak, R. S. (2016). Üstbiliş, özyeterlilik ve öğrenme süreçleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması: doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 447-468.



Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1),745-778.

Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. James, C. (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.

Kuyumcu Vardar, A. ve Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.

Landine, J. ve Stewart, J. (1998). Relationship between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-12.

Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355–365.

Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire survey. *Modern Language Journal*, 87:3, 343 – 364.

Lindsay, P. C. (2010). *Assessing the relationships among achievement goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University.

Linnenbrink, A. E. ve Pintrich, R. P. (2003). The Role Of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.

MacIntyre, P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of Literature for Language Teachers. Young, D. J. (Ed.). *Affect In Foreign Language and Second Language Learning*. Mc Graw Hill Companies, 24-43.

- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R. (1989). *Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification*. *Language Learning*, 39, pp.251-275.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. New York: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103(3), 391.
- Martinez, M.E. (2006). What is Metacognition?. *The Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 76-93.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295.
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102-116.
- Nosratinia, M., Saveiy, M. ve Zaker, A. (2014). EFL Learners' Self-efficacy, Metacognitive Awareness, and Use of Language Learning Strategies: How Are They Associated?, *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1080-1092.
- Noushad, P.P. (2008). Cognition about cognitions: The theory of metacognition.

Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110.

Oğuz, A. ve Baysal, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 14.

Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M.D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.

Olgun, M. (2011). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Yer Aldığı İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Biliş Üstü Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İzmir.

Öner, G. (2008). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.

Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.

Öztürk, G. ve Saydam, D. (2014). Yabancı Dilde Yazmada Özyeterlik ve Kaygı: Türkiye'de Bir Durum Çalışması. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 10-21.

Pajares F. (1997) Current Directions in Self-efficacy Research. In: M. Maehr & P. R.

- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy*.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158.
- Panaoura, A., Philippou, G. ve Christou, C. (2003). Young pupils' metacognitive ability in mathematics. *European research in mathematics education III*.
- Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers: Tools for researchers in education and psychology*. London: Falmer Press.
- Pintrich P.R. ve De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Education Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., ve McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 801-813.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pishghadam, R. ve 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.
- Powers, K., Echevarria, J., ve Short, D. (2006). School reform and standards-based education: A model for English-language learners. *Journal of Educational Research*, 195-210.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From*

*Theory and Research to Classroom Implications*. (101–108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rahimi, M., ve Abedi, S. (2014). The Relationship between Listening Self-efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454 – 1460.

Raofi, S., Tan, B.H. & Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/ foreign language learning context. *English Language Teaching*, 5 (11), 60-73.

Roberts, L. ve Meyer, A. (2012). Individual Differences in Second Language Learning: Introduction. *Language Learning*, 62 (2), 1-4.

Sağlamel, H. (2009). *An Experimental Study on the Role of Creative Drama in Alleviating Language Anxiety in Speaking Classes with Reference to Teachers' and Learners' Perceptions of Language Anxiety*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Sapancı, M. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. 26, 113–125.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.

Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem A.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi

Sezer, A. (1987). Türkiye'de İngilizce öğretiminin yönlendirilmesinde eğitim fakültelerinin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).

Slavin, R. E. (2012). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. Edit. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Soruç, A. (2015). Non-native teachers' attitudes towards English as a Lingua Franca. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(1), 239-251.

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.

Steinberg, F. S. ve Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131 – 136.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:(temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ekinoks.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.

Tezcan, M. ( Ocak 2002). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Eğitim Araştırmaları* 6: 56-60.

Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S. ve Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.

Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım*.

Tsai, C.C. (2013). The Impact of Foreign Language Anxiety, Test Anxiety, and Self-efficacy Among Senior High School Students in Taiwan, *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1-17.

Tseng, W, Dörnyei, Z ve Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of selfregulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78-102.

Tunca, N. ve Alkın Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.

Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14).

Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2016). Relationships among foreign language anxiety, academic self-efficacy beliefs and metacognitive awareness: A structural equation modelling. *International Journal of Learning and Development*, 6(2), 31-41.

Tuncer, M., ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik-Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.

Uslu, Merve. (2016). Ortaokul öğrencilerinde İngilizce dersi başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Vardarlı, G. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin yordanması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.

Victori, M., ve Lockhart, W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System*, 23 (2), 223-234.

Wenden, A.L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19/4, 515-537.

Winne, P. H., ve Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-565). San Diego, CA: Academic Press.

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510-522.

Yalçın, K. ve Karakaş S. (2008). Çocuklarda bilgi işlemedeki üst işlemlerin yaşa bağlı değişimi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 257-265.

Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A., Güneri, O.Y., ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2009). *Educational Psychology: Development and Learning (Course Notes)*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, Intrinsic Motivation, Anxiety and Mathematics Achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 277-291.

Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175–196.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539 – 553.

Zengin, D. Ö. T. ve Radmard, S. (2019). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki ve İletişim Yeterliliklerine Yönelik Algularının Analizi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 42-63.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70



Zimmerman, B. J., Bandura, A., ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25 (1), 3 -17.



## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmış üç tane ölçek yer almaktadır. Ölçeklerde yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle, lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak cevabınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Ölçekteki tüm soruları eksiksiz cevaplandırınız, boş bırakmayınız. Adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Çalışmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Nihal KATMAN

<b>1. Cinsiyetiniz nedir?</b> <input type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek	<b>2. Kaçınıcı sınıftasınız?</b> <input type="radio"/> 7. sınıf <input type="radio"/> 8. sınıf
<b>3. I. dönem İngilizce dersi karne notunuz nedir? Lütfen yazınız. ....</b>	<b>4. I. dönem karne not ortalamanız nedir? Lütfen yazınız. ....</b>

## Ek 2: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
1	Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.	1	2	3	4	5
2	Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.	1	2	3	4	5
3	Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
4	Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.	1	2	3	4	5
7	Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.	1	2	3	4	5
11	Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.	1	2	3	4	5
13	Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte	1	2	3	4	5

	istekliyimdir.					
14	Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.	1	2	3	4	5
15	Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
16	Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.	1	2	3	4	5
17	Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
18	Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
22	Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.	1	2	3	4	5
23	Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.	1	2	3	4	5
24	Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.	1	2	3	4	5
25	Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.	1	2	3	4	5
26	Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
27	Sınıfta arkadaşlarımla yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5

### Ek 3: Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği



ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
2	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
3	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
4	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
5	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
6	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
7	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
8	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	1	2	3	4	5
9	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
10	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
11	Duyularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
12	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5

13	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	1	2	3	4	5
14	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
15	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
16	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	1	2	3	4	5
17	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
18	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
19	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
20	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
21	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5

#### Ek 4: Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

	ÇOCUKLAR İÇİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.	1	2	3	4	5
2	İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
3	Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.	1	2	3	4	5
5	Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
6	Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.	1	2	3	4	5
7	Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.	1	2	3	4	5
8	Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.	1	2	3	4	5
9	Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.	1	2	3	4	5
11	Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.	1	2	3	4	5
12	İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenirken zayıf yönlerimin üstesinden gelmek için bana kolay gelen öğrenme yollarını kullanırım.	1	2	3	4	5

14	Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yollarını kullanırım.	1	2	3	4	5
15	Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
16	Bazen öğrenme yollarını otomatik olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım.	1	2	3	4	5
18	Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.	1	2	3	4	5



## Ek 5: Ölçekler İçin İzin Elektronik Postaları

**Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği** Gelen Kutusu x ↕ 🖨 🔗

**Nihal Katman** <nihalkatman@gmail.com> 11 Nis 2019 02:00 ★ ↶ ⋮  
Alıcı: semakarakelle, semakara ▾

Sayın Hocam,

Üst bilişsel beceriler üzerine bir çalışma yapacağım. Çalışmamda Türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" ni uygulamak istiyorum. Ölçeğinizi, kullanmam için izniniz olursa, bana gönderebilir misiniz? Teşekkür ederim.

Saygılarımla

...

**Sema Karakelle** <semakarakelle@gmail.com> 11 Nis 2019 20:50 ★ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▾

Nihal hanım

Elbette kullanabilirsiniz.  
Ekte gönderiyorum.

/// // // // // //

**Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği** Gelen Kutusu x ↕ 🖨 🔗

**Nihal Katman** <nihalkatman@gmail.com> 11 Nisan Per 02:10 ★ ↶ ⋮  
Alıcı: bakitelef, rengin.karaca ▾

Sayın Hocam,

Öz-yeterlik üzerine bir çalışma yapacağım. Çalışmamda Türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği" ni uygulamak istiyorum. Ölçeğinizi, kullanmam için izniniz olursa, bana gönderebilir misiniz? Teşekkür ederim.

Saygılarımla

...

**Bulent Baki Telef** <bakitelef@gmail.com> 11 Nisan Per 06:37 ★ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▾

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini ve konu ile ilgili yapmış olduğum çalışmaları gönderiyorum. Araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

## Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Gelen Kutusu x



**Nihal Katman** <nihalkatman@gmail.com>

11 Nisan Per 01:14



Alıcı: gokhanbas ▾

Sayın Hocam,

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları üzerine bir çalışma yapacağım. Çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği" ni uygulamak istiyorum. Ölçeğinizi kullanmam için izniniz olursa, bana gönderebilir misiniz? Teşekkür ederim.

Saygılarımla



**Gokhan Bas** <gokhanbas51@gmail.com>

11 Nisan Per 11:32



Alıcı: ben ▾

Merhaba,

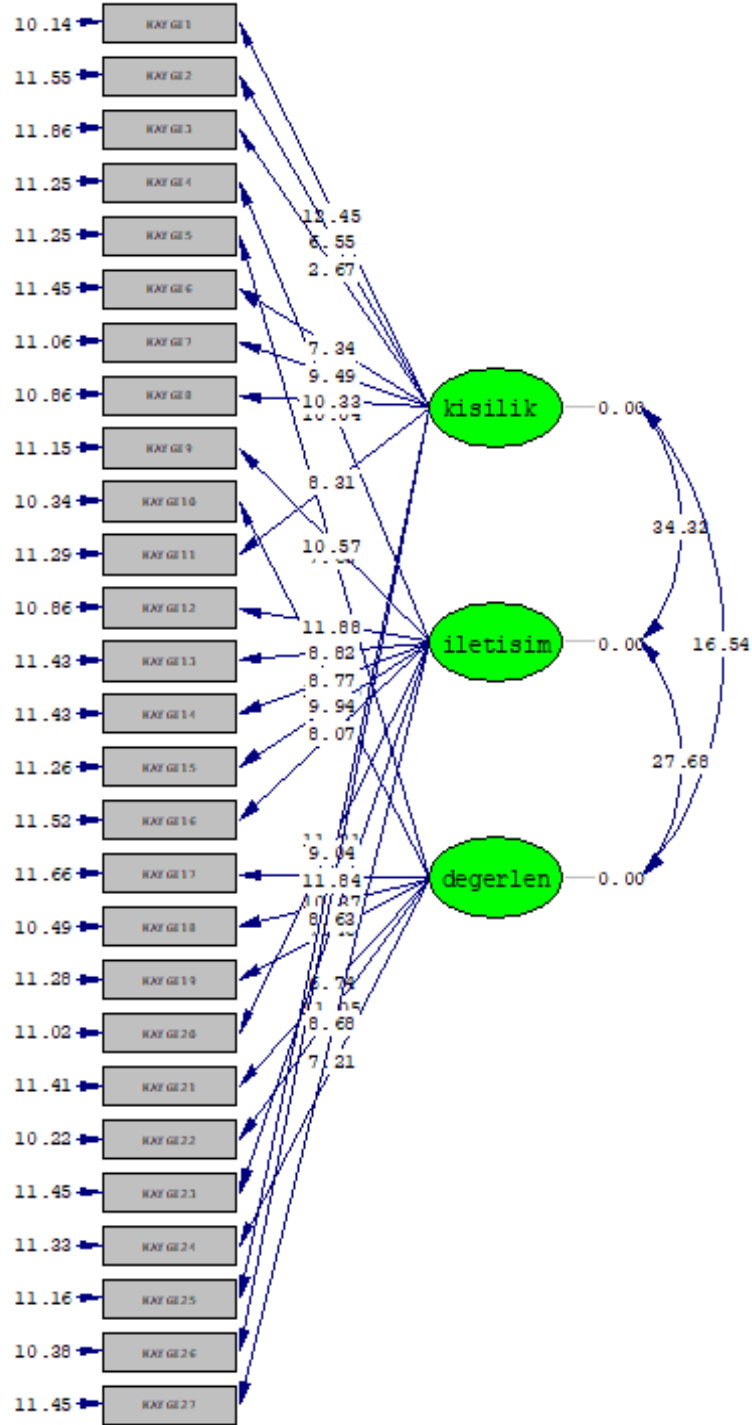
İlgili ölçek linkini verdiğim makale içindedir. Bulgular kısmından kopyala-yapıştır ile ölçeği Word ortamında oluşturmanız gerekmektedir. İyi çalışmalar dilerim.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200604>

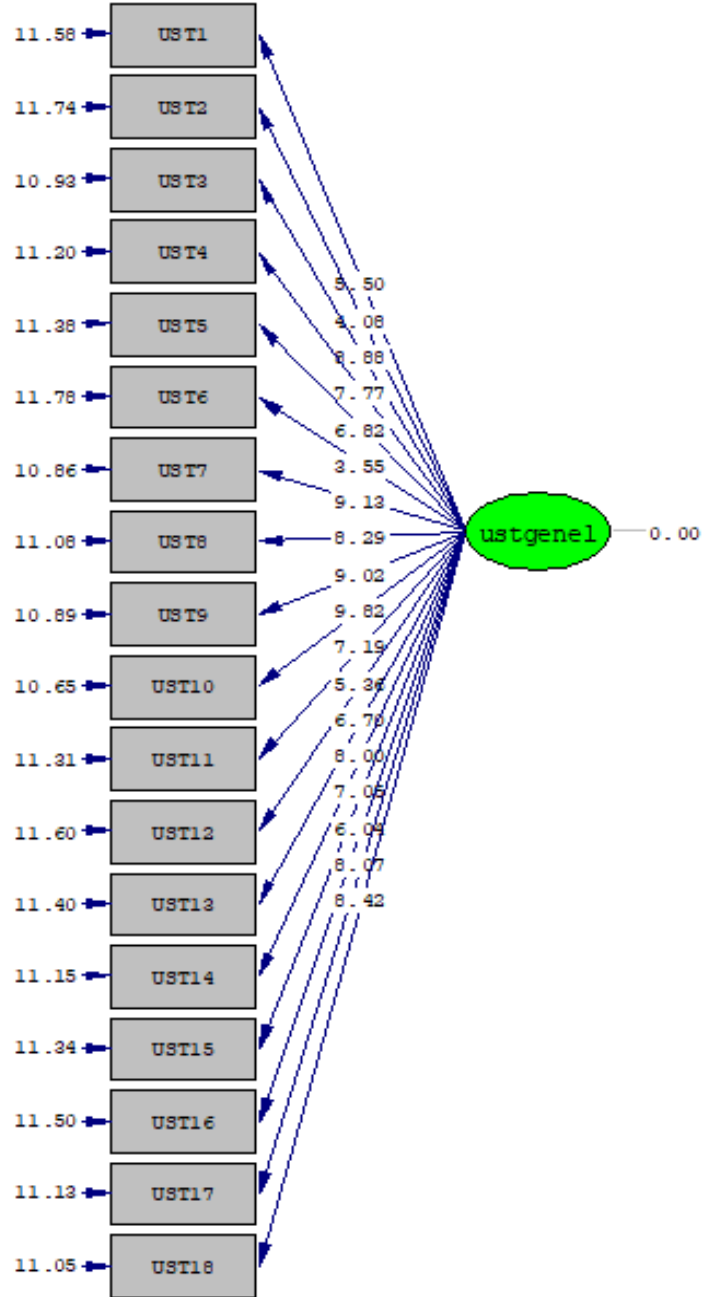
Doç. Dr. Gökhan BAŞ



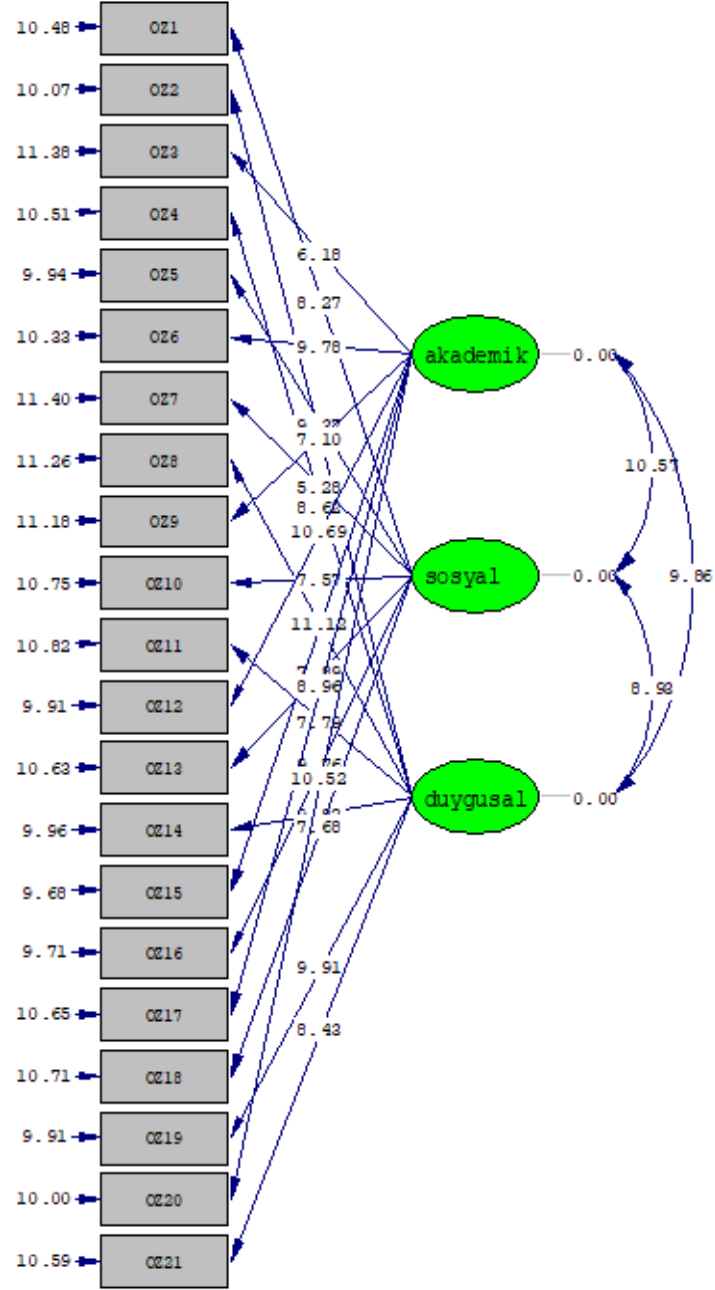
**Ek 6: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri Modeli**



**Ek 7: Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri Modeli**



**Ek 8: Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeğinin Faktör Yüklerini Doğrulayan T-Değerleri Modeli**



## Ek 9: Etik Kurul Kararı

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu**  
**KARAR**

**Toplantı Tarihi** : 08/05/2019

**Karar Sayısı** : 116

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR**'nin danışmanlığını, **Nihal KATMAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri, Özyeterlik İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan anket çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR**'nin danışmanlığını, **Nihal KATMAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri, Özyeterlik İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiler" konulu anket çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan  
**Prof. Dr.**  
**Osman ERAVŞAR**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Bahattin ÖZDEMİR**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Hilmi DEMİRKAYA**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Mustafa ŞEKER**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Adnan DÖNMEZ**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Abdullah KARAÇAĞ**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Eyyup YARAŞ**  
(imza)

08.05.2019  
A.A. Dikiş  
Bil.İşl.

## Ek 10: İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.9937251  
Konu : Anket Uygulaması

21.05.2019

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nihal KATMAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri, Özyeterlik İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez ilçesinde bulunan Ünsal Ortaokulunda, uygulama isteği ile ilgili 16/05/2019 tarih 14257 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 17/05/2019 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri, Özyeterlik İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiler" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez ilçesinde bulunan Ünsal Ortaokulunda öğrenim gören 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine, bahse konu Genelge ve çalışına takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarımıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
21.05.2019

Yüksel ARSLAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 16fe-dc68-347a-8b42-0ace kodu ile teyit edilebilir.

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

09.08.2019

Tarih ve İmza

  
Nihal KATMAN



## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı: Nihal YELGEÇ KATMAN

Doğum Yeri ve Tarihi: Konya, 11.07.1987

### **Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### **İş Deneyimi**

Çalıştığı Kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim Kurumları

### **İletişim**

E-Posta Adresi: nihalkatman@gmail.com

### **Tarih**

Ağustos-2019

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ

## ORIJINALLIK RAPORU

% **19**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **13**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **10**

YAYINLAR

% **7**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

## BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

[www.jret.org](http://www.jret.org)

İnternet Kaynağı

% **2**

2

BAKİ, Yasemin. "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Kaygı ve Tutumlarının Okuma ", Kaligrafi Yayıncılık, 2017.

Yayın

% **2**

3

[www.murattuncer.org](http://www.murattuncer.org)

İnternet Kaynağı

% **2**

4

BAŞBAY, Makbule. "Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi", Kaligrafi Yayıncılık, 2013.

Yayın

% **1**

5

[dergipark.gov.tr](http://dergipark.gov.tr)

İnternet Kaynağı

% **1**

6

Submitted to Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Miray Döğru  
M. Döğru