

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK
DÜZEYLERİ, YABANCI DİL ÖĞRENME İNANÇLARI,
YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin Avni Eke

Düzce

Ağustos, 2019

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK
DÜZEYLERİ, YABANCI DİL ÖĞRENME İNANÇLARI,
YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin Avni Eke

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şule Ay

Düzce

Ağustos, 2019

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri, dil öğrenme inançları, yabancı dil öğrenme kaygıları ile bilişüstü farkındalık düzeyleri, dil öğrenme inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmam boyunca bana her türlü yardımı sağlayan verdiği bilgilerle bana yol gösteren ve çalışmamın tamamlanabilmesine büyük katkı sağlayan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Şule AY'a teşekkürü borç bilirim.

Beni kendi evlatlarından ayırmayarak her yaptığım girişimde bana destek olan kayınvalidem Nurcan BERKARDA ve kayınpederim Şakir BERKARDA'YA, hayatım boyunca her zaman varlıklarını arkamda hissettiğim her anımda kendimi özel hissettiren çok sevdiğim annem Fatma EKE ve babam Hasan EKE'ye ayrıca değerli ablalarım Ayşe ŞENER ve Nilüfer AŞCI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak bu akademik süreçte ve hayatımın her anında özverili bir şekilde yanımda olan, hayatıma değer katan sevgili eşim Zeynep Nur EKE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hüseyin Avni EKE

Düzce,2019

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİ, YABANCI DİL ÖĞRENME İNANÇLARI, YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

EKE, Hüseyin Avni

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Şule Ay

Haziran 2019, xi + 122 sayfa

Bu araştırma, Düzce il merkezinde bulunan Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini, yabancı dil öğrenme inançlarını, yabancı dil öğrenme kaygılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla açıklayıcı ilişkisel tarama modelindeki bu çalışmaya Düzce il merkezinde yer alan Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan, tüm sınıf düzeylerinde toplam 788 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Bilişötesi Farkındalık Ölçeği Dil Öğrenme İnançları Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri, yabancı dil öğrenme inançları ve yabancı dil kaygı düzeyleri anlamlı bir fark göstermemiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ise sınıf seviyesi arttıkça bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri artarken yabancı dil öğrenme inançları ile sınıf

düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bilişüstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme inançları arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki varken öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki vardır. Son olarak ise öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ile bilişüstü farkındalık düzeyleri ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasında pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilişüstü Farkındalık, Yabancı Dil Öğrenme İnançları, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı.



ABSTRACT

METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS, FOREIGN LANGUAGE LANGUAGE LEARNING BELIEFS AND THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE ANXIETIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

EKE, Hüseyin Avni

Master of Arts, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Dr. Öğretim Üyesi Şule Ay

June 2019, xi + 122 pages

This study has been carried out to determine the metacognitive awareness levels, foreign language learning beliefs, foreign language anxiety and the relationship between these factors of Anatolian high school students.

788 students from all class levels who study in Anatolian high schools in Düzce participated explanatory correlational research study. Personal Information Form, Metacognitive Awareness Inventory, Beliefs About Language Learning Inventory and Foreign Classroom Language Anxiety Scale are applied to the students.

According to the data gathered at the end of study, it has been concluded that metacognitive awareness levels of the students are high. When looked from the gender variable, metacognitive awareness levels, language learning beliefs and foreign language anxiety of students make no meaningful difference. When it is considered from the class level variable, as class level gets higher metacognitive

awareness and foreign language anxiety levels get higher too however, there is no a meaningful difference between language learning beliefs and class levels. While there is a positively medium level relation between metacognitive awareness levels and language learning beliefs, there is a positively low level relation between metacognitive awareness levels and foreign language learning anxiety levels. Finally there is a positively very low level relation between language learning beliefs , metacognitive awareness levels and foreign language learning anxieties of students.

Key Words: Metacognitive Awareness, Beliefs About Language Learning, Foreign Language Learning Anxiety.



İTHAF



Çok değerli anneme , babama ve eşime...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İTHAF	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1 Bilişüstü.....	5
1.1.1.1 Bilişüstü Bilgisi	7
1.1.1.2.Bilişin Düzenlenmesi	8
1.1.1.3 Bilişüstünün becerilerin önemi ve öğretimi	9
1.1.1.4. Yabancı dil öğrenmede bilişüstünün rolü	13
1.1.2 Öğrenmede Duyuşsal Faktörler	15
1.1.2.1. Dil Öğrenme İnancı.....	17
1.1.2.2. Yabancı dil kaygısı	19
1.2.Araştırmanın Amacı.....	26
1.3. Araştırmanın Önemi	27
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	28
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	28
1.6. Tanımlar	29
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	30
2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.1.1. Bilişüstü Farkındalık ile İlgili Araştırmalar	30
2.1.2. Yabancı Dil Öğrenme İnancı ile İlgili Araştırmalar.....	32
2.1.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile İlgili Araştırmalar.....	34
2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35

2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Araştırmalar	35
2.2.2. Yabancı Dil Öğrenme İnancı ile İlgili Araştırmalar.....	38
2.2.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile İlgili Araştırmalar.....	39
3.YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren-Örnekleme	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.2.Bilişüstü Farkındalık Ölçeği	44
3.3.3.Dil Öğrenme İnancı Ölçeği.....	46
3.3.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği	47
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi	48
4. BULGULAR VE YORUMLAR	50
4.1. Bilişüstü Farkındalık ile İlgili Bulgular.....	50
4.1.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri	51
4.1.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri	53
4.2. Yabancı Dil Öğrenme İnancı ile İlgili Bulgular.....	60
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları.....	61
4.2.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları.....	62
4.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile İlgili Bulgular.....	66
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları	68
4.3.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları	68
4.4. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları, Dil Öğrenme İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	69
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuçlar.....	71

5.1.1.Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar	71
5.1.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile İlgili Sonuçlar	73
5.1.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile İlgili Sonuçlar.....	74
5.1.4.Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları, Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar	75
5.2. Öneriler	76
KAYNAKÇA	79
EKLER.....	110



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem İlişkin Dağılım (Cinsiyet ve Okul Türü)	43
Tablo 2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	48
Tablo 3. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Betimsel Verileri	50
Tablo 4. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıklarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları	51
Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ile Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53
Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Bildirimsel Bilgi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	54
Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Yordam Bilgisi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	55
Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Duruma Dayalı Bilgi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	55
Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Planlama Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	56
Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın İzleme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 11. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Değerlendirme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	58
Tablo12. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Hata Ayıklama Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
Tablo 13. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Bilgiyi Yönetme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
Tablo 14. Yabancı Dil Öğrenme İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Betimsel Verileri ..	60

Tablo 15. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları.....	61
Tablo 16. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile Sınıf Seviyeleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 17. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 18. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenmeye Yatkınlık Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	64
Tablo 19. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenmenin Doğası Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	64
Tablo 20. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile İletişim Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 21. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Motivasyon Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	66
Tablo 22. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri.....	66
Tablo 23. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi sonuçları.....	68
Tablo 24. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 25. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları, Dil Öğrenme İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.**Bilişüstünün Bileşenleri.....6
- Şekil 2.**Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı.....45



1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilişsel ve yapılandırmacı kuramların etkisiyle öğrenmenin bilişsel ve içsel bir süreç olduğu bilgisi önem kazanmış, öğrenenlerin olaylar hakkındaki yorumlarının, inançlarının, bilişlerinin, duyuşlarının ve değer yargılarının başarı üzerinde oynadıkları rol üzerinde durmaya başlamıştır (Pintrich ve Schunk, 1996). Böylece öğrenmeyle ve öğretmeyle ilgili çalışmalar doğrudan gözlenemeyen ama öğrenmeyi etkileyen bilişsel davranışlar ve duyuşsal özellikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durum yabancı dil öğretiminde de karşımıza çıkmaktadır. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru iletişim ve iletişim araçlarındaki gelişmeler, milletler arası ekonomi ve turizm alanlarında ilişkilerin artması yabancı dilin gerekliliğini ortaya çıkarmış ve yabancı dil öğrenmeye olan talebi daha belirgin getirmiştir (Sunel, 1989). Küreselleşen günümüz dünyasında ise sanat, spor, sanayi , bilim, teknoloji gibi bir çok alanda İngilizce'nin kullanımı oldukça artmış ve İngilizce farklı kültürlerle ait insanların kullandıkları ortak dil ' ' lingua franca' ' haline gelmiştir (Jenkins, 2009).

Dünyada hem ana dil hemde ikinci/yabancı dil olarak İngilizce konuşanların dünya nüfusunun üçte birine ulaştığı iddia belirtilmiştir (Crystal,2008). En çok ziyaret edilen internet sitelerinin %52'si İngilizce dil seçeneği kullanılarak ile ziyaret edilmiştir (Nishanthi, 2018). Bulut (2003) Oscar törenlerinin her zaman İngilizce olmasının yanında Avrupa'da yapılan Cannes Film Festivalin'de verilen ödüllerin yarısından fazlasının İngilizce filmlere verildiğini belirtmiştir. Bu gibi örnekler İngilizce'nin önemini ortaya koymaktadır. Türkiye yabancı dil öğretimi ile 18. Yüzyılın ikinci yarısında, batılılaşma hareketinin başlangıcı olarak kabul edilen

Tanzimat dönemi ile tanışmıştır (Kırıkgoz, 2005). Yabancı dil eğitimi ile ilgili o tarihten günümüze bir çok çalışma yapılmış ancak istenen başarı elde edilememiştir (Demirel, 1999). Education First (EF)'ün hazırladığı 2018 İngilizce Yeterlik Endeksi'nde Türkiye 2017 yılında 88 ülke arasında 62. sırayı alırken 2018 yılında ise 88 ülke arasında 72. sırada yer alarak basamak gerilemiş ve İngilizce yeterliği çok düşük ülkeler arasında yer almıştır (EPI, 2018). Bu sonuç İngilizce öğretiminde istenilen seviyede olamadığımızı göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde kişilerin gösterdiği gelişme farklılık göstermektedir. Kimi öğrenciler çok başarılı olurken bazı öğrenciler ise istenen seviyeye gelememektedirler. Bunun sebebi kişilerin farklı bireysel farklılıklara sahip olmaları olarak gösterilebilir. Bu bireysel farklılıklar sebebiyle yeni bir dilde belirli bir seviyeye gelme konusunda kişiler arasında oldukça fazla çeşitlilik vardır (Dörnyei, 2009; Kang, 2012). Öğretim sürecinde öğrenci merkeze alınırken öğrencinin bilişsel stratejilerini ve bilişüstü becerilerini geliştirerek onun kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk almasının ve kendi öğrenmesini yönetebilmesinin nasıl arttırılacağıyla ilgili çalışılmış (Aparicio, 2013), öğrenmesini etkileyen inançları (Reynolds,1992), motivasyonu (Gottfried ve diğerleri 2007), kaygıları (Stoker & Perkin, 2014) vb. duyuşsal özelliklerin etkilerini incelenip öğrenmeyi desteklemesi için bu özellikleri nasıl etkileyebileceğimiz (Duman ve Yakar, 2017) konuları incelenmiştir.

Diğer yandan günümüz toplumunun taşıması gereken özellikler de değişmiştir. Günümüz toplumunda bilginin artış hızı ve teknolojinin gelişimi, 4.0 endüstri devrimimine geçişin gerektirdiği insan niteliğinde değişiklik ihtiyacı gibi nedenlerle (Friedman, 2007) yaşamboyu öğrenmesi kaçınılmaz olan her birey bağımsız öğrenme alışkanlığı kazanmış ve kendini her an geliştirebilir olmak zorunda kalmıştır. Bu sebeple öğrenen özerkliği kavramı önem kazanmış ve çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Ikonen, 2013). Holec (1981)'e göre öğrenen özerkliği çoğunlukla öğrencilerin konu ve öğrenme yöntemleri üzerinde kontrol almalarıdır. Wenden (1991)'e göre nasıl öğrenileceğinin bilinmesi, Cotterall (1995)'a göre ise öğrenenin kendi öğrenme aktivitelerini kontrol etmesidir. Little (1991) öğrenen özerkliğini öğretmenin müdahalesi olmadan öğrenme yeteneği olarak tanımlarken, bir başka tanımda ise kişinin kendi seçimlerini yapma ve gerçekleştirme yeteneği

olarak ifade edilmiştir (Hunt,Gow ve Barnes, 1989). Tanımların ortak noktasının öğrenenlerin kendi öğrenmesi üzerinde kontrolü sağlaması olduğu söylenebilir.

Benson (2011) özerk öğrenmenin etkililiği ile ilgili yeterince deneysel çalışma olmamasına karşın nasıl öğreneceğini bilen kişinin daha verimli bir şekilde öğreneceğinin akla yattığını ifade etmektedir. Little (akt. Alrabai, 2017) öğrenen özerkliğinin öğrenmedeki etkililiğini belirtmek için en az üç sebebin olduğunu ifade etmektedir. Birincisi, eğer öğrenenler öğrenme sürecinde aktif bir şekilde rol alırlarsa daha etkin öğrenme sağlayacaklardır. İkinci önemli sebep ise bu durumun öğrencileri daha motive hale getirmesi ve onların motivasyon eksikliği ile ilgili problemlerinin üstesinden gelmelerini sağlamasıdır. Üçüncü sebep ise dillerin doğası sebebiyle daha çok dil eğitimiyle ilgilidir; dil öğrenmek etkili bir şekilde iletişim kurabilmeyi gerektirir ve etkili iletişim dilin yalnızca aktif bir şekilde doğal iletişimde kullanılmasıyla geliştirilebilen becerileri içermektedir. Egel (2003) özerklik oluşturma sürecinde, öğrenenin nasıl öğreneceğini öğrendiği için, bu sürecin bireyin etkili öğrenme stratejileri oluşturmaya, farkındalığını artırmasına ve öğrenmede sorumluluk almasına sebep olacağını ifade etmektedir. Penycook (1997) öğrenen özerkliğinin öğrenenlere kendi hikayelerindeki ses ve yazar olmalarını sağlaması sebebiyle oldukça kuvvetlendirici olduğunu belirtmektedir.

Chan (2001) öğrenen özerkliğinin doğuştan var olan bir olgu olmasından ziyade öğrenme esnasında edinilebileceğini ve arttırılabileceğini ifade etmektedir. 21. yüzyılda, öğrencilerin çeşitli öğretim programı tasarımları, aktiviteler ve stratejilerle özerk öğrenmelerinin arttırılması önem kazanmış ve bir çok çalışmanın amacı olmuştur. Özerk öğrenmeyi arttırmak başarının ön koşuludur (Jurikova, 2015). Özerk öğrenmeyi arttırmak basit bir tanımla öğrenenleri, öğrenme süreçlerinde kendi stratejilerini kullanmaları, sorumluluk almaları, öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri, izlemeleri ve daha bağımsız olmalarına yardımcı olmak için onları eğitmek olarak tanımlanabilir (Ceylan,2015).

Benson (2001)'a göre özerk öğrenmeyi arttıran beş farklı bakış açısı vardır. Bunlar; kaynak temelli, öğrenen temelli, sınıf temelli, öğretim programı temelli ve öğretmen temelli yaklaşımlardır.Kaynak ve teknoloji temelli yaklaşımlar öğrenenlerin öğrenmelerinde kontrolü ele almaları için fırsatlar oluşturmayı temsil

ederler; öğrenen temelli yaklaşımlar öğrenenin kontrolü ele almasını sağlayan yeteneklerle donatırlar; sınıf temelli yaklaşımlar öğrenenin öğrenme hedefleri, öğrenme süreci ve sonuçları değerlendirmeleri üzerindeki kontrolü ifade ederler; öğretim programı temelli yaklaşımlar ise öğrenenin öğretim programını bir bütün olarak kullanılmasına olanak sağlamak için uygulanırlar ve son olarak öğretmen temelli yaklaşımlar öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin öğrenen özerkliğini arttırmadaki rolünü vurgularlar (Benson, 2001). Benson (2001) bu kategorileri ayrı ayrı gruplamasına karşın öğrenen özerkliğinin, bahsedilen yaklaşımların birleşimiyle daha etkili bir şekilde arttırılacağını belirtmektedir.

Little (akt.Öztürk,2016) öğrenen özerkliğinin arttırılması için üç eğitimbilimsel esas önermektedir. Bunlardan öğrenen katılımı, öğrenenlerin kendi öğrenmeleriyle etkileşime geçmelerine ve öğrenme süreçleri için sorumluluk almalarına izin vermektir. Öğrenen düşünmesi, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili eleştirel düşüncelerini ifade eder ve son olarak uygun dil kullanımı, öğrenenlerin hedef dili hem iletişimsel amaçlarla hem de hedef dildeki performansları ve gelişimlerini değerlendirmeleri amacı ile kullanmalarını ifade etmektedir. Little (1996) öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde sorumluluğu kendi kendilerine almadıklarını, onların bu sorumluluğu almalarında öğretmenlerin yardımlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Öğrenenlerin daha özerk olmalarında öğretmenin rolü yeniden gözden geçirilmelidir (Crabbe, 1999) Öğrenciler öğrenmede daha fazla sorumluluk almaya başladıkça, öğretmenlerin öğrenme sürecinde danışman ve rehber rolünü oynamaları beklenmektedir (Dam, 2008).

Dickinson (1993)'a göre öğrenenlerin çoğu öğrenme sürecinde neler olduğunun farkında olmazken özerk öğrenenler onlara ne öğretildiğinin farkındadırlar. Özerk öğrenenler; disiplinli ve düzenli, mantıklı ve analitik, kendinin farkında, meraklı ve yüksek motivasyonlu, esnek, rekabetçi, ısrarcı ve sorumlu, atak ve yaratıcı, öz yeterliliğe sahip, öğrenme süreci hakkında bilgili ve eleştirel düşünen bireylerdir (Candy, 1991). Alanyazın incelendiğinde, öğrenen özerkliğini sağlamak için bilişüstü farkındalığın gelişmesinin gerektiği görülmektedir (Wenden,1987).

1.1.1 Bilişüstü

Bilişüstü (metacognition), bilişsel gelişim araştırmalarının en önemli kavramlarından biridir. Bilişüstü ile ilgili araştırmalar bilişüstü alanının öncüsü olarak görülen Flavell tarafından 1970'lerin sonlarında başlamış ve sonrasında bilişüstü ile ilgili çok sayıda araştırmalar yapılmıştır. Bilişüstü günümüzde de üzerinde oldukça durulan bir kavramdır. Bilişüstüne karşı ilginin ve verilen önemin artmasının sebepleri arasında "öğrenmeyi öğrenme" ve "kendi kendine öğrenme" gibi özelliklerin kazanılmasında etkili olduğunun düşünülmesi gösterilebilir (Akpınar, 2011: 362).

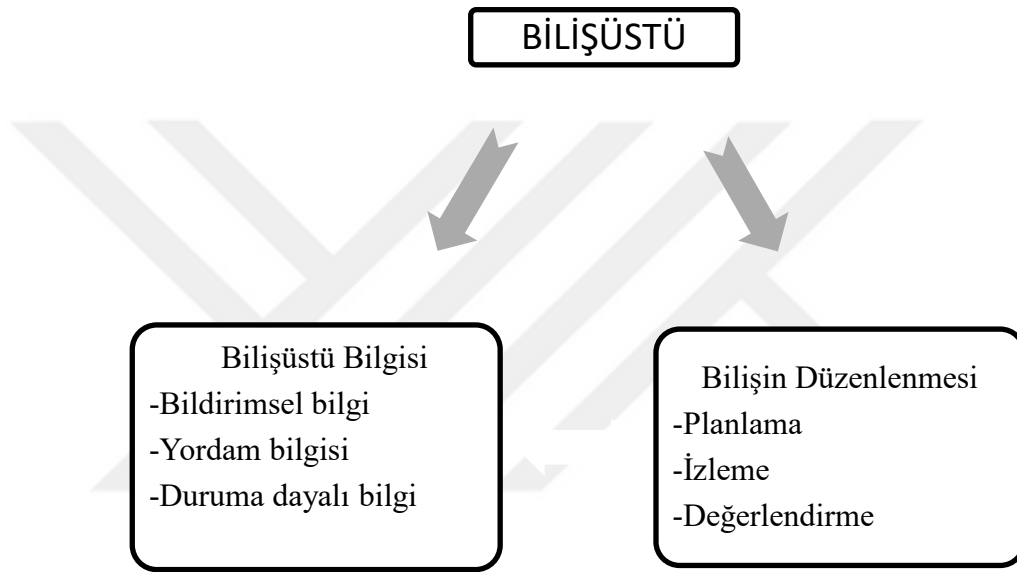
Bilişüstü kavramı ile ilgili son 30 yılda bir çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Türkyılmaz,2016). Akdur (1996) orijinal ismiyle "metacognition" kavramını "bilis bilgisi", Çavuş (2015) "bilişötesi", Senemoğlu (2001) "yürütücü bilis", Küçük ve Özcan (2000) "bilişüstü" ve Doğanay (1997) "bilişsel farkındalık" olarak kullanmışlardır (Gelen,2004). Kavramla ilgili çeşitli tanımlar olmasına rağmen tanımların hepsi bilisin farkında olma, bilişsel süreçleri denetlemeye etkisini ifade etmektedir (Çakıroğlu, 2007).

Bilişüstü, bireylerin kendi bilisleri ve bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları bilgiler ile ilgili bir kavramdır (Flavell, 1979). Brown (1987) bilişüstünün kişinin zihinsel faaliyetleri hakkında tahminde bulunma, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yetenekleri bulundurduğunu ifade etmiş ve bilişüstünü "bilme hakkında bilme" şeklinde tanımlamıştır. Rickey ve Stacy (2000)'e göre bilişüstü kişinin kendi hakkında düşünmesidir. Bilişüstü kişinin kendi öğrenmesi hakkındaki farkındalığı ve kontrolüdür (Baker ve Brown, 1984). Moore (1982) bilişüstünü kişinin farklı düşünme yönleri hakkındaki bilgisi olarak tanımlarken Gavelek ve Raphael (1985) daha etkili bir anlamayı gerçekleştirmek için kişilerin bilişsel aktivitelerini ayarlamaları olarak tanımlamaktadırlar. Bilişüstünü basit bir şekilde tanımlamak gerekirse "düşünme hakkında düşünme" ya da "bireyin bilisi hakkındaki bilisi" dir (Wellman, 1985).

Perkins ve Salomon (1989)'a göre bilişüstü öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca etkili planlama, izleme ve

değerlendirme için bilgi sağladığından öğrenen özerkliğinin gelişmesinde önemli bir faktördür (Wei, 2008). Öğrenme sürecinin organize edilmesini ve planlanmasını denetleyen bilişüstü beceriler olmaksızın, öğrenme özerk olamayacaktır (Garcia, 2010).

Bilişüstü; bilişüstü bilgisi ve bilişin düzenlenmesi bileşenlerinden oluşmaktadır.



Şekil 1.Bilişüstü Bileşenleri (Flavell, 1979).

Bilişüstünün bileşenleri olan bilişüstü bilgisinde: bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve duruma dayalı bilgi; bilişin düzenlenmesinde ise: planlama, izleme ve değerlendirme yer alır.

1.1.1.1 Bilişüstü Bilgisi

Bilişüstü bilgi kişinin kendi bilişüstü becerileri ve kendileri ile ilgili bilgiler olarak tanımlanabilir, bilişüstü bilgi bilişüstünün sabit ve değişmez bir parçasıdır (Flavell, 1992). Bu yüzden bilişüstü bilgi biliş hakkındaki genel bilgiyi içerdiği gibi kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığını da kapsar. Bildirimsel, yordam ve duruma dayalı olmak üzere bilişüstü farkındalığın üç farklı çeşidini içerir (Jacobs and Paris, 1987).

Bildirimsel bilgi kişinin öğrenen olarak kendisi hakkındaki ve öğrenme performansını hangi faktörlerin etkilediğiyle ilgili bilgileri içerir (Schraw, 1998). “Ne?” sorusunun cevabıdır. Öğrencilerin kendi yazma becerileri üzerinden örnek verirse, bir yazar olarak kendilerinin, yazma konusunda başarılı ve başarısız deneyimleri, yazma sürecinde daha az tercih ettikleri öğeler, konu bilgisi, farklı metinler için genel veya özel yazma stratejileri ve motivasyon gibi yazmayı etkileyen duyuşsal faktörleri hakkındaki bilgilerdir (Harris, Graham, Brindle ve Sandmel 2009).

Yordam bilgisi bir işin basamaklarıyla ilgili bilgidir. Bu bilgi stratejiler hakkındaki bilgileri temsil etmektedir (Schraw, 1998). “Nasıl?” sorusunun cevabıdır. Örneğin bir yazma etkinliği sürecinde öğrenenin farklı yazma stratejilerini nasıl uygulanabileceği hakkındaki bilgisidir. Bu bilgilere sahip olan kişiler bir yaratıcı yazma etkinliğinde hangi stratejileri hangi basamakta kullanacağını farkındadır. Yordam bilgisi düzeyi yüksek olan kişiler bir görevi gerçekleştirirken stratejileri verimli bir şekilde kullanmak konusunda geniş bir repertuara sahip olup problemleri çözmek için farklı stratejiler kullanırlar (Pressley, Brokowski ve Schneider, 1987).

Duruma dayalı bilgi bilişsel stratejilerin ne zaman ve neden kullanılacağına bilgisidir. Bireyin bir işi nasıl yapacağı, kendisinin yapıp yapamayacağı ve hangi durumda ne yapacağı ile ilgili bilgisidir (Flavell, 1979). Örneğin bir yazma sürecinde durumsal bilgi, öğrenenin verilen göreve nasıl yaklaşacağı, yazma çalışması için hangi stratejileri seçeceği ve hangi yazma ortamlarını oluşturulacağı hakkında karar vermesi gibi durumlarda yardımcı olur. Durumsal bilgiye sahip olan kişiler örneğin bir yaratıcı yazma etkinliğinde konu hakkında yazma görevini gerçekleştirip

gerçekleştiremeyecekleri ve farklı durumlarda hangi stratejiyi ne sebeplerle kullanacakları ya da kullanmayacakları bilgilerine sahiptirler. Durumsal bilgi öğrencilerin strateji ve kaynaklarını daha etkili şekilde kullanmalarına yardımcı olduğu için oldukça önemlidir (Reynolds, 1992).

1.1.1.2.Bilişin Düzenlenmesi

Bilişin düzenlenmesi kişinin düşünmesini ya da öğrenmesini kontrol etmesine yardım eden bilişüstü aktiviteleri ifade eder. Bilişüstü düzenlemede üç önemli beceri vardır. Bu beceriler: planlama, izleme ve değerlendirmedir (Jacobs ve Paris, 1987).

Planlama, Schraw ve Moshman (1995)'a göre performansı etkileyen uygun stratejilerin seçimi ve kaynakların paylaşılmasını içerir. Bir göreve başlamadan önce okuma öncesi tahmin yapma, stratejilerin sıralanması, zaman ya da dikkatin özenli bir şekilde paylaşılması planlamaya örnek olarak gösterilebilir (Miller, 1985). Planlama, bir araç satın almadan önce yaptığımız araştırmalara benzer. Ne tür bir araç alacağımız hakkında düşünürüz, önceliklerimizi belirleriz (az yakıt, konfor, bakım maliyetleri, hızlı satabilme) bu önceliklere göre seçenekler arasında daraltmaya gidebilir, gerekirse de tavsiye verebilecek kişilerin kimler olacağını düşünürüz.

İzleme, bir öğrenme görevi esnasında kişinin kavrama ve öğrenmesinin farkında olması, öğrenirken kendi kullandığı yöntem ve stratejilerin işe yarayıp yaramadığı hakkında sorular sorabilmesidir. Bir öğrencinin İngilizce'de bir gramer konusunu çalışırken konuyu anlayıp anlamadığı ile ilgili sorular sorması, o konu hakkında soruları çözerken ne kadar öğrendiğini, çözüm bulmada konuya hakimiyetini, hızını vb. bilmesi öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesine örnektir. İzleme becerisi yavaş gelişen bir beceri olmakla beraber çocuklarda ve yetişkinlerde zayıf olan bir beceridir (Özsoy ve Günindi, 2011).

Değerlendirme, kişinin öğrenme süreci ve ürünü ile ilgili yaptığı değerlendirmeyi ifade eder. Öğrenme sonuçlarının hedeflerle tutarlılığını sorgulayabilmek, değerlendirme becerisine örnek olarak verilebilir(Özsoy ve Günindi, 2011). Kişi kendini değerlendirirken öğrenmesini kolaylaştıran veya

zorlaştıran iş ve strateji değişkenlerini belirleyebilir ve bu bilgileri ileriki öğrenmelerinde kullanarak işe yarar hale getirebilir (Yıldız ve Ergin, 2007).

1.1.1.3 Bilişüstünün becerilerin önemi ve öğretimi

Öğrenme sürecinde öğrenenlerin güçlü ve zayıf oldukları alanları bilmeleri, öğrenmelerinin gerçekleşmesinde olumlu katkı sağlar. Öğrenenler potansiyelleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarında, öğrenme sürecinde kendi stratejilerini belirleyip gerekli olan şartlara göre hareket edebilirler. Bunun sonucunda öğrenci kendi stratejisini belirleyip öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir. Flavell (1979) bilişüstünün; okuduğunu anlama, dikkat, bellek, öğretim, yazma, problem çözme, dil öğrenme ve kişilik gelişiminde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Yapılan farklı araştırmalarda bilişüstünün öğrencinin okul ve akademik başarısında önemli bir rol oynadığını (Carr ve Biddlecomb, 1994) doğrulamaktadır. Bilişüstünün akademik başarıya olan etkisi (Efklides ve Misailidi, 2010) problem çözmeye etkisi (Antonietti, Ignazi ve Perego), matematik başarısına etkisi (Özsoy ve Ataman, 2009) ilgili alan yazın taranmasında belirlenmiştir. Bilişüstü ve bilişin düzenlenmesi fen dersi başarısını olumlu yönde etkilemiştir (Topcu ve Yılmaz-Tuzun, 2009). Rahman vd. (2010) bilişüstü farkındalığının kimya öğrencilerinin akademik başarısına önemli ölçüde etki ettiğini belirtmiştir. Schraw ve Dennison (1994)'a göre öğrenmeleri hakkında bilişötesi farkındalığa sahip olan öğrenciler başarı testlerinde daha başarılı olmaktadır.

Bilişüstü beceriler, zihinsel yeteneğin yanısıra öğrenme performansına da katkı sağlarlar (Veenman vd, 2006). Bilişüstü beceriler kazandırılan öğrencilerin öğrenmeleri bu becerilere sahip olmayan öğrencilere göre daha iyi şekilde gerçekleşmektedir (Flavell, 1981). Bilişüstü beceriler belirli bir çalışma sonucu öğretilir (Mir, 2015). Bilişüstü öğretimi öğrencinin kendi gelişimi için öz güvenini ve sorumluluk bilincini geliştirir (Schunk, 1990). Bilişüstü tüm öğrencilerde kendiliğinden gelişmemektedir ve bu yüzden öğretmenler bilişüstü gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar (Mcfarland, 2013). Schank ve Cleave (1995) öğrencilerin nasıl yapılacağını bilmedikleri bir şeyi yaparak nasıl öğrenebilecekleri sorusunu sormuşlardır. Pintrich (2002) öğrenmede deneyimsiz olan kişilerin yeni bir öğrenme

görevinde başarılı olmaları için farklı genel stratejilerden oluşan bir içeriğe sahip olmalarını önermektedirler. Bilişüstünün eğitimcilere sınıflarında esnek ve yaratıcı öğrenme ortamları oluşturmalarında önemli bir şekilde katkı sağlayacak potansiyeli vardır. Bu sebeple öğretmenler çalışma becerilerini ve öğrenmeyi öğrenme stratejilerini öğretmelidirler ya da bilişüstü stratejiyi branşlara ait konulara yerleştirmelidirler (Georghiadis, 2004).

Peteranetz (2016)'e göre ise bilişüstü farkındalığı arttırmak için öğretmenlerin yapacağı şeyler iki genel kategoriye ayrılır. Bunlar dolaylı ve doğrudan öğretimdir. Dolaylı öğretim bilişüstünün bir konu içinde nasıl ve neden kullanılacağına odaklanılmaksızın bilginin doğası ve ilgili aktivitelerin öğrencilerin bilişüstü kullanmalarına olanak sağlamasıyla olur (Dignath ve diğerleri 2013). Örneğin öğretmen İngilizce dersinde öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmeye çalışırken onlara öğrenmelerini planlama, izleme, değerlendirme yapacakları fırsatlar sunuyorsa dolaylı bir öğretim gerçekleşiyor olabilir. Dolaylı öğretim, öğrenmenin bilinçsiz bir şekilde veya farkında olmadan gerçekleştiği bir öğretim sürecidir. Masters (1992) dolaylı öğretimle öğrenilen bilgilerin öğrencilerin farkına varmadıkları ve kelimelerle tanımlayamayacakları bilgiler olduklarını belirtmektedir. Dolaylı öğretimde öğrenciler kurallara ait süreç bilgisine sahiptirler (Ellis, 2005). Süreç bilgisi genel olarak farkında olmadan öğrenme becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Ullman, 2001). Bu bilişüstünün kullanımının üstü kapalı bir şekilde modellenmesini veya hakkında ipucu verilmesini içerir (Dignath ve diğerleri, 2013). Örneğin öğretmen öğrencilere paragrafı okuduklarında anlayıp anlamadıklarını kontrol etmelerini ve anlamamaları halinde anlamalarını kolaylaştırıcı yolun hangisi olacağını düşünmelerini söylerse, öğrencilere metni kavramalarını izlemeleri ve gerekli olduğu takdirde uygun stratejiler kullanmaları hakkında ipucu vermiş olur. Bu gibi ipuçları öğrencilere öğrenme süreçleri üzerine düşünebilme ve süreci yönetebilme fırsatları verir.

Bilişüstü stratejilerin öğretiminde kullanılan soru sorma yöntemi (Fior, 2015), bilişüstü farkındalığın dolaylı öğretiminde kullanılabilir. Soru sorma da, planlama ‘‘Daha önce böyle bir konu ile karşılaştım mı?’’, izleme ‘‘Doğru yoldamıyım?’’ ve değerlendirme ‘‘ Bu cevap mantıklı mı ?’’ gibi bilişüstü

bileşenleri ile kullanılabilir (Fior, 2015). Soru sorma, daha küçük yaşta öğrenciler için uygulanması zor olduğu görüşü sebebiyle daha büyük yaşta öğrencilerde kullanılmaktadır (Joseph, 2006). Fakat Larkin (2010) küçük yaşta bile olsalar ve kavramları tam olarak bilmeseler bile öğrencilerin eğitimde bilişüstü düşünmeye maruz kalmaları için bilişüstü dilin kullanılmasını önermektedir.

Doğrudan öğretim ise dikkatin bilişüstünün nasıl ve neden kullanıldığına dikkat çekilmesiyle gerçekleşir genellikle bu süreçte öğretmen bilişüstünün açıklamasını yapar ve faydalarını tartışır (Ewjik ve diğerleri, 2013). Diğer bir ifadeyle doğrudan öğretimde konu bilişüstü becerilerdir. Bilişüstünün faydaları hakkında konuşmak öğrencileri yeni stratejileri elde etmeleri için motivasyonlarını arttırdığından oldukça önemlidir (Veenman ve diğerleri, 2006).

Bilişüstü farkındalığın öğretiminde modelleme yöntemi kullanılabilir (Fior, 2015). Modelleme bilişüstü stratejilerin doğrudan öğretiminde kullanılır. Modellemeye göre öğrencilere, uzmanların belirli problemler hakkında nasıl düşündükleri ve onları nasıl çözmeye çalışacakları bilgisi açık bir şekilde verilir (Pintrich, 2002). Modelleme genellikle, uzmanın bir soru ile uğraşırken kendi bilişüstü süreçlerini seslendirmesiyle gerçekleşir ve bu ifadeler çoğunlukla şu şekildedir: ‘ Elde etmeyi düşündüğüm cevap bu değil’ veya ‘Geçen hafta öğrendiğimiz bilgiler bu konuda daha çok işe yarayabilir.’ (Fior, 2015). Burada amaç öğrencilere öğretmenin nasıl plan yaptığını, hangi adımları ne zaman attığı bilgisini öğrencilere geçirmektir (Hartman, 2001). Sesli düşünme bilişsel düşünmenin gösterilmesi için etkili bir yöntemdir (Fisher, 2002).

Hem doğrudan hem de dolaylı bilişüstü öğretiminin önemli olduğu düşünülmektedir (Joseph, 2009; Paris ve Winograd, 2003). Ancak, öğretmenler doğrudan yöntemler yerine genellikle dolaylı yöntemleri kullanmaktadırlar (Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath, Büttner, ve Klieme, 2010). Kistner ve diğerleri (2010) 20 Alman matematik öğretmenin 60 dersi sonunda yaptıkları analize göre öğretmenlerin stratejileri öğretirken 5'e 1 oranda dolaylı öğretim kullandıklarını belirtmektedirler. Bu durum potansiyel bir tehlike olarak görülebilir. Çünkü Kistner ve arkadaşlarına (2010'a göre doğrudan strateji öğrenci başarısındaki ilerleme ile ilgiliyen dolaylı strateji öyle değildir.

Dolaylı öğretim ve doğrudan öğretimin bilişüstü üzerine etkileri alet çantası benzetmesi ile açıklanabilir (Peteranetz, 2016). Bilişüstü, öğrencinin öğrenme görevleri sürecinde ihtiyacı olduğu farklı durumlarda kullanabileceği aletler olarak görülebilir. Dolaylı öğretim öğrencilere çantalarındaki aletleri kullanmalarını hatırlatırken, doğrudan öğretim ise öğrencilere kullanabilecekleri yeni aletler sağlar. Öğrencinin karşılaştığı durumda yedekte kullanabileceği bir aleti varsa dolaylı öğretim onu bu aleti kullanmaya iter ancak eğer hazırda bir alet yoksa dolaylı öğretim öğrencinin kullanabilmesi için yeni bir aletin yapımını sağlayamaz ve bu durumda doğrudan öğretim öğrenciye gelecekte de kullanması muhtemel olan yeni bir aleti ona sağlar. Dolaylı öğretimde, soru sorma, model alma, biçimlendirme, düzeltme yapma ve etkileşimi gittikçe artan kılavuzlama önemliyken doğrudan öğretimde, stratejinin saptanabilmesi, gerekli ön becerilerin kazandırılabilmesi, stratejinin tanıtılması, yaparak gösterme, işlemleri öğrenciye yaptırmak ve geribildirim önemlidir (Yıldız, 2008).

Blakey ve Spence (1990)'e göre bilişüstü stratejileri geliştirebilmek için çeşitli yöntemler vardır:

1. Neleri bilip neleri bilmediğini tanımlama: Öğrencilerin bir konuya çalışmadan önce o konu hakkında ne bildikleri ve neler öğrenmek istedikleri üzerine düşünceleridir.
2. Düşünceler hakkında konuşma: Öğrencilerin problem durumu üzerine sesli düşünceleridir.
3. Düşünme günlüğü tutma: Öğrencilerin bir konu üzerine çalışırken tutulan süreç günlüğüdür.
4. Planlama ve öz düzenleme: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama ve düzenleyebilmeleridir.
5. Düşünme Sürecinin Sorgulanması: Öğrencilerin kendi düşünce stratejilerini sorgulayarak uygun olmayan stratejileri çıkarıp uygun olanları ise kullanmak üzere belirlemeleridir.
6. Öz Değerlendirme: Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar hakkında kendilerini değerlendirmeleridir.

Bu gibi yöntemlerin kullanımı kişilerin bilişüstü strateji kullanımlarının geliştirilmesinde kullanılabilirken, yabancı dil öğrenme sürecinde bilişüstü farkındalığın artırılması için de kullanılabilir çünkü bilişüstü farkındalık dil öğrenmede oldukça önemli bir role sahiptir (Flavell, 1979).

1.1.1.4. Yabancı dil öğrenmede bilişüstünün rolü

Bilişüstünün yabancı dil öğrenme performansındaki önemi ilk olarak 1987'de Wenden tarafından dile getirilmiştir ve o tarihten sonra bilişüstünün yabancı dil öğrenme ile arasındaki ilişkisi hakkında bir çok çalışma yapılmıştır. Bilişüstü farkındalık, yabancı dil öğrenirken öğrenene öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavranan bilgileri izleme, gerektiğinde bu bilgilerin kullanma ve öğrenme sonrası öz değerlendirme yapma gibi stratejileri kazandırmakta ve onu karşılaşması muhtemel zorluklara karşı daha donanımlı hale getirmektedir (Brown, 2000). Huang (2005)'a göre yabancı dil öğrenmede başarılı olanlar, öğrenme sürecinde öğrenme sürecinin farkında olan ve de öğrenme stratejilerini esnek ve etkili şekilde kullananlardır. Anderson (2002) bilişüstü stratejilerinin kullanımının, kişiyi düşünmeye başlattığını ve özellikle çok çabalayan öğrenenlerin öğrenme performanslarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Mingyuh (2001) yabancı dil öğrenmede bilişüstü stratejilerin kullanımı sonucunda öğrenenlerin dil yeterliliğinin gelişeceğini iddia etmektedir. Paul (2012) yabancı dilde akademik olarak başarılı öğrencilerin bilişüstü stratejilerini daha çok kullandıklarını belirtmektedir.

İngilizce dört farklı temel beceri vardır. Bu beceriler okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileridir. Harmer (2007)'ye göre bu dört becerinin kullanımı ve öğretimi önemli oranda öğrenci katılımı gerektirmekte ve öğretmenlerde öğrenciler için sınıflarda gerekli öğrenme ortamlarını oluşturmalıdırlar.

Yabancı dil öğrenenler hedef dilde konuşmada zorlanabilmektedirler. Çünkü iletişim, sosyal ilişkilerde yabancı dil yeteneğinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Fulcher, 2003). Hedge (2000)'e göre bilişüstü stratejilerin kullanılması öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Bilişüstü, okumayı anlamada da önemli bir rol oynar (Thamraksa, 2005). Bilişüstü üzerine yapılan araştırmalar, akademik olarak daha düşük seviyedeki öğrencilerin okumanın amacının farkına varmadıklarını ve temel anlama odaklanmak yerine kelime kelime anlayarak okumaya odaklandıklarını ortaya çıkarmıştır (Di Vesta ve diğerleri, 1979). Langer (1982)'a göre okuma beceri seviyeleri düşük olan kişiler okudukları şeyi anlayıp anlayamadıklarını izlemede ve bilişüstü becerileri kullanmada yetersizdirler. Bunlara karşın okumada daha iyi olan kişiler ise okudukları şeye dikkatli bir şekilde odaklanabilmek, ondan anlam çıkarabilmek için çeşitli bilişüstü stratejiler uygularlar ve okuma sürecinde bir şeylerin ters gitmesi halinde gerekli ayarlamaları yaparlar (Pressley, Borkowski ve Schneider, 1987). Bilişüstü stratejilerin kullanılması okuma becerisine olumlu olarak etki etmektedir (Jafari ve Ketabi, 2012).

Dinleme, yabancı dil öğreniminin zihinsel aktivite gerektiren önemli bir bileşenidir (Vandergrift, 1999). O'Mally ve Chamot (1989: 434) dinleyerek anlamının, dinleyicinin var olan bilgi ve içerik bilgisinden yola çıkarak elde ettiği ipuçlarını kullandığı ve bu şekilde dinlediği şeyi anlamlandırdığı aktif ve bilinçli bir süreç olduğunu belirtmektedir. Looichin ve diğerleri (2017)'ne göre bilişüstü stratejilerinin kullanımının dinleme becerisi üzerine olumlu etkisi vardır.

Yazma dört temel dil becerisinden biridir. Hairston (1982) yazmayı yazar tarafından gerçekleştirilen planlama, hazırlanma, gözden geçirme ve kontrol süreçleri sonucunda bir anlam oluşturma işlemi olarak tanımlamaktadır. Yazma, düşünmenin yazma sürecinin her aşamasına dahil olması sebebiyle bilişüstünün uygulamalı bir halidir (Hacker ve diğerleri, 2009, s:160). Yazma eğitim ve iş alanlarında kullanıldığı için oldukça önemlidir. Eğer öğrenciler kendilerini yazarak nasıl ifade edebileceklerini bilmezlerse profesörlerle, işçilerle, yaşlılarıyla veya herhangi biri ile iyi bir şekilde iletişime geçemezler (Walsh, 2010). Bilişüstü araştırmalarının yazma derslerine uygulanması öğrencilerin yazma sürecinde karar vermelerini ve anladıkları şeyleri ifade edebilmelerine katkı sağlar (Stewart ve diğerleri, 2016). Bilişüstü beceriler kullanılarak uygulanan dersler öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Panahandela ve Esfandiary, 2014; Tabrizi ve Rajee, 2016).

İngilizce öğrenmede bilişüstü beceriler okuma (Jafari ve Ketabi, 2012; Houtveen ve Grift, 2007), yazma (Panahandela ve Esfandiary, 2014; Tabrizi ve Rajee, 2016), konuşma (Rahimi ve Katal, 2013) ve dinleme becerileri (Looichin ve diğerleri, 2017) üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrencilerin daha iyi yabancı dil öğrenmeleri için bu becerilerin öğretiminin önemli olduğu söylenebilir.

1.1.2 Öğrenmede Duyuşsal Faktörler

Öğrenmede etkili bilişsel özelliklerin önemlilerinden biri bilişüstü farkındalık iken duyuşsal pek çok özellik de öğrenmenin miktar ve kalitesini etkilemektedir. Öğrenmeyi etkileyen faktörleri inceleyen araştırmalar öğrenmede bilişsel faktörlerin yanında duyuşsal faktörlerin de etkili olduğunu ve bunlar arasındaki ilişkinin önemini vurgulanmıştır (Martin ve Briggs, 1986, Duncan ve Barret, 2007,). Caine ve Caine (1991) birey olarak bizlerin herhangi bir şeyi sadece basit bir şekilde öğrenmediğimizi, öğrendiğimiz şeylerin duygular, beklentiler, ön yargılar, özgüven ve sosyal etkileşim ihtiyacından etkilendiklerini belirtmektedir.

Duyuşsal faktörler öğrenmeyi etkileyen duygusal etmenlerden oluşmaktadır. Arnold (2011) duyuş terimini öğrenci davranışlarını etkileyen duygular, hisler, inançlar, tutumlar ve ruh halleri olarak tanımlamaktadır. Ehrman (2003) 'e göre duyuşsal etmenler motivasyon, öz yeterlilik, ve kaygıyı içermektedir. Diğer bir ifadeyle kişilerin herhangi bir şey hakkındaki hisleri veya davranışlarıdır (Gass ve Selinker, 1994). Duyuşsal öğrenme öğrenmenin inançlar, değerler, ilgiler ve öğrenen davranışları tarafından yansıtılan duygusal alanını niteler (Gronlund ve Brookhart, 2009). Duyuşsal alan, öğrenmede öğrencilerin akademik bir ürün elde etme stratejilerini arttıran duygusal bir yapı kurmalarını sağlar ve bilişsel yapı da sık sık bu duygulara bağlıdır (Wilson ve Campbell, 2009).

Öğrenmede duyuşsal faktörlerin önemli olması, duyuşsal faktörlerin insan davranışlarının duygusal taraflarını temsil etmesi sebebiyledir ve bu nedenle duyuş ve öğrenme birlikte ele alınır (Brown, 2000). Yang (2012) duyuşsal ve bilişsel süreçlerin öğrenmeyi ve muhakeme yapmayı etkileyen, ayrıca karar vermeye yardımcı olan düşünme süreçleri meydana getirmek için karşılıklı etkileşime girdiğini ifade etmektedir.

Sowell (2005) duyuşsal alanın, kişilerin yeni değerleri ile mevcut değerleri birleştirmesini ve bu yeni değerlerin kişinin felsefesinin bir parçası haline gelmesini inceler ona göre kişinin sınıf ortamında, tercihlerinde ve sosyal ilişkilerde nasıl davrandıkları öğrenci tutumları tarafından etkilenmektedir ve bu tutumlar öğrenciyi cesaretlendirici öğrenme ortamlarında geliştirilebilir.

Krathwohl (2002) öğrencilerin verilen görevleri yapabileceklerine inanmalarının onların öğrenme ile ilgili zorlukların üstesinden gelmelerine katkıda bulunacağını belirtirken öğrencilerin kendilerini öğrenemez durumda ve yenilmiş olarak hissetmelerinin ise öğretme problemlerinin daha zor hale geleceğini ifade etmektedirler. Bu sebeple inançlar öğrenci motivasyonunun önemli göstergeleridir (Pintrich ve De Groot, 1990). Sınıf ortamında öğrencinin öğrenme ortamına getirdiği inançlar hem öğrenme sürecine hem de başarıya önemli bir katkı sağlar (Breen, 2001).

Bloom tam öğrenme modelindeki tutum, ilgi, benlik gibi duyuşsal özelliklerin akademik başarının %25'ini açıklayabildiğini söylemektedir (Senemoğlu, 2010). Bu özellikler iyileştirildiğinde daha fazla öğrenme gerçekleşir. Duyuşsal özellikler öğrenenin öğrenme sürecindeki çabalarını etkiler. Mcmillian (2015)'a göre kişiler öğrenirken sorumluluk sahibi olma, istenmeyen durumlar karşısında dirençli olma, işbirliği yapabilme, tutum, değer verme, özgüven vb. özelliklere ihtiyaç duyar.

Reece ve Walker'a (2000) göre olumlu öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri planlanmalıdır. Yabancı dilde akademik başarıyı etkileyen kişisel farklarla ilgili çalışmalara bakıldığında bazı değişkenlere daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bunlara örnek olarak duyuşsal değişkenlerden; motivasyon, ilgi, özyeterlik (Klimova, 2011) inanç (Wenden, 1986) ve kaygı (Horwitz, 1986; Awan ve diğerleri, 2010) bilişsel değişkenlerden; zekâ (Angel ve diğerleri, 2006), dil yeteneği, (Dörnyei, 2009) öğrenme stratejileri, (Oxford, 1990) ve bilişüstü farkındalık (Anderson, 2002) olduğu görülmektedir. Aşağıda yabancı dil öğrenmede etkisi olduğu düşünölen duyuşsal özelliklerden yabancı dil öğrenme inançları ve yabancı dil öğrenme kaygısı ele alınmaktadır.

1.1.2.1. Dil Öğrenme İnancı

İnançlar, insan davranışı ve öğrenme ile konularda önemli bir yapıyı oluşturur (Ajzen, 2005). Richardson (1996)'a göre inançlar dünya hakkında doğru olduğu düşünülen psikolojik anlayışlar ve önermelerdir. Puchata (1999)'ya göre inançlar insanların davranışlarına rehberlik eden prensiplerdir ve insanlar yeni bir bilgiyi o konu hakkında önceden var olan fikirlerine göre yorumlarlar. İnançlar mantıksal yönden daha çok psikolojik yönden düzenlenirler, bazı inançlar temel inançlarımızdır(Rokeach, 1968). Bu temel inaçlar daha kalıcı olan inançlarımızdır.

White (1999)'a göre inançlar kişilerin dünyayı ve kendilerini anlamalarına yardım ederler ve bu yüzden bir davranışı, görevi tanımlarken kilit rol oynarlar. Bu sebeplerle öğrenmenin gerçekleşmesinde konu veya görevle ilgili olan inançlar önemli rol oynamaktadırlar. Araştırmacılar insanların farklı konular hakkında çeşitli fikirleri olduğunu ve bu fikirlerin yeni bilgiyi öğrenme ve anlamada etkili olduklarını iddia etmişlerdir.

Öğrenme inançlarına ilişkin ilgi 70'lerin ortasına doğru başlamış, öğrenenin ve onun öğrenme sürecine olan katkılarına, deneyimlerine, ihtiyaçlarına ve düşüncelerine odaklanmıştır (Barcelos, 2004). Öğrenme inançlarının dil öğrenmeye olan etkilerini anlamak için araştırmacılar öğrenme inançlarının, strateji kullanımı (Yang, 1992), kaygı (Tsai, 2004), motivasyon (Kim-Yoon, 2000), tutum (Banya ve Chen, 1997), başarı (Banya ve Chen, 1997), cinsiyet (Siebert,2003), kişilik özellikleri (Bernat,2006) ve dil yeterliliği (Peacock, 1999) gibi faktörlerle ilişkilerini incelemişlerdir. Öğrenciler öğrenme süreçlerine motivasyon, tutum, öğrenme stilleri ve inançlar gibi ne öğrendikleri ve nasıl öğrendiklerini biçimlendiren bireysel katkıları beraberlerinde getirmektedirler (Breen, 2001).

Thomas ve Harri-Augustein (1983)'e göre öğrenenlerin, öğrenme hakkındaki inançları bir başarı elde etmede zeka ve yetenek gibi kişisel özelliklerden daha önemlidir. İnançlar öğrenmedeki bireysel farklar hakkında zeka ya da yetenekten daha fazla şey açıklamaktadır (Bernat ve Gvozdenko 2005). Ellis (1994) bazı kişisel özelliklerin öğrencilerin inançlarını meydana getirebileceğini ve öğrencilerin öğrenme durumlarına yönelik inançları ve duygusal tepkilerinin kişisel özelliklerden

etkilenebileceğini belirtmektedir. Tudor (1996) bu fikre katılmakta ve öğrenme inançlarını 2 farklı faktörün daha meydana getirdiğini eklemektedir. Tudor (1996)'a göre öğrenme inançları ve beklentileri sadece geçmiş öğrenmelerinin sonucu ve belirli karakter özelliklerinin sonucu olmayıp aynı zamanda yaygın olan inançların, bilgilerin sorgulamadan kabul edilmesiyle de meydana gelmektedirler. Bilişsel psikolojide bilginin ve öğrenmenin doğası hakkındaki öğrenme inançları, onların bilişüstünün altında yatan bir mekanizma oldukları fikriyle araştırılmıştır (Flavell, 1987; Ryan, 1984 akt:Bernat ve Gvozdenko 2005). Goldman (2005)'a göre bu inançlar bilgi teorisinin yapı taşları olup zihinsel performansı arttıran bir itici güçtür.

Yabancı dil öğrenme inançlarının kaynağı ile ilgili araştırmalar çoğunlukla öğrenenlerde hangi inançların var olduğunu ve öğrenenlerin geçmişlerinin (millet, geçmiş öğrenme tecrübeleri) inançlarını nasıl etkilediğini göstermektedir (Tanaka ve Ellis, 2003). Öğrenenlerin öğretim ve öğrenme deneyimlerinin, onların dil öğrenmeyi algılama yöntemlerini etkileyebilmekte (Erlenewanti,2002), farklı kültürel çevreden gelen öğrenenlerin farklı inanç sistemlerine sahip olmaktadır (Tumposky, 1991 akt:Erlenawati, 2002).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ile ilgili ilk önemli çalışma Horwitz (1988) tarafından yapılmıştır. Horwitz, 240 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenirken sınıf ortamına dil öğrenme hakkındaki inançlarını getirdiklerini ve bu inançların öğrencilerin dil öğrenmelerini etkilediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin bazılarının inançlarının oldukça iyimser ve gerçek dışı olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin çalışmaya katılanların %40'ı yabancı dilde 2 veya daha az sene içinde akıcı bir şekilde konuşabileceklerinin mümkün olduğunu söylemiştir, bu öğrencilerin yabancı dili akıcı bir şekilde konuşabilmeleri için gereken çabayı küçümsemiş olabileceklerini göstermiştir. Öğrencilerin %60'ı yabancı dil öğrenmeyi çeviri yapmaktan ibaret görmüştür. Yabancı dil öğrenmeyle ilgili bu gibi yanlış anlamalar öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırabilir, hayal kırıklığına sebep olabilir hatta dil öğrenme çalışmalarını sonlandırabilir. Horwitz, dil öğrenme inançlarının doğru veya gerçekçi olmadığı zamanlarda öğretmenlerin öğrencilerine dil öğrenme inançları ile ilgili bu gibi önyargı ve kalıplaşmış düşüncelerden kurtulmalarına yardım etmelerinin gerekli

olduğunu ifade etmektedir. Horwitz'in dil öğrenme inançları hakkındaki çalışması, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri ile ilgili algıları hakkında bir çok çalışmaya yol açmıştır (Nikitina ve Furuoka, 2014).

Mori (1999) dil öğrenme inançları ile başarı arasındaki yapıyı öğrencilerin yeteneklerinin kontrol edilebilir olduğuna inanmaları durumunda, daha yüksek yeterlilik elde etme şansları olduğuyla açıklamaktadır.

Peacock (1999) yaptığı çalışmada öğrenme inançları ve dil yeterliliği arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Örneğin yabancı dil öğrenmenin daha çok dil bilgisi kurallarını öğrenmekle ilişkili olduğunu ifade eden öğrenciler dil öğrenmenin doğasına ilişkin farklı bir bakış açısına sahip olan öğrencilere göre daha az yeterliliğe sahiplerdir. Peacock, gramer kurallarını ezberlemeye yönelik inanca sahip öğrencilerin, gramer kurallarına daha az önem veren öğretmenler veya gramer kuralları dışındaki sınıf içi etkinlikler sebebi ile memnuniyetsiz olabileceklerini ifade etmektedir. Ayrıca başta hatalar yapmalarına izin verilmesi sebebiyle daha sonra da benzer durumlarda hata yapmaktan kurtulabileceklerine inanmayan öğrencilerin aksini düşünen öğrencilere göre yabancı dilde daha az verimli olduklarını ifade etmektedir bu sebeple hata yapmaktan korkan öğrenciler, yabancı dilde bir şeyi tam olarak ifade edene kadar hiçbir ifadede bulunmamayı seçerler. Peacock bu sonuçların bazı inançların yabancı dil öğrenme ve yabancı dil başarısına zarar verebileceğini gösterdiğini belirtmektedir.

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bir başka duyuşsal özellik öğrenenin kaygısıdır. Dil öğrencilerinin yabancı bir dili öğrenirken yaşayabilecekleri kaygıyı daha iyi anlayabilmek için ilk olarak kaygıyı genel olarak tanımlamak gerekir.

1.1.2.2. Yabancı dil kaygısı

Freud (1926) kaygının korkuya benzer olduğunu ifade etmektedir. May (1997: 205) kaygıyı tehditlere karşı gösterilen duygusal bir tepki; Beck ve Emery (1985: 10) ise çevredeki tehlikenin noksan bir şekilde algılanması sebebiyle ortaya çıkan duygusal bir cevap olarak ifade etmektedir. Scovel (1978) ise kaygının tanımını psikolojiyi temel alarak yapmış, duygusal bir endişe durumu ve yalnızca bir cisimle

ilişkilendirilebilen belirsiz bir korku olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık Spielberger (1976: 6) kaygı ve korku arasında fark olduğunu belirtmiştir, ona göre korkuya çevredeki gerçek bir tehlike sebep olmaktadır ancak kaygının arkasındaki sebepler tam olarak bilinmemektedir. Horwitz (1986) kaygıyı sinir sisteminin uyarılmasıyla bağlantılı öznel gerginlik hissi, endişe ve tedirginlik olarak tanımlamaktadır.

Kaygı beklenmekte olan bir fiziksel tehlike sebebiyle ortaya çıkabilir ya da hem endişe hem de depresyon bir kaybın ardından oluşabilir (Rholes ve diğerleri, 1985). Kaygı çeşitleri MacIntyre ve Gardner (1991) tarafından; sürekli , durumluk ve duruma özgü kaygı olarak üç şekilde tanımlanmaktadır.

Sürekli kaygıyı Spielberger (1983) birbirinden farklı durumlarda gergin olma eğilimi olarak tanımlamıştır. Bu yüzden kaygılı olmak bireyin kişiliğinin bir özelliğidir ve yüksek kaygıya sahip insanlar farklı durumlarda kaygılı olma durumunu devam ettirirler. Yine de yabancı dil öğrenmede sürekli kaygı yaklaşımı, kaygının belirli durumlarla etkileşimde olabileceğini düşünmeden yorumlanması sebebiyle eleştirilmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991).

Durumluk kaygı, sınav öncesi ortaya çıkan endişe durumları gibi kişinin sinir sistemi tarafından ortaya çıkarılan istenmeyen geçici duygusal durumlar olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983). MacIntyre ve Gardner (1991)'a göre duruma özgü kaygı belirli bir durum ve alanla sınırlandırılabilir. Duruma özgü kaygı yaklaşımı kaygıyı, matematik problemi çözme, yabancı dil dersi etkinliklerine katılma gibi durumlarda inceler. Diğer bir deyişle durumluk kaygı belirli bir zamanda yaşanan endişelerdir. Durumluk kaygıya terleme, ağız kuruluğu tansiyon, kas daralmaları ve kalp atışının hızlanması gibi fiziksel işaretler eşlik eder (Spielberger, 1983). Durumluk kaygı kişilere kendi deneyimlerini belirli bir kaynağa yormalarını istememesi sebebiyle eleştirilmektedir.

Bu bakış açısı araştırmacılara kaygı durumunu farklı değerlendirme durumları altında incelemeye imkan verdiği için eleştirilmesine rağmen, bir çok araştırmacı arasında kabul görmüştür (Horwitz, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991). Ellis (1994) bu yaklaşımın yabancı dil öğrenmeye uygulanabileceğini belirtmiş Oh (1990)

yabancı dil kaygısını, öğrencilerin yabancı dil derslerinde hata yapma korkusu ve özgüven eksikliği gibi kalıplaşmış düşünceler sebebiyle oluşan bir duruma özgü kaygı olarak tanımlamaktadır.

Kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olmak üzere iki farklı kaygı anlayışı daha vardır. Kişilik ve duruma özgü kaygı türleri olan sürekli, durumluk ve duruma özgü kaygıdan farklı olarak kolaylaştırıcı ve zayıflatıcı kaygı yabancı dil kaygısının etkileri doğrultusunda tanımlanmıştır (Wu ve Wang, 1998). Kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı, oluşturdukları etki bazında birbirlerinden ayrılırlar. Young (1994)'a göre kolaylaştırıcı kaygının öğrenme performansına pozitif yönde etkisi varken engelleyici kaygının ise negatif yönde etkisi vardır.

Chastain (1975) yaptığı çalışma sonunda, kolaylaştırıcı kaygının öğrenciyi savaştırması ve yeni öğrenme görevini başarması için cesaretlendirdiğinden öğrencinin yabancı dil öğrenmesine faydalı olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple Eysenck (1979) belirli seviyedeki kaygının öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Buna karşın engelleyici kaygı öğrenenin öğrenme sürecini engeller onun alışık olmadığı yapıları kullanmaktan ve bazı öğrenme görevlerini yerine getirmekten kaçınmalarına sebep olur (Scovel, 1991). Alpert ve Harber (1960)'a göre kişi bu iki farklı kaygı türüne sahip olabilir. Kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı beraber çalışabilirler ve iki kaygı türü birbiri ardına uyum içinde çalışırlarsa kişiyi motive etme ve uyarma görevini yerine getirebilirler (Scovel, 1978).

Son yıllarda yabancı dil kaygısı ile ilgili çalışmalar oldukça popüler olup çeşitli görüş ve düşünceler için bir alan oluşturmaktadırlar (Trang, 2011). Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil kaygısı ile ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşılacaktır. Young (1999) yabancı dil kaygısını, yabancı dilin kullanımında ortaya çıkan endişe ve olumsuz duygusal tepki olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısını, dil öğrenme sürecinde görülen ve bireyin kendini algılamasına dayalı karmaşık inançlar, hisler ve davranışlar olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil kaygısı öğrenenin psikolojik açıdan hisleri, öz güveni ve öz saygısı ile ilgili karmaşık bir yapıdır (Clement, 1980). Yabancı dil kaygısını konuşma, dinleme ve yazmayı içeren ikinci dil becerileri ile ilgili gerilim ve endişe olarak (MacIntyre ve Gardner, 1994) tanımlamaktadır.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan erken dönem çalışmaları, yabancı dil kaygısını kavram olarak genel kaygı ile benzer şekilde değerlendirdikleri için, dil sınıflarında kaygı ve başarı ilişkisine dair karmaşık sonuçlar vermiştir. Bu çalışmaların sonuçlarıyla ilgili çıkarım yapabilmek oldukça zordur. Örneğin Chastain (1975) kaygının yabancı dil başarısı üzerine olumlu, olumsuz ve önemsiz etkileri olduğunu ifade etmiştir. Scovel (1978) erken dönem çalışmalarındaki bu çelişkili sonuçların kaygının kavramsallaştırılması ve ölçülmesindeki belirsizlik sebebiyle ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu sebeple bilim insanlarına ölçmeyi düşündükleri kaygı türünü ölçebilen bir araç geliştirmelerini önermiştir. Bu öneri göz önünde bulundurularak Gardner (1985) yabancı dil kaygısını ölçebilen ölçme araçlarının genel kaygıyı ölçen araçlara göre daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Scovel ve Gardner'ın alana özgü ölçme araçlarının geliştirilmesi çağrılarına cevap olarak kaygı ile ilgili ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu araçlardan biri Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeğidir ve bu ölçek orijinal, çeviri ve uyarlanmış haliyle oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır.

Yabancı dil kaygı ölçeğinin uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar öğrencilerin neredeyse yarısının konuşma hakkında endişeli olduklarını, üçte birinin ise öğretmenin her söylediğini anlayamadıklarında endişelendiklerini göstermektedir (Horwitz, 1986). Öğrencilerin neredeyse %40'ı ise diğer öğrencilerin dil öğrenme konusunda kendilerinden daha yetenekli olduklarına inanmakta, yarısından fazlası ise dil dersinin temposuna ayak uyduramadıklarını belirtmektedirler. %65'i bir grup hata yaptıklarında rahatsız hissettiklerini belirtirken %10'luk bir grup ise hedef dilde konuşurken diğer öğrenciler tarafından alay edilmekten çekinmektedirler (Horwitz, 1986).

Horwitz ve arkadaşları (1986) yabancı dil kaygısının akademik ve sosyal bağlamda performansa dayalı olduğunu keşfetmişler ve performansa dayalı 3 çeşit yabancı dil kaygısı türünün olduğunu belirlemişlerdir: iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu.

İletişim kaygısı ilk olarak McCroskey (1977) tarafından kişinin diğer insan veya insanlarla kuracağı iletişimle ilgili korku ya da kaygı seviyesi olarak tanımlanmıştır. McCroskey (1984)'e göre iletişimden kaçınma, uzak durma ve

düzgün bir şekilde iletişim kuramama bu yönde kaygısı olan insanlara has davranışlardır. Kaygı düzeyi az olan insanlarla karşılaştırıldığında, iletişim kaygısına sahip insanlar başkalarıyla sohbet etme ve sosyal etkileşim kurmada daha isteksizdirler.

İletişim kaygısı yabancı dil kaygısında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Horwitz ve diğerleri, 1986). Horwitz ve arkadaşları iletişim kaygısını, insanlarla iletişim kurabilme korkusu veya endişesi ile şekillenen bir çekingenlik türü olarak tanımlamaktadırlar. Yabancı dil öğrenme sürecinde insanlar sadece onu öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda kullanabilmelidirler. Öğrenenler edinmekte oldukları yabancı dili sınıf tartışmaları, gönüllü konuşma, soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme gibi durumlarda kullanmaları gerekir. Bu yüzden insanlar arasında konuşma sıkıntısı çeken kişilerin, performanslarının sürekli takip edildiği ve iletişim üzerinde çok az kontrole sahip oldukları yabancı dil derslerinde daha yüksek iletişim kaygısı yaşayacakları beklenmektedir (Horwitz vd,1986). Dil öğrenmede kaygının en çok sözlü aktivitelerle ilişkili olduğu belirtilmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıf önünde yabancı dilde konuşmaları gerektiğinde oldukça endişelendikleri (Young,1990); konuşmanın yabancı dil aktiviteleri arasında en çok kaygı tetikleyici olan aktivite olduğu bulunmuştur (MacIntyre ve Gardner, 1991).

Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından ileri sürülen bir diğer yabancı dil kaygısı bileşeni, hata yapma korkusundan dolayı ortaya çıkan ve bir performans kaygısı çeşidi olan sınav kaygısıdır. Sarason (1984)'a göre sınav kaygısı genellikle geçmişte düşük performans gösteren öğrencilerin sınav durumlarında olumsuz ve yersiz düşünceler geliştirilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu sebeple bu öğrencilerin yabancı dil dersi süresince endişelenmeleri ve bu endişelenmenin onların yabancı dil performanslarını engellemesi beklenmektedir.

Horwitz ve arkadaşlarına göre (1986) sınav kaygısı olan öğrenciler sık sık kendilerine gerçekçi olmayan hedefler koymakta ve kusursuz bir performansın dışında elde edilen sonuçları başarısız olarak görmektedirler. Sınav kaygısına sahip olan öğrenciler yabancı dil derslerinde becerilerin günlük olarak değerlendirilmesinin

oldukça yaygın ve sık olması sebebiyle yabancı dille ilgili önemli ölçüde baskı hissedebilirler (Horwitz ve diğerleri, 1986: 128).

Olumsuz değerlendirme korkusu yabancı dil kaygısının üçüncü bileşenidir. Olumsuz değerlendirme korkusu başkalarının değerlendirmeleri ile ilgili kaygı ve değerlendirme durumlarından kaçınma olarak tanımlanır (Horwitz ve diğerleri, 1986: 128). Sınav kaygısından farklıdır çünkü sınav kaygısı sadece sınav durumları ile ilgiliyken olumsuz değerlendirme korkusu herhangi bir sosyal ortamda veya yine herhangi bir değerlendirme durumunda gerçekleşebilecek şekilde daha geniş bir kapsama sahiptir. Başkalarının görüşlerinden etkilenen insanlar, olumsuz değerlendirme ihtimallerini en aza indirecek şekilde davranmaya eğilimli olurlar. Yabancı dil derslerinde olumsuz değerlendirme korkusuna sahip öğrenciler derslerde pasif bir şekilde otururlar, kendilerini yabancı dil becerilerini geliştirebilecek sınıf aktivitelerinden geri çekerler (Aida, 1994: 157).

Yabancı dil kaygısının başarıya etkisine ilişkin erken dönem araştırmaları kafa karıştırıcı ve karmaşık sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Scovel, 1978). Bazı araştırmalara göre yabancı dil kaygısı ve başarısı arasında olumsuz bir ilişki varken bazılarına göre ise yabancı dil başarısı ve kaygısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Horwitz ve diğerleri (1986) daha önceki kaygı araştırmaların tutarsız sonuçlarını, dil kaygısının araştırmacılar tarafından ölçümünde kullanılan ölçeklerin yeterince geçerli ve güvenilir olmamalarına bağlamaktadır.

Araştırmacıların yabancı dil kaygısı ile ilgili daha doğru tanımlarda bulunması, daha güvenilir ve geçerli ölçme araçları geliştirmesiyle yabancı dil kaygısının yapısına odaklanan araştırmalar daha tutarlı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır ve bu sonuçlara göre yabancı dil kaygısı ve başarısı arasında anlamlı düzeyde ters ilişki bulunmaktadır (Horwitz ve diğerleri, 1988; MacIntyre ve Gardner, 1989).

Horwitz ve diğerleri (1986) geliştirdikleri yabancı dil kaygı ölçeğini giriş seviyesi İspanyolca dersi gören 78 Amerikan öğrenciye uygulamışlar ve yabancı dil kaygısının dil öğrenmede önemli bir rol oynadığını; yabancı dil kaygı ölçeği puanları ile öğrencilerin ders notları arasında önemli bir ölçüde olumsuz ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı dil kaygısının, yabancı dil ders notları (Horwitz ve diğerleri, 1986; Rodriguez, 1995); konuşma performansı (Young, 1986; Philips, 1992); dinleme performansı (Kim, 2000; Elkhafaifi, 2005) ve yazma performansı (Cheng ve diğerleri, 1999) üzerinde olumsuz yönde etkileri olduğu yapılan araştırmalar tarafından ortaya çıkarılmıştır.

Son yıllarda bilişsel psikologlar kaygının öğrenmenin her seviyesine olan etkisini, Tobias (1979) tarafından önerilen bir bilgi işleme modeline dayanarak inceleyebilmek için çaba göstermişlerdir (MacIntyre ve Gardner, 1994; Tobias, 1986). Bu modelde kaygının temelde biliş tarafından oluşturulduğu ifade edilmektedir ve yine bu modele göre kaygı, öğrenmeyi farklı öğrenme seviyelerindeki bilişsel süreçler üzerine olan tesiri ile dolaylı olarak etkilemektedir (Tobias, 1979,s:575). Tobias'ın kaygının etkileri üzerine olan modelini uygulayarak McIntyre ve Gardner (1994) yabancı dil kaygısının, yeni dilin öğrenimi sürecinde girdi, süreç ve çıktı olarak üç aşamada gerçekleştiğini kuramsallaştırmıştır.

Sonuç olarak yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmede oldukça önemli olduğu ve öğrencilerin ders başarılarında, konuşma ve dinleme performanslarında, yazma ve okuma becerilerinde ve öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği görülmektedir.

Dil kaygısının kaynaklarını araştırmak üzere yaptığı çalışmada, Bailey (1983) öğrencilerin dil kaygısına yönelik bakış açıları göz önünde bulundurmuş ve 11 öğrencinin tuttuğu günlükleri kullanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin kaygıyı çeşitli kaynaklara bağladığını göstermektedir ve bu kaynaklar Shekan (1989, s:116) tarafından bir öğrencinin kendini hem performans hemde kaygı düzeyi açısından başkalarıyla kıyaslaması; öğrencinin öğretmenle ilişkisi, öğretmenin beklentileriyle ilişkisi ve öğretmenin onayını kazanma ihtiyacı; sınavlar ve kendi hedeflerini başkalarının hedefleriyle kıyaslama şeklinde sıralanmaktadır. Görüldüğü gibi yabancı dil öğrenenlerin kaygılarını çeşitli faktörler tetiklemektedir ve bu faktörler öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Anadolu lisesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerini, dil öğrenme inançlarını, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini ve bilişüstü farkındalık düzeyleri, dil öğrenme inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Bu bağlamda araştırmanın problemi “Anadolu lisesi öğrencilerinin algıladıkları bilişüstü farkındalık düzeyleri, dil öğrenme inançları, yabancı dil öğrenme kaygıları ne düzeydedir? Anadolu lisesi öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile dil öğrenme inançları ve dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı ilişkilervar mıdır?” şeklindedir.

Araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Anadolu lisesi öğrencilerinin algıladıkları bilişüstü farkındalık düzeyleri nedir?
 - a) Anadolu Lisesi öğrencilerinin algıladıkları bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
 - b) Anadolu Lisesi öğrencilerinin algıladıkları bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
2. Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil öğrenme inançları nasıldır?
 - a) Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil öğrenme inançları arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
 - b) Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil öğrenme inançları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil öğrenme kaygıları hangi düzeydedir?
 - a) Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil öğrenme kaygıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?

b) Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil öğrenme kaygıları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?

4. Anadolu Lisesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, dil öğrenme inançları ve dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kazandırılmak istenen en önemli becerilerden biri günümüzde yabancı dil becerisidir çünkü küreselleşmekte olan dünyada en çok hedeflenen şeylerden biri bilgisayar kullanımı ve yabancı dil edinimidir (Güneyli & Demirel, 2009: 286) . Türkiye’de yabancı dil özellikle de İngilizce öğretimi üzerine yoğun mesailer ve çabalar harcanmıştır. Bütün bunlara rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen düzeyde başarı elde edilememiştir (Demirel,1999). Bunların sonucu olarak Türkiye’de örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi eğitim konuları arasında sürekli güncelliğini korumakta olan sorunlardan biri olmuştur (Oral, 2010: 62.) Bu sorunların farklı sebepleri vardır, Işık (2014)’a göre öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmayıp öğretmenlik yapanların sayısının oldukça fazladır. İngilizce öğretmeni olmalarına rağmen yabancı dil öğretmenliği kökenine sahip olmayan öğretmen sayısı azımsanamayacak miktardadır. (Çelebi, 2006). Arslan ve Akbarov (2016)’a göre Türkiye’de yabancı dil öğretimi etkinliklerinin sonuçsuz kalmasına yol açan bir diğer önemli sebep te kişilerin ana dillerinin yapısını bilmemeleridir. Tosun (2012)’a göre ise yabancı dil öğretimindeki sorunlar başlıca ‘amaç dil , öğrenci ,öğretmen, ortam, yöntem’ olarak sıralanır ve bu sıralamadan sonra ise sorun konusunda özellikle yöntem üzerinde durulur.

Bu sorunlara rağmen Aydın ve Zengin (2008)’e göre unutulmaması gereken nokta, yabancı dil öğrenmenin kompleks ve problemlili bir alan olmasıdır ve yabancı dil öğrenmeyi bu duruma getiren kaynaklardan birisi, öğrenenlerin bireysel farklılıklara sahip olmaları ve bu farklılıkların dil öğrenme sürecinde farklı etkiler bırakmalarındadır. Eğitim programlarının öğrencilerin özelliklerine göre hazırlamanın, eğitimcilerin işlerini önemli ölçüde kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Erden ve Akman, 2014). Bu ifadelerden de anlaşılabilceği gibi yabancı dil öğrenmede sonuç öğrenenlerin farklı bireysel özellikleriyle oldukça alakalıdır. Yabancı dil

öğretiminde başarının arttırılması için yabancı dil üzerinde etkili olan bireysel farklılıklara daha fazla dikkat edilmesi ve daha fazla önemin verilmesi gerekmektedir. Bu gibi sebeplerden dolayı yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkların birbirleriyle olan ilişkilerini araştırmak üzere daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Yabancı dil öğrenmeye etki eden faktörlerin birbirleri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik çalışmalar, bu faktörlerin yabancı dil öğrenmeyi ne derece etkilediklerinin saptanmasına ilişkin katkı sağlayabilir. Bu çalışmada bu amaç göz önünde bulundurularak bilişüstü farkındalık, yabancı dil öğrenme inançları ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yurt içi alanyazın incelendiğinde bu faktörlerle ilgili yeterince araştırmaya rastlanmamıştır.

Yapılan bu araştırma Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarına, yabancı dil öğrenme inançlarına ve yabancı dil öğrenme kaygılarına ilişkin sonuçlar elde etmeye izin verecektir. Elde edilen verilerin İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının, program uygulayıcılarının hangi eksikliklere odaklanacaklarına, hangi değişkenleri birlikte değiştirmeyi planlayabileceklerine ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğrenciler ölçeklerde yer alan maddelere araştırılan konu ile ilgili gerçekçi ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

-Araştırma, Düzce il merkezinde bulunan Anadolu Liselerinde 2017-2018 öğretim yılında eğitim göremekte olan tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler ile sınırlıdır.

-Araştırma Bilişüstü Farkındalık Ölçeği, Dil Öğrenme İnancı Envanteri , Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği veri toplama araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

-Araştırma, Anadolu Lisesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık, dil öğrenme inancı ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilişüstü farkındalık: Kişinin kendi performansını arttıracak şekilde planlama, izleme, ve düzenleme becerilerini kullanmasıdır. (Schraw ve Dennison,1994).

Yabancı dil öğrenme inancı: Yabancı dil öğrenen kişilerin geçmiş öğrenme ortamları deneyimlerine bağlı olarak dil öğrenme konusundaki düşünceleri ve fikirleridir (Horwitz, 1987).

Yabancı dil öğrenme kaygısı: Yabancı dilin konuşma, dinleme,okuma ve yazma gibi farklı becerilerinin kullanımı esnasında ortaya çıkan endişe ve olumsuz duygusal tepkidir (Horwitz ve Cope, 1986).

Öğrenci: Düzce İl merkezinde Anadolu liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri.

2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, bilişüstü farkındalık , yabancı dil öğrenme inançları ve yabancı dil öğrenme kaygısı üzerine yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalardan oluşmaktadır.

2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.1.1. Bilişüstü Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Yavuz (2009)'un çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları ve bilişüstü farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 838 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adayları öz-yeterlik algılarında kendilerini yeterli düzeyde hissederken bilişüstü farkındalık düzeylerinin ise oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve bilişüstü farkındalık düzeylerinin cinsiyete, sınıfa, mezun oldukları okul türüne ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sonuçlara göre kadın öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri erkek adaylardan, sınıf seviyesine bakıldığında ise üst sınıftaki adayların bilişüstü farkındalık düzeyleri alt sınıftaki adaylardan daha yüksektir. Mezun olunan okullara bakıldığında ise adayların bilişüstü farkındalık düzeyleri en fazladan en aza doğru; genel lise, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi olarak sıralanmaktadır. Son olarak katılımcıların öz-yeterlik seviyeleri ile genel bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Razı (2010)'nın çalışmasında kendisi tarafından geliştirilen bilişüstü okuma stratejileri öğretim programının, bilişüstü stratejileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bir üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfında öğrenim gören 93 ve aynı üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okuyan 46 hazırlık sınıfı öğrencisi

üzerinde yapılan çalışmalar sonucu elde edilen verilere göre uygulanan program sonrasında bilişüstü farkındalık kazanmanın yalnız başına okuduğunu anlama dersini takip etmekten daha etkili olduğu görülmüştür.

Doğan (2016)'ın çalışmasında 2013-2014 akademik yılında bir üniversitenin çeşitli mühendislik fakültesi bölümlerini kazanmış, Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngilizce hazırlık eğitimi almakta olan öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıkları, akademik öz-yeterlik algıları, yabancı dil ders kaygıları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada veriler 683 öğrenciden elde edilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dilde akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken bilişüstü farkındalıkları ve öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer deyişle öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları yükseldikçe özyeterlik algıları da artmaktadır.

İncirci (2016)'nin çalışmasında mektup yazma etkinliğinin 11. sınıf seviyesinde İngilizce dersinde uygulanmasının öğrencilerin bilişüstü farkındalık seviyelerine olan etkisi araştırılmıştır. 84 öğrencinin katıldığı araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiş ve öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Veriler Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Anketi ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin bilişötesi farkındalık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş kullanılan bu tekniğin öğrencilerin bilişüstü farkındalık seviyelerine katkı sağladığı gözlenmiştir.

Sucu (2018) tarafından yapılan doktora çalışmasında üniversite zorunlu hazırlık sınıfında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce başarılarını ile İngilizce dersine yönelik tutumlarını, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. 402 öğrenciden elde edilen verilere göre öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeylerinin, İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik değişkeninin anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Bilişüstü farkındalık ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalarda bilişüstü farkındalık seviyelerinin kişinin cinsiyet, mezun olunan okul gibi değişkenlere bağlı olarak farklılıklar gösterdiği ve bilişüstü farkındalığın kişilerin özyeterlik algıları ve öğrenilmiş çaresizlikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bilişüstü farkındalığın çeşitli etkinliklerle arttırılabileceği de görülmektedir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarını artırıcı etkinlikler sınıf içi etkinliklere yer verilerek öğretmenlerede bu konuda eğitim verilebilir.

2.1.2. Yabancı Dil Öğrenme İnancı ile İlgili Araştırmalar

Altan (2006)'ın İngilizce, Fransızca, Almanca, Japonca ve Arapça öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının dil öğrenme inançlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasına 5 farklı üniversitede öğrenim gören 248 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına Horwitz tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının dil öğrenme zorluğu ve yabancı dil öğrenme süresi ile ilgili inançlarının öğrendikleri dillere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında yabancı dil eğitiminde dil bilgisi, çeviri ve kelime bilgisinin öğretmen adaylarının çoğu tarafından önemli olarak görüldüğü saptanmıştır.

Öz (2007) tarafından 470 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan araştırmada, öğrencilerin dil öğrenme inançları ve bu inançların sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, okul ortamı ve sosyal ortam gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Dil öğrenme inançlarını belirlerken Horwitz tarafından geliştirilen Dil Öğrenme İnancı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre dil öğrenme inançları sosyal ve eğitimsel ortamlar, yaş, cinsiyet ve dil öğrenme aşamaları açısından farklılık göstermiştir. Bunlara ek olarak kadın öğrencilerin sosyal etkileşim yolu ile öğrenme ve yabancı dil eğitimi hakkındaki inançları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Semiz (2011)'in çalışmasında, yüklem eğitimi içeren bir eğitim programının dil öğrenme inançları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise yüklemeler, özyeterlik ve dil öğrenme inançları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma bir üniversitenin Yabancı Diller

Yüksekokulunda öğrenim gören 602 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre çalışma öncesi ve sonrası uygulanan ön-test ve son- testler başarısızlık yüklemeleri, öğrenme kontrolü inançları ve derse katılımı önemli değişiklik ortaya çıkarmış özyeterlik, dil öğrenme inanışları ve başarıda değişiklik görülmemiştir.

Durmuşcelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada dil öğrenme inançlarının dil öğrenme sürecindeki akademik başarıya olan etkileri araştırılmıştır. 223 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen verilere göre dil öğrenme inançları ile yabancı dil öğrenmede akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle yabancı dil öğrenme inançları yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir

Dere (2018)'nin yüksek lisans tez çalışmasında epistemolojik inançlar ve dil öğrenme inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bir üniversitede öğrenim gören 155 öğrencinin katıldığı çalışmada veriler iki kısımdan oluşan bir anket ve bir röportaj ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre epistemolojik inançlar ile dil öğrenme inançları arasında bir ilişki yoktur. Bu sonuca göre epistemolojik inançlar ve dil öğrenme inançlarının ayrı bir şekilde değerlendirilmeleri gerekmektedir.

Mutlu (2018)'nin yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu değişkenlerin ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada veriler 190 İngilizce öğretmeni adayından elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenme inancı ile ilgili yapılan yurt içi çalışmalarda inançların yaş, cinsiyet gibi değişkenler açısından kişiden kişiye farklılık gösterdiği ayrıca yabancı dil öğrenme inançlarının yabancı dilde akademik başarı ve dil öğrenme stratejileri kullanımını etkilediği görülmüştür.

2.1.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

Çubukcu (2008)'nin araştırmasında yabancı dil kaygısı ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 20-22 arasında değişen 100 üniversite öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği ve Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre yabancı dil kaygısı ile özyeterlik inançları arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

Aydın (2008)'in çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dilde konuşma ve yazma dersleri ile ilgili kaygılarının temel sebepleri araştırılmıştır. 36 orta seviye yabancı dil öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygılarını belirlemede Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği kullanılmıştır ve rasgele seçilen 12 katılımcı ile kaygı sebepleri üzerine mülakat yapılmıştır. Elde edilen verilere göre yabancı dil öğrenme kaygısının üç temel sebebi bulunmuştur. Bunlar: kişisel durumlar, sınıfta öğretmen tutumu ve konuşma-yazma derslerinde izlenen öğretim süreçleridir.

Balemir (2009) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil konuşma kaygısının sebepleri ve öğrencilerin dil yeterlilik seviyeleri ile yabancı dil konuşma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya bir üniversitede çeşitli bölümlerde öğrenim gören 234 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Michigan İngiliz Dili Yeterlilik sınavının kısaltılmış bir formu olan dil yeterlilik sınavı, Huang tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı anketi ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısının orta seviyede olduğu görülürken yabancı dil yeterlilik seviyelerinin yabancı dil kaygılarına önemli bir şekilde etki etmediği görülmüştür.

Çakar (2009) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin geçmiş yabancı dil öğrenme deneyimleri ile yabancı dil kaygı seviyeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. 2 farklı üniversiteden İngilizce hazırlık sınıfı programlarında öğrenim gören ortanın altında, orta ve ortanın üstünde seviyelerdeki 285 katılımcının yer aldığı çalışmada veriler Horwitz tarafından geliştirilen yabancı dil sınıf kaygı ölçeği ve görüşmeler ile elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre hem yüksek kaygı hem de düşük kaygı seviyesindeki

öğrencilerin geçmiş yabancı dil öğrenme deneyimleri mevcut kaygı düzeylerine büyük ölçüde etki etmektedir.

Aydoğdu (2014) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini bir üniversitede öğrenim gören Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşurken çalışmaya 100 öğrenci katılmıştır . Elde edilen verilere göre kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik açıdan daha az başarılı oldukları görülmüştür.

Demir (2018) tarafından yapılan çalışmada üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin yabancı dil özyeterlik inançları, yabancı dil kaygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Mersin’de bir üniversitenin hazırlık okulunda öğrenim gören 163 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen verilere göre özyeterlik inancı ile yabancı dil kaygısı arasında olumsuz bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalarda, yabancı dil kaygısının temel sebepleri arasında kişisel durumlar, öğretmen tutumu ve derslerde izlenen öğretim süreçleri olduğu görülmektedir. Çalışmalarda geçmiş yabancı dil öğrenme deneyimlerinin yabancı dil öğrenme kaygısına etki ettiği görülürken ayrıca yabancı dil öğrenme kaygısının yabancı dilde akademik başarı ve özyeterlik inancını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Araştırmalar

Houtveen ve Grift (2007) tarafından 10 yaşında olan 569 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada bilişüstü strateji uygulamalarının öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına olan etkileri üzerinde çalışılmıştır. 344 öğrenci deney 225 öğrenci ise kontrol gruplarını oluşturmak üzere ayrılmış olup deney grubu öğrencilerine kendilerine bilişüstü beceri eğitimi verilen öğretmenler tarafından bilişüstü strateji kullanarak okuma becerisi eğitimi verilmiştir. Kontrol gurubuna ise okuma becerisi

eğitimi verilirken bilişüstü stratejiler hakkında herhangi bir eğitim verilmemiştir. Elde edilen sonuçlar deney grubu ğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını göstermiştir.

İslam ve Aktar (2011) tarafından Hindistan’da bir üniversitede öğrenim gören 198 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada bilişüstü dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada Oxford’un Dil ğrenenler için strateji envanteri temel alınarak oluşturulan bir dil öğrenme strateji envanteri ve Gardner’ın Tutum Motivasyon lği temel alınarak geliştirilen motivasyon envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım seviyeleri ile dil öğrenme motivasyonları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Jafari ve Ketabi (2012) İnan’da bir üniversitede eğitim gören 40 ğrenci ile yrttikleri çalışmalarında deney grubunda 12 hafta süre ile ikişer saat olmak üzere okuduğunu anlama ve bilişüstü strateji eğitimi vermişler, kontrol grubuna ise okuma becerisi ile ilgili eğitim vermişlerdir. Son test sonuçlarına göre deney grubunun elde ettiği puanların önemli lde daha yüksek olduğu grlmştir.

Rahimi ve Katal (2013) İnan’da bulunan bir üniversitede yapılan bir çalışmada geleneksel ve bilişüstü stratejilerinin kullanıldığı ğretim yöntemlerinin dinleme becerisine olan etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışmada yaşları 19 ve 24 arası olan orta st İngilizce seviyesine sahip 50 ğrenci yer almıştır. 16 hafta süren deneysel çalışma sonunda bilişüstü stratejilerin kullanımının yabancı dilde dinleme becerisine olumlu etkisinin olduğu grlmştir.

Rahimi ve Abedi (2014) tarafından 371 lise ğrencisi ile yapılan araştırmada öğrencilerin dinleme becerisine yönelik öz-yeterlik algıları ile dinleme stratejilerine yönelik bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veriler toplanırken İngilizce dinleme zyeterlilik lği ve Vandergrift ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen Bilişüstü farkındalık dinleme lği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dinleme becerisine yönelik öz-yeterlik algıları ile dinleme stratejilerine yönelik bilişüstü farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki

olduğu ortaya çıkmıştır. Dinleme becerisi hakkında bilişüstü farkındalık seviyeleri yüksek olan öğrencilerin dinleme becerisi öz yeterlik seviyeleride yüksektir.

Panahandela ve Esfandiari (2014) tarafından bilişüstü öğrenme stratejilerinden olan planlama ve izlemenin yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkileri üzerine araştırma yapılmıştır. İran'da bir üniversitede 3. sınıfta öğrenim gören ve orta seviye İngilizce seviyesinde olan 60 öğrencinin katıldığı çalışmada kontrol ve deney grubu olmak üzere öğrenciler 2 ayrı gruba ayrılmış olup deney grubuna bilişüstü stratejileri temel alan yazma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise bilişüstü temele dayanmayan geleneksel yazma eğitimi verilmiştir. İki grubada yazma testleri, ön test ve son test uygulanmış sonuçlar incelendiğinde deney grubuna verilen bilişüstü stratejileri temelli eğitimin öğrencilerin yazma performanslarını artırdığı görülmüştür.

Tabrizi ve Rajee (2016) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar bilişsel ve bilişüstü stratejilerin öğrencilerin yazma puanlarına nasıl etki ettiği ile ilgili çalışılmıştır. İran'da özel bir dil kursunda İngilizce öğrenen 75 öğrenci 2 deney ve 1 kontrol gurbu olmak üzere üçe ayrılmış olup 2 deney grubunun birine bilişsel diğerine bilişüstü yazma stratejileri uygulamıştır. Yapılan ön ve son test sonuçları hem bilişsel hem de bilişüstü stratejilerin öğrencilerin yazma puanlarına olumlu şekilde etki ettiklerini göstermiştir.

Looichin, Unin ve Jorahi (2017) tarafından öğrencilerin bilişüstü stratejilerinin dinleme etkinlikleri üzerine olan etkilerini incelemek amacıyla 100 katılımcının yer aldığı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra katılımcılardan Vandergrift ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen bilişüstü farkındalık dinleme ölçeğini tamamlamaları istenmiş sonrasında katılımcılar bilişüstü farkındalık ve bilişüstü farkındalığın dinleme becerisi üzerine olan faydaları hakkında bilgilendirilmişlerdir. Son test sonuçlarına göre bilişüstü farkındalığın öğrencilerin dinleme becerileri ile ilgili test puanları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilişüstü farkındalık ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda bilişüstü farkındalığın öğrencilerin dil öğrenme motivasyonuna olumlu yönde etki ettiği

görülmektedir. Bunun yanısıra bilişüstü farkındalığın yabancı dilde okuma, dinleme ve yazma gibi farklı becerilere de olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

2.2.2. Yabancı Dil Öğrenme İnancı ile İlgili Araştırmalar

Ghavammia, Kassaian ve Dabaghi (2011)'nin araştırmalarında yabancı dil öğrenme inancı ve dil öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya bir üniversitede Uygulamalı Dilbilim bölümünde öğrenim gören 80 kadın öğrenci katılmıştır. Katılımcılara Oxford tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri ve Horwitz tarafından geliştirilen Yabancı dil öğrenme inancı envanteri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil öğrenme inançları ile strateji kullanımı arasında olumlu bir ilişki vardır, dil öğrenme inançları daha olumlu olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Abdolahzadeh ve Nia (2014) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğrencilerinin dil yeterlilik seviyeleri ve dil öğrenme inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veriler Horwitz tarafından geliştirilen Yabancı dil öğrenme inancı ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce testi ile toplanmıştır. Dört farklı okul ve yaşları 14-17 arasında olan 226 öğrenciden elde edilen verilere göre yabancı dil yeterlilik seviyeleri ve yabancı dil öğrenme inançları arasında olumlu bir ilişki vardır. Yabancı dil öğrenme inanç seviyeleri yüksek öğrenciler yabancı dil öğrenmede daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Hayati (2015)'nin araştırmasında öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ile yabancı dil öğrenme inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Endonezya'da bir üniversitede öğrenim gören 66 birinci sınıf öğrencisi katılmış olup verileri toplamada öğrencilerin ikinci dönem sonu İngilizce notları ve Horwitz tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme envanteri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ile yabancı dil öğrenme inançları arasında düşük oranda olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Çıkan sonuçlar öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançlarının yüksekliğine göre İngilizce akademik seviyelerinde belirli bir oranda artacağını göstermiştir.

Lan (2019)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ile İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya Tayvan'da öğrenim gören 7. sınıf öğrencisi 212 kişi katılmıştır. Katılımcıların yabancı dil öğrenme inançlarını belirlemek için Horwitz tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme envanteri kullanılmış akademik başarıları ise ders notlarıyla ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar yabancı dil öğrenme inancı ile İngilizce dersi başarısı arasında olumlu yönde önemli bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Yabancı dil öğrenme inancı ile ilgili yapılan yurt dışı araştırmalarda yabancı dil öğrenme inancının yabancı dil öğrenmede strateji kullanımı, yabancı dil seviyesi ve yabancı dilde akademik başarıya olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

2.2.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

Young (1986)'ın araştırmasında Amerika'da bulunan 3 farklı üniversitede branşı Fransızca, Almanca ve İspanyolca olan dil uzmanı ve öğretmen adayları olmak üzere toplam 60 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada yabancı dil kaygısı ve konuşma performansı arasında ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada durumluk kaygı ölçeği; yabancı dil kaygı ölçeği; bilişsel etki ölçeği ve kaygı öz değerlendirme ölçeği olmak üzere dört farklı kaygı ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda yabancı dil kaygısının konuşma performansı üzerinde olumsuz etkisinin olduğu görülmüştür.

Aida (1994) tarafından Horwitz tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeği, kaygı ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için Amerika'da bulunan bir üniversitede öğrenim gören ve Japonca öğrenen ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sonuçlar yabancı dil öğrenme kaygısının öğrencilerin Japonca performanslarını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir.

Saito ve diğerleri (1999)'nin çalışmalarında yabancı dil öğrenme kaygısı ve yabancı dil okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi ölçebilmek için, yabancı dil okuma kaygısı ölçeği ve yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma Fransızca, Japonca ve Rusça dersi gören 383 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Elde edilen veriler yabancı dil okuma kaygısının yabancı dil öğrenme kaygısından farklı, ayrı bir kaygı türü olduğunu göstermektedir.

Cheng ve diğerkleri (1999) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde yazma kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar yabancı dil sınıf kaygısını incelerken Cope tarafından geliştirilen yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği kullanılırken yabancı dilde yazma kaygısını ise Daly ve Miller'ın geliştirdiği yazma kaygı testinin uyarlanmış halini kullanmışlardır. Elde edilen sonuçlar Yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde yazma kaygısının ilişkili ancak bağımsız yapılar olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar yabancı dil kaygısının genel bir kaygı türü olduğunu gösterirken yabancı dil kaygısının ise daha çok konuşma becerisine özel bir kaygı türü olduğunu göstermiştir.

Elkhafaifi (2005)'nin Arapça öğrenen 233 Kuzey Amerikalı öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin dinleme kaygısını incelenmiş, dinleme kaygısının yabancı dil kaygısından farklı olup olmadığını ve dinleme kaygısının genel performansa etki edip etmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre genel dil kaygısı ve dinleme kaygısı arasında önemli ve olumlu bir ilişkinin olduğu; dinleme kaygısı ile yabancı dil kaygısı genel başarı ve dinleme başarıları arasında olumsuz yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Liu (2006) tarafından 98 İngilizce öğrencisi ile yürütölen çalışmada İngilizce dersi süresince görölen kaygının sebepleri üzerine çalışılmıştır. Çıkan sonuçlara göre kaygı sebeplerini; az pratik yapma, sınırlı kelime bilgisi, düşük yeterlik seviyesi, kişilik, anlaşılamayan bilgiler, hata yapma korkusu, yeterince hazırlanmama, hatalı gramer kullanımı, özgüven eksikliği, dalga geçilme korkusu, görev zorluğu, zayıf telaffuz, akranlarla yeterince samimi olmama, zayıf hafıza, konuya yeterince aşina olmama, olumsuz değerlendirme korkusu, kişinin kendini ifade edememesi, dikkatin odak noktası olmaktan korkmak, fikirleri ifade ederken uygun kelimeleri bulamamak, aktivite türüne yeterince aşina olmamak ve İngilizce'nin kendi yabancı dilleri olmadığı gerçeği olduğu ortaya konmuştur.

Taeko, Manalo ve Greenwood (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Japon öğrencilerin kaygı özellikleri ve İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Yeni Zelandada' da farklı okullarda öğrenim gören 73 öğrenci katılmıştır ve katılımcılara Spielberg Durum Kaygı Ölçeği ve konuşma performansını ölçen bir hikaye anlatma etkinliği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara

göre durum kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi arasında önemli düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Durum kaygısı yüksek olan öğrenciler konuşma etkinliğinde daha fazla hata yapmışlardır.

Orbeta ve Jose (2013) tarafından yapılan çalışmada dil öğrenme kaygılarının öğrencilerin konuşma performanslarını nasıl etkilediği üzerine çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili veriler Horwitz tarafından geliştirilen Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği kullanılarak 150 üniversite öğrencisinden elde edilirken konuşma becerisi ise Cope tarafından geliştirilen telefon konuşma aktivitesi ile ölçülmüştür. Elde edilen verilere göre yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalarda yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden ayırılabilir farklı bir kaygı olduğu görülmüştür. Ayrıca yabancı dil öğrenme kaygısının öğrencilerin yabancı dilde konuşma dinleme ve yabancı dilde başarılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Düzce il merkezinde bulunan Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini, dil öğrenme inançlarını, yabancı dil öğrenme kaygılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçladığından nicel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ilişkisel desen kullanılmıştır. Bu desen araştırmada bulunan değişkenler arası ilişkiler hakkında yeterli veya hiç verinin bulunmadığı koşullarda kullanılır. Bunun yanında bu model değişkenler arasında çeşitli modellerin oluşturulmasına ve bu modellerin karşılıklı incelenmesine olanak vermektedir (Creswell, 2012).

Öğrencilerin belli bir zaman diliminde bilişüstü farkındalık düzeylerini, dil öğrenme inançlarını, yabancı dil öğrenme kaygılarını belirlemeyi amaçlaması sebebiyle tekil (Karasar, 2005) ve bu özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalıştığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

3.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz’de bir il merkezindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ülkemizdeki yabancı dil seviyesinin uluslararası düzeyde geride olması (EPI, 2018) ve bunun yanında örneklemdaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara belirli bir puan seviyesinin üzerinde yerleştirilmiş olmaları okul türü olarak Anadolu Liselerinin tercih edilmesine sebep olmuştur. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla Anadolu liselerinden örneklem alınmamış, Anadolu Lisesi türündeki tüm okullara gidilmiştir. Bu okullardan kolay örnekleme (basit seçkisiz) yoluyla rasgele belirlenen öğrenciler

örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma örneklemini ve ulaşılan örneklem Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Dağılım (Cinsiyet ve Okul Türü)

Anadolu Lisesi	Cinsiyet			Sınıf Düzeyi				
	Kadın	Erkek	Toplam	9	10	11	12	
A	n	95	71	166	39	43	44	40
	%	57,2	42,8	100,0	23,5	25,9	26,5	24,1
B	n	87	44	131	25	34	34	38
	%	66,4	33,6	100,0	19,0	26,0	26,0	29,0
C	n	61	50	111	25	21	31	34
	%	55,0	45,0	100,0	22,5	18,9	27,9	30,6
D	n	73	37	110	25	34	26	25
	%	66,4	33,6	100,0	22,7	30,9	23,6	22,7
E	n	86	43	129	31	30	36	32
	%	66,7	33,3	100,0	24,0	23,3	27,9	24,8
F	n	91	50	141	28	32	47	34
	%	64,5	35,5	100,0	19,9	22,7	33,3	24,1
Genel Toplam	n	493	295	788	173	194	218	203
	%	62,6	37,4	100,0	22,0	24,6	27,7	25,8

Tablo 1’de çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve devam ettikleri okullar yönünden dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %62,6’sı (n=493) kadın, % 37,4’ü erkektir (n=295). Öğrencilerin 173’ü 9.sınıf (%22), 194’ü 10. Sınıf (%24,6), 218’i 11. Sınıf (%27,7) ve 203’ü 12. Sınıf (%25,8) öğrencisidir. Okullara dağılıma bakıldığında zaman A lisesine devam eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu (n=166, % 21,07), bunu F lisesine (n=141, % 17,89), B lisesine (n=131, % 16,62), E lisesine (n=129, % 16,37), C lisesine (n=111, % 14,09) ve D lisesine devam eden (n=110, % 13,96) öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın sonuçları 788 öğrenciden elde edilen verilerle ortaya konmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere ilişkin sosyodemografik bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’, bilişüstü farkındalıklarını belirlemek amacıyla ‘Bilişüstü Farkındalık Ölçeği’, dil öğrenme inançlarını belirlemek amacıyla ‘Dil Öğrenme İnancı Ölçeği’ ve yabancı dil kaygılarını belirlemek için ‘Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği’ kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

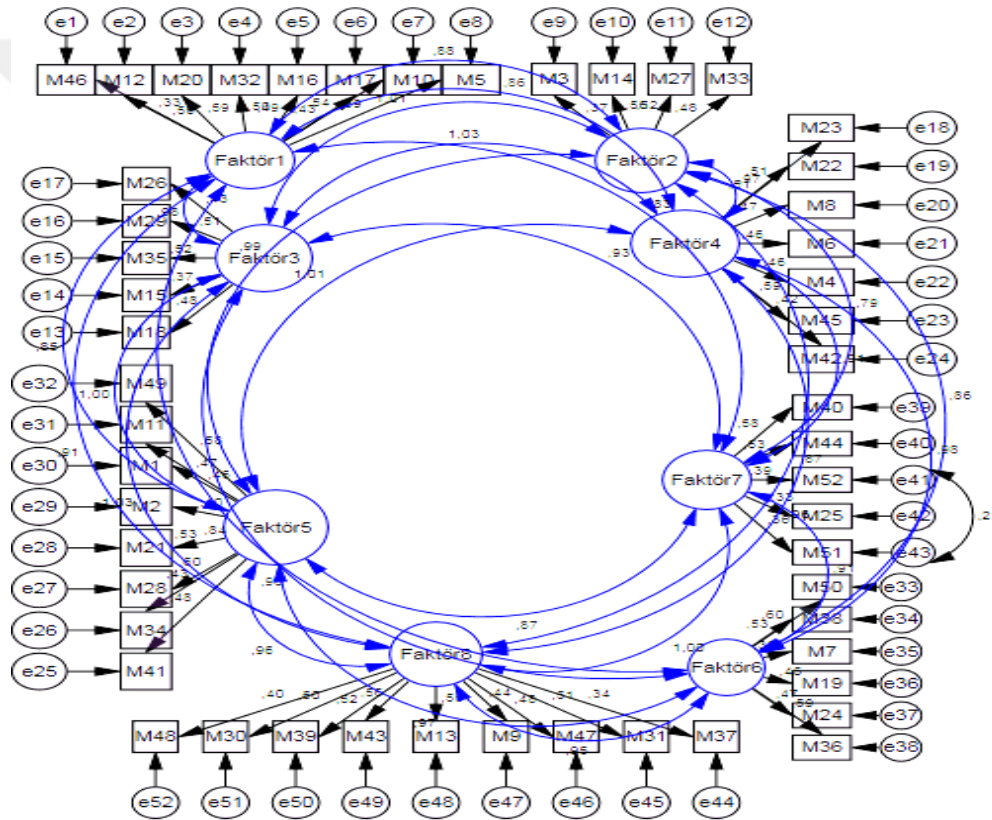
Kişisel Bilgi Formu (Ek-1) üç adet soru içermektedir. Bu sorularla araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencilerin devam ettikleri okul, cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenlerinin yazılması ya da seçilmesi istenmektedir.

3.3.2. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 5’li likert tipi olup iç güvenirlik katsayısı 90 ve madde- test korelasyonu 54’tür ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır ve bu sekiz alt boyut toplam varyansın %47’sini açıklamaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. 52 maddeden oluşan ölçekte (Ek-2) açımlayıcı faktör analizi sonucu bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutlarında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlardan bilişin bilgisi temel boyutunda bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve duruma dayalı bilgi boyutları yer alırken bilişin düzenlenmesi temel boyutunda ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutları yer almaktadır. Akın vd. (2007) yaptıkları geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda Bilişötesi Farkındalık Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0.95, bildirimsel bilgi faktörü için 0.87, yordam bilgisi için 0.83, duruma dayalı bilgi için 0.80, planlama için 0.78, izleme için 0.75, değerlendirme için 0.73, hata ayıklama için 0.70 ve bilgi yönetme için 0.66 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach’s alpha değeri ölçeğin tamamı için 0.93, bildirimsel bilgi faktörü için 0.70, yordam bilgisi için 0.64, duruma dayalı bilgi için 0.66,

planlama için 0.68, izleme için 0.72, değerlendirme için 0.66, hata ayıklama için 0.62 ve bilgi yönetme için 0.73 olarak bulunmuştur. 5’li likert tipindeki ölçekte her madde için cevaplar “Her Zaman-Sıklıkla-Bazen-Nadiren-Hiçbir Zaman” aralığında verilebilmektedir.

Akın, Abacı ve Çetin’in (2007) çalışmasında belirlenen yapının üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olması sebebiyle bu araştırmanın katılımcıları için geçerli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum iyiliği değerleri hesaplanmış ve sonuçlar şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2 /sd oranı 2,41 ($\chi^2 /sd = 3004,546/1245$) bulunmuştur. Bu oranın $3 < \chi^2 /sd < 4$ olması kabul edilebilir uyum aralığı olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). RMSEA değeri .042 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin $< .05$ olması iyi uyumu göstermektedir (Çelik

ve Yılmaz, 2013). RootMeanSquareResidual (SRMR) = .045 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin $\leq .10$ kabul edilebilir uyumu belirtmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013: 39). Comparative Fit Index (CFI)= .96, Incremental Fit Index (IFI)= .94, Non-Normed Fit Index (NNFI)= .94, Goodnes of Fit Index (GFI)= .86 olarak bulunmuştur.

Modele ilişkin uyum iyiliği göstergelerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir aralık içerisinde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 3004,546$, $sd = 1245$, $\chi^2/sd,41$, RMSEA = .042; SRMR = .045, GFI = .86, NFI = .92). Modele ilişkin uyum iyiliği indeksi göstergeleri değerlendirildikten sonra modelde bulunan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri ele alınmıştır. Bilişüstü farkındalığa ait madde yük değerlerinin .60 ile .32 arasında değiştiği görülmektedir ayrıca tüm maddelere ait p değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu göstergelere göre Bilişüstü farkındalığı oluşturan toplam 52 maddenin sekiz ayrı faktör etrafında yapı geçerliliğinin sağlandığı ve ölçeğin katılımcılar için güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3.Dil Öğrenme İnancı Ölçeği

Dil öğrenme inançları ölçeği Horwitz (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek likert tipi bir ölçektir ve orijinal dilinde 34 maddeden ve yabancı dil öğrenme zorluğu, yabancı dil öğrenmeye yatkınlık, yabancı dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim stratejileri ve motivasyon olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Er (2011) tarafından yapılmıştır (Ek-3). Türkçe uyarlaması esnasında ölçek, iki İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş olup daha sonra ise her iki dile hakim iki kişi tarafından yine İngilizceye çevrilmiştir. Çeviriler hem Türkçe hem de İngilizce'de etkin olan bir uzman tarafından karşılaştırılmak suretiyle kontrol edilerek iki dildeki çeviriler arasında fark olmadığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonlarında 0,2 ve üstündeki değerlerin yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2004) vurgulanırken ölçeğe ait madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,2 değerinin altına düşen 6 maddenin (4, 5, 9, 14, 20 ve 29) ölçekten çıkarılarak madde toplam korelasyon ve alfa değerleri tekrar hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonu ile alfa değerlerinin yükseldiği belirlenmiştir (Er, 2011). Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlık

güvenirlilik katsayısı ölçeğin tamamı için 0.83, alt boyutlardan dil öğrenme zorluğu için 0,80; dil öğrenme yatkınlığı için 0,83; dil öğrenmenin doğası için 0,73; iletişim için 0,80 ve motivasyon için 0,82 olarak hesaplanmıştır. 5’li likert tipindeki ölçekte her madde için cevaplar ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum-Katılmıyorum-Fikrim Yok-Katılıyorum-Kesinlikle Katılıyorum’’ aralığında verilebilmektedir.

3.3.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği

Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilmiş olup 33 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilecek puan 33-165 aralığında bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .93 iken test tekrar güvenilirliği 0.83 olarak ölçülmüştür.

Türkçe uyarlaması Aydın (1999) tarafından yapılan ölçeğin (EK-4), uyarlama sürecinde ilk olarak maddeler Türkçe’ye çevrilmiş olup daha sonra ise hem İngilizce hem de Türkçe bilen iki kişiden ölçeği tekrar İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan çeviriler orijinal ölçekle karşılaştırılmış ve üzerinde anlaşma sağlanamayan ifadeler için gerekli görülen değişiklikler gerçekleştirilmiş ve ölçek son haline ulaşmıştır. Uyarlama sürecinde toplam madde sayısı 32’ye indirilmiştir ve ölçekten alınabilecek puan 32-160 aralığıdır ölçekte yer alan 5. madde ters işaretlendirilmesi gereken bir maddedir. 5’li likert tipindeki ölçekte ‘‘Hiçbir zaman-Nadiren-Bazen-Sıklıkla-Her zaman’’ seçeneklerinden biri seçilerek maddeler işaretlenebilmektedir. Aydın (1999) tarafından uyarlanmış ölçeğin iç tutarlılığı 0.91’dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması yabancı dil kaygısının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin geneline ilişkin yapılan güvenirlik analizinde Cronbach’s alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izinler Düzce Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (Ek-5) ve ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan uzmanlardan alınmıştır (Ek-6). Tüm veriler araştırmacı tarafından tüm anadolu liselerine gidilerek 2017-2018 eğitim öğretim yılında 05/06/2018 ile 08/06/2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçek formları 850 kişiye dağıtıldı veriler analiz edilmeden önce ölçeğin doldurulma yönergesine uymayan 62 form veri setinin dışına çıkarılmıştır. Yönergeye uygun şekilde doldurulan 788 form üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Veri setinde boş bırakılan hücrelere serinin ortalaması atanmıştır. Veri analizinde kullanılacak teknikleri belirlemek amacıyla öncelikle dağılımın normalliği test edilmiştir.

Araştırmanın bulguları elde edilmeden, parametrik ya da non-parametrik testlerin hangilerinin yapılacağına karar vermeden önce araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biliş ötesi farkındalık değerlerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik varsayımlarında $n > 50$ ise Kolmogorov-Smirnov testinin $p > 0,05$ olması halinde dağılımın normal olduğu varsayılır ve parametrik testler uygulanır. Aynı şekilde basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değerlerin $\pm 1,96$ aralığının içinde olması halinde de parametrik testlerden devam edilir (Büyüköztürk, 2018). Buna göre bağımlı değişkene ilişkin normallik dağılım göstergeleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık Std.Error	Basıklık Std.Error
	Statistic	df	p	Statistic	df	p		
Bilişüstü	,025	788	,200	,998	788	,394	-0,090	-0,125
Farkındalık							0,087	0,174

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2'ye bakıldığında bağımlı değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (bağımlı değişken: çarpıklık için $-0,090 / -0,125 = 0,72$; basıklık için $0,087 / 0,174 = 0,5$) $\pm 1,96$ aralığının içinde olduğu görülmektedir. Yukarıda verilen hem Skewness-

Kurtosis değerlerinin Standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, hem KolmogrovSmirnov testi sonuçları verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu durumda verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir.

Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyi, yabancı dil öğrenme inançları ve yabancı dil kaygılarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğrencilerin ölçek puanlarının belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında her ölçekte kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak 5.00- 4.20 (kesinlikle katılıyorum/her zaman), 4.19-3.40 (katılıyorum/sıklıkla), 3.39- 2.60 (fikrim yok/bazen), 2.59-1.80 (katılmıyorum/nadiren) ve 1.79-1.00 (kesinlikle katılmıyorum/hiçbir zaman) puan aralıkları kullanılmıştır (Akın vd.,2007). Ayrıca belirlenen demografik değişkenlerle bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testinden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonu belirlemek için de Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Fark testlerinde anlamlı çıkan değerlerin etki büyüklüğünü yorumlamak için ise aşağıda formülü yer alan Cohen's d katsayısı esas alınmıştır.

$$Cohen's d = \frac{\sqrt{(n1 - 1)s2 + (n2 - 1)s2}}{n1 + n2}$$

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bilişüstü Farkındalık ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin bilişüstü farkındalık ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3.Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Betimsel Verileri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Bildirimsel Bilgi	788	3,65	0,57
Yordam Bilgisi	788	3,42	0,65
Duruma dayalı Bilgi	788	3,57	0,61
Planlama	788	3,38	0,63
İzleme	788	3,35	0,62
Değerlendirme	788	3,41	0,66
Hata Ayıklama	788	3,51	0,67
Bilgiyi Yönetme	788	3,48	0,61
Genel Toplam	788	3,47	0,51

Tablo 3’e bakıldığı zaman öğrencilerin bilişüstü farkındalık ölçeğine ve her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyi ölçek aritmetik ortalama değerinin “sıklıkla” düzeyinde ($\bar{X}=3,47$; $SS= 0,51$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin algılarına dayalı bilişüstü farkındalık düzeyleri büyükten küçüğe alt boyutlarda sırasıyla bildirimsel bilgi için ($\bar{X}= 3,65$; $SS= 0,57$) “sıklıkla”; duruma dayalı bilgi için ($\bar{X}= 3,57$; $SS= 0,61$) “sıklıkla”; hata ayıklama için ($\bar{X}= 3,51$; $SS= 0,67$) “sıklıkla”; bilgiyi yönetme için ($\bar{X}= 3,48$; $SS= 0,61$) “sıklıkla”; yordam bilgisi için ($\bar{X}= 3,42$; $SS= 0,65$) “sıklıkla”; değerlendirme için ($\bar{X}= 3,41$; $SS= 0,66$) “sıklıkla”; planlama için ($\bar{X}= 3,38$; $SS= 0,63$) “bazen” ve izleme için ($\bar{X}= 3,35$; $SS= 0,62$) “bazen” düzeyindedir. Alt boyutlara bakıldığında öğrencilerin en yüksek bildirimsel bilgialt boyutunda “sıklıkla” düzeyinde; en düşük ise izleme alt boyutunda “bazen” düzeyinde bilişüstü farkındalık sağladıklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin bilişüstü farkındalık seviyelerinin orta üzeri çıkmasının sebebi öğrencilerin, Anadolu lisesi öğrencileri olarak belirli bir akademik seviye üzerinde olmaları gösterilebilir. Ayrıca Planlama ve izleme becerisini geliştirecek etkinliklerin artması için kitaplar yoluyla klavuzluk edilebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde bu konulara yer verilebilir.

4.1.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri

Tablo 4.Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıklarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>																																																																																												
Bilişüstü Farkındalık (Genel)	Kadın	492	3,47	0,50	784	-0,018	0,98																																																																																												
	Erkek	294	3,47	0,53				Bildirimsel Bilgi	Kadın	492	3,66	0,56	784	0,345	0,73	Erkek	294	3,64	0,60	Yordam Bilgisi	Kadın	492	3,38	0,64	784	-1,912	0,05	Erkek	294	3,48	0,66	Duruma Dayalı Bilgi	Kadın	492	3,55	0,59	784	-1,147	0,25	Erkek	294	3,61	0,63	Planlama	Kadın	492	3,35	0,63	784	-1,468	0,14	Erkek	294	3,42	0,63	İzleme	Kadın	492	3,32	0,61	784	-1,482	0,13	Erkek	294	3,39	0,64	Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61	Erkek	294	3,39	0,68	Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*	Erkek	294	3,40	0,66	Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19
Bildirimsel Bilgi	Kadın	492	3,66	0,56	784	0,345	0,73																																																																																												
	Erkek	294	3,64	0,60				Yordam Bilgisi	Kadın	492	3,38	0,64	784	-1,912	0,05	Erkek	294	3,48	0,66	Duruma Dayalı Bilgi	Kadın	492	3,55	0,59	784	-1,147	0,25	Erkek	294	3,61	0,63	Planlama	Kadın	492	3,35	0,63	784	-1,468	0,14	Erkek	294	3,42	0,63	İzleme	Kadın	492	3,32	0,61	784	-1,482	0,13	Erkek	294	3,39	0,64	Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61	Erkek	294	3,39	0,68	Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*	Erkek	294	3,40	0,66	Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19	Erkek	294	3,44	0,62								
Yordam Bilgisi	Kadın	492	3,38	0,64	784	-1,912	0,05																																																																																												
	Erkek	294	3,48	0,66				Duruma Dayalı Bilgi	Kadın	492	3,55	0,59	784	-1,147	0,25	Erkek	294	3,61	0,63	Planlama	Kadın	492	3,35	0,63	784	-1,468	0,14	Erkek	294	3,42	0,63	İzleme	Kadın	492	3,32	0,61	784	-1,482	0,13	Erkek	294	3,39	0,64	Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61	Erkek	294	3,39	0,68	Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*	Erkek	294	3,40	0,66	Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19	Erkek	294	3,44	0,62																				
Duruma Dayalı Bilgi	Kadın	492	3,55	0,59	784	-1,147	0,25																																																																																												
	Erkek	294	3,61	0,63				Planlama	Kadın	492	3,35	0,63	784	-1,468	0,14	Erkek	294	3,42	0,63	İzleme	Kadın	492	3,32	0,61	784	-1,482	0,13	Erkek	294	3,39	0,64	Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61	Erkek	294	3,39	0,68	Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*	Erkek	294	3,40	0,66	Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19	Erkek	294	3,44	0,62																																
Planlama	Kadın	492	3,35	0,63	784	-1,468	0,14																																																																																												
	Erkek	294	3,42	0,63				İzleme	Kadın	492	3,32	0,61	784	-1,482	0,13	Erkek	294	3,39	0,64	Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61	Erkek	294	3,39	0,68	Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*	Erkek	294	3,40	0,66	Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19	Erkek	294	3,44	0,62																																												
İzleme	Kadın	492	3,32	0,61	784	-1,482	0,13																																																																																												
	Erkek	294	3,39	0,64				Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61	Erkek	294	3,39	0,68	Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*	Erkek	294	3,40	0,66	Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19	Erkek	294	3,44	0,62																																																								
Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61																																																																																												
	Erkek	294	3,39	0,68				Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*	Erkek	294	3,40	0,66	Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19	Erkek	294	3,44	0,62																																																																				
Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*																																																																																												
	Erkek	294	3,40	0,66				Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19	Erkek	294	3,44	0,62																																																																																
Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19																																																																																												
	Erkek	294	3,44	0,62																																																																																															

Tablo 4'te öğrencilerin algıladıkları bilişüstü farkındalıklarının cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(784) = -0,018, p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman erkek ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,47$) öğrenciler ile kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{kadın}}=3,47$) bilişüstü farkındalık düzeylerinin birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Bilişüstü farkındalığın alt boyutlarına bakıldığında Bildirimsel Bilgi alt boyutunda aritmetik ortalamaların ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,64; \bar{X}_{\text{kadın}}=3,66$) olduğu ancak cinsiyet yönünden farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = 0,345, p > .05$] görülmektedir. İkinci alt boyut olan Yordam Bilgisi alt boyutunda aritmetik ortalamaların ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,48; \bar{X}_{\text{kadın}}=3,38$) olduğu ancak cinsiyet yönünden farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = -1,912, p > .05$] görülmektedir.

Üçüncü alt boyut olan Duruma Dayalı Bilgi alt boyutunda aritmetik ortalamaların ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,61; \bar{X}_{\text{kadın}}=3,55$) olduğu ancak cinsiyet yönünden farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = -1,147, p > .05$] görülmektedir. Dördüncü alt boyut olan Planlama alt boyutunda aritmetik ortalamaların ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,42; \bar{X}_{\text{kadın}}=3,35$) olduğu ancak cinsiyet yönünden farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = -1,147, p > .05$] görülmektedir. Beşinci alt boyut olan İzleme alt boyutunda aritmetik ortalamaların ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,39; \bar{X}_{\text{kadın}}=3,32$) olduğu ancak cinsiyet yönünden farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = -1,482, p > .05$] görülmektedir. Değerlendirme alt boyutunda aritmetik ortalamaların ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,42; \bar{X}_{\text{kadın}}=3,39$) olduğu ancak cinsiyet yönünden farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = 0,498, p > .05$] görülmektedir.

Yedinci alt boyut olan Hata Ayıklama alt boyutunda aritmetik ortalamaların kadınların lehine olduğu ($\bar{X}_{\text{kadın}}=3,57; \bar{X}_{\text{erkek}}=3,40$) ve anlamlı bir fark olduğu [$t(784) = 3,367, p < .05$] görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan bu alt boyutta etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen's d formülü kullanılmıştır. İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler (tek grup t-test, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için t-test, vb.) için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's d formülü (Cohen, 1988) yaygın biçimde tercih edilmektedir. Hesaplamalar sonucunda elde edilen d değeri şu şekilde yorumlanır: .20- küçük (small) etki büyüklüğü; .50- orta (medium); .80 ise büyük (large) etki büyüklüğü (Cohen, 1988) olarak ele alınmaktadır. Cohen's d formülü sonucuna göre hata ayıklama alt boyutunda kadınlarla erkekler arasında kadınlar lehine orta derecede önemli kabul edilebilecek (0,44) bir fark vardır. Bunun sebebi kadınların daha detaycı olmaları sebebi ile hataları anlama ve düzeltmeye erkeklere göre daha çok önem vermeleri ile açıklanabilir.

Sekizinci alt boyut olan Bilgiyi Yönetme alt boyutunda aritmetik ortalamalarının bakıldığında ($\bar{X}_{kadın}=3,50$; $\bar{X}_{kadın}=3,50$) olduğu ancak cinsiyet yönünden farkın anlamlı olmadığı [$t(784)=1,310, p>.05$] görülmektedir. .

4.1.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri

Tablo 5'te öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ile Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
Bilişüstü Farkındalık	Dokuzuncu Sınıf	173	3,39	0,50	3,285	3 784 787	1,095	4,239	0,00	1-4
	Onuncu Sınıf	194	3,41	0,49						
	On Birinci Sınıf	218	3,53	0,50						
	On İkinci Sınıf	203	3,54	0,52						
	Toplam	788	3,47	0,51						

Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 784) = 4,239; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar arasında fark bulunmaktadır. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf}=3,39$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf}=3,41$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf}=3,53$) ve on ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf}=3,54$), şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi ile birlikte bilişüstü farkındalığın da aşamalı olarak arttığı söylenebilir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü Cohens'd ile hesaplanmıştır. Cohens'd hesaplamasına göre (0,29) orta düzeyde bir etkinin olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyinin artması ile öğrencilerin yaşları ve bilgi birikimleri de artmaktadır bu sebeple öğrenciler olgunlaşır ve kendilerini daha iyi

tanımaya başlarlar bu da sınıf düzeyi arttıkça bilişüstü farkındalığında artmasını beklenir yapar. Ortaöğretime yeni başlayan 9.sınıfların da bilişüstü farkındalığını artırmak için bilişüstü stratejilerini içeren dersler düzenlenebilir.

Tablo 6.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Bildirimsel Bilgi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
Bildirimsel Bilgi	Dokuzuncu Sınıf	173	3,57	0,64	4,820	3 784 787	1,607	4,876	0,00	1-4
	Onuncu Sınıf	194	3,59	0,55						
	On Birinci Sınıf	218	3,66	0,55						
	On İkinci Sınıf	203	3,77	0,54						
	Toplam	788	3,65	0,57						

Tablo 6'ya bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın bildirimsel bilgi alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri bildirimsel bilgi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 784) = 4,876; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar arasında fark bulunmaktadır. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf} = 3,57$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf} = 3,59$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf} = 3,66$) ve On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,77$), şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça bildirimsel bilgi alt boyutunun seviyesi de artmaktadır. Bunun sebebi öğrencilerin sınıf seviyesi ilerledikçe kendilerini daha yakından tanımaları ile ilişkilendirilebilir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre orta düzeyde bir etkinin olduğu (0,39) görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Yordam Bilgisi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
Prosedürel Bilgi	Dokuzuncu Sınıf	173	3,39	0,67	1,682	3 784 787	0,561	1,322	0,26
	Onuncu Sınıf	194	3,36	0,64					
	On Birinci Sınıf	218	3,44	0,64					
	On İkinci Sınıf	203	3,48	0,65					
	Toplam	788	3,42	0,65					

Tablo 7'ye bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın yordam bilgisi alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri yordam bilgisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3, 784) = 1,322; p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf} = 3,36$), Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf} = 3,39$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf} = 3,44$) ve On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,48$), şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça yordam bilgisi alt boyutunun aritmetik ortalamaları da artmaktadır. Bunun sebebi öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça yeni bilgiler ve farklı durumlarda kullanabilecekleri yeni stratejiler öğrenmeleri olarak görülebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Duruma Dayalı Bilgi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
Durumsal Bilgi	Dokuzuncu Sınıf	173	3,50	0,63	3,246	3 784 787	1,082	2,909	0,03	1-3 1-4
	Onuncu Sınıf	194	3,52	0,60						
	On Birinci Sınıf	218	3,63	0,59						
	On İkinci Sınıf	203	3,64	0,60						
	Toplam	788	3,57	0,61						

Tablo 8'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın duruma dayalı bilgi alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyelerine göre duruma dayalı bilgi farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 784) = 2,909; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile on birinci ve on ikinci sınıflar arasında fark bulunmaktadır. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf}=3,50$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf}=3,52$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf}=3,63$) ve On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf}=3,64$), şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça duruma dayalı bilgi alt boyutu aritmetik ortalamaları da artmaktadır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin sınıf seviyeleri ve yaşları ilerledikçe mevcut bilgi ve stratejilerine yenilerini ekleyerek bunların hangi durumda ve nasıl kullanılacağı kendilerini geliştirmiş olmaları gösterilebilir. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre orta düzeyde bir etkinin olduğu (0,36) ve (0,43) görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Planlama Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
Planlama	Dokuzuncu Sınıf	173	3,29	0,62	3,379	3 784 787	1,126	2,837	0,03	1-3 1-4
	Onuncu Sınıf	194	3,33	0,63						
	On Birinci Sınıf	218	3,45	0,60						
	On İkinci Sınıf	203	3,42	0,65						
	Toplam	788	3,38	0,63						

Tablo 9'a bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın planlama alt boyutu arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile planlama alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 784) = 2,837; p < .05$]. Farkın

kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile on birinci ve on ikinci sınıflar arasında fark bulunmaktadır. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9. sınıf} = 3,29$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf} = 3,33$), On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,42$) ve On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf} = 3,45$) şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrusal olmamakla birlikte sınıf seviyesi arttıkça planlama alt boyutunun aritmetik ortalamaları da artmaktadır. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile tecrübeleri ve deneyimlerinin artmasının öğrencilerin planlama konusunda daha bilinçli olmalarını sağladığı düşünülebilir. Anlamlı farklara ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre orta düzeyde bir etkinin olduğu (0,36) ve (0,46) görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın İzleme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
izleme	Dokuzuncu Sınıf	173	3,24	0,61	6,963	3 784 787	2,321	6,095	0,00	1-3 1-4
	Onuncu Sınıf	194	3,25	0,59						
	On Birinci Sınıf	218	3,44	0,62						
	On İkinci Sınıf	203	3,43	0,63						
	Toplam	788	3,35	0,62						

Tablo 10'a bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın izleme alt boyutu arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile izleme alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 784) = 6,095; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile on birinci ve on ikinci sınıflar arasında fark bulunmaktadır. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9. sınıf} = 3,24$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf} = 3,25$), On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,43$) ve On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf} = 3,44$) şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrusal olmamakla birlikte sınıf seviyesi arttıkça izleme alt boyutunun aritmetik ortalamaları da artmaktadır. Buna

sebeup olarak öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe kendilerini ve kendi öğrenmelerini daha yakından tanımaları sonucu öğrenmelerini daha iyi kontrol eder hale gelmeleri gösterilebilir. Anlamli farklara ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre düşük düzeyde bir etkinin olduğu (0,37) ve (0,44) görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Değerlendirme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
Değerlendirme	Dokuzuncu Sınıf	173	3,32	0,60	2,923	3 784 787	0,974	2,228	0,08
	Onuncu Sınıf	194	3,36	0,67					
	On Birinci Sınıf	218	3,44	0,66					
	On İkinci Sınıf	203	3,48	0,69					
	Toplam	788	3,41	0,66					

Tablo 11'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın değerlendirme alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile değerlendirme alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3, 784) = 2,228; p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.Sınıf} = 3,32$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf} = 3,36$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.Sınıf} = 3,44$) ve On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,48$), şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça değerlendirme alt boyutunun aritmetik ortalamaları da artmaktadır. Buna sebep olarak öğrencilerin sınıf seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte kendileri ile ilgili farkındalıklarının artması sonucu öğrencilerin elde ettikleri başarıyı daha iyi değerlendirebilir hale gelmeleri gösterilebilir.

Tablo12.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Hata Ayıklama Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
rHata Ayıklama	Dokuzuncu Sınıf	173	3,43	0,65	2,869	3 784 787	0,956	2,132	0,09
	Onuncu Sınıf	194	3,45	0,64					
	On Birinci Sınıf	218	3,55	0,68					
	On İkinci Sınıf	203	3,57	0,68					
	Toplam	788	3,51	0,67					

Tablo 12'ye bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın hata ayıklama alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile hata ayıklama arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3, 784) = 2,132; p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9, \text{sınıf}} = 3,43$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10, \text{sınıf}} = 3,45$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11, \text{sınıf}} = 3,55$) ve On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12, \text{sınıf}} = 3,57$), şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça hata ayıklama alt boyutunun aritmetik ortalaması da artmaktadır. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe öğrenme sürecinde hatalarını daha iyi anlar hale gelebilirler.

Tablo 13.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Bilişüstü Farkındalığın Bilgiyi Yönetme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
Bilgiyi Yönetme	Dokuzuncu Sınıf	173	3,43	0,58	2,678	3 784 787	0,893	2,381	0,06
	Onuncu Sınıf	194	3,42	0,62					
	On Birinci Sınıf	218	3,56	0,59					
	On İkinci Sınıf	203	3,50	0,64					
	Toplam	788	3,48	0,61					

Tablo 13'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile bilişüstü farkındalığın bilgiyi yönetme alt boyutu arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri bilgiyi yönetme alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3, 784) = 2,381$; $p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.sınıf} = 3,42$), Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.Sınıf} = 3,43$), On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,50$) ve On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.Sınıf} = 3,56$) şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrusal olmamakla birlikte sınıf seviyesi arttıkça bilgiyi yönetme alt boyutunun seviyesi de artmaktadır. Üst sınıflar, alt sınıflardan daha iyi bilgiyi yönetebilme kapasitesine sahiptir. Bu durumu ortaya çıkaran olası nedenler arasında sınıf seviyesinin artmasıyla edinilen bilginin de artması ve hangi bilginin nerede kullanılacağı becerisinin de artması olabilir.

4.2. Yabancı Dil Öğrenme İnancı ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inanç aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14. Yabancı Dil Öğrenme İnancı Ölçeği ve Alt Boyutları Betimsel Verileri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Dil Öğrenme Zorluğu	788	3,73	0,63
Dil Öğrenme Yatkınlığı	788	3,78	0,68
Dil Öğrenmenin Doğası	788	3,59	0,64
İletişim	788	3,45	0,54
Motivasyon	788	3,18	0,82
Genel Toplam	788	3,61	0,48

Tablo 14'e bakıldığı zaman öğrencilerin yabancı dil öğrenme inanç ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil inanç düzeyi ölçek aritmetik ortalama değerinin "katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X} = 3,61$; $SS = 0,48$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inancı düzeyleri büyükten küçüğe alt boyutlarda sırasıyla dil öğrenme yatkınlığı için ($\bar{X} = 3,78$; $SS = 0,68$) "katılıyorum"; dil öğrenme zorluğu için ($\bar{X} = 3,73$; $SS = 0,63$) "katılıyorum"; dil öğrenmenin doğası için ($\bar{X} =$

3,59; SS= 0,64) ‘‘katılıyorum’’; iletişim için ($\bar{X}= 3,45$; SS= 0,54) ‘‘katılıyorum’’ ve motivasyon için; ($\bar{X}= 3,18$;SS= 0,82) ‘‘fikrim yok’’ düzeyindedir. Alt boyutlara bakıldığında öğrencilerin en yüksek dil öğrenme yatkınlığı boyutunda ‘‘katılıyorum’’ düzeyinde; en düşük ise motivasyon ‘‘fikrim yok’’ düzeyinde dil öğrenme inancına sahip oldukları görülmektedir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları

Tablo 15.Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>																																																								
Yabancı Dil Öğrenme İnancı (Ölçek)	Kadın	492	3,63	0,48	784	1,723	0,08																																																								
	Erkek	294	3,57	0,48				Dil Öğrenme Zorluğu	Kadın	492	3,75	0,63	784	1,282	0,20	Erkek	294	3,69	0,69	Dil Öğrenmeye Yatkınlık	Kadın	492	3,80	0,67	784	1,300	0,19	Erkek	294	3,73	0,68	Dil Öğrenmenin Doğası	Kadın	492	3,62	0,64	784	1,728	0,08	Erkek	294	3,54	0,63	İletişim	Kadın	492	3,51	0,53	784	1,544	0,12	Erkek	294	3,45	0,55	Motivasyon	Kadın	492	3,17	0,80	784	-0,692	0,48
Dil Öğrenme Zorluğu	Kadın	492	3,75	0,63	784	1,282	0,20																																																								
	Erkek	294	3,69	0,69				Dil Öğrenmeye Yatkınlık	Kadın	492	3,80	0,67	784	1,300	0,19	Erkek	294	3,73	0,68	Dil Öğrenmenin Doğası	Kadın	492	3,62	0,64	784	1,728	0,08	Erkek	294	3,54	0,63	İletişim	Kadın	492	3,51	0,53	784	1,544	0,12	Erkek	294	3,45	0,55	Motivasyon	Kadın	492	3,17	0,80	784	-0,692	0,48	Erkek	294	3,21	0,86								
Dil Öğrenmeye Yatkınlık	Kadın	492	3,80	0,67	784	1,300	0,19																																																								
	Erkek	294	3,73	0,68				Dil Öğrenmenin Doğası	Kadın	492	3,62	0,64	784	1,728	0,08	Erkek	294	3,54	0,63	İletişim	Kadın	492	3,51	0,53	784	1,544	0,12	Erkek	294	3,45	0,55	Motivasyon	Kadın	492	3,17	0,80	784	-0,692	0,48	Erkek	294	3,21	0,86																				
Dil Öğrenmenin Doğası	Kadın	492	3,62	0,64	784	1,728	0,08																																																								
	Erkek	294	3,54	0,63				İletişim	Kadın	492	3,51	0,53	784	1,544	0,12	Erkek	294	3,45	0,55	Motivasyon	Kadın	492	3,17	0,80	784	-0,692	0,48	Erkek	294	3,21	0,86																																
İletişim	Kadın	492	3,51	0,53	784	1,544	0,12																																																								
	Erkek	294	3,45	0,55				Motivasyon	Kadın	492	3,17	0,80	784	-0,692	0,48	Erkek	294	3,21	0,86																																												
Motivasyon	Kadın	492	3,17	0,80	784	-0,692	0,48																																																								
	Erkek	294	3,21	0,86																																																											

Tablo 15’te öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançlarının cinsiyetleri yönünden anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme inancı düzeyleri cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(784) = 1,723, p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,57$) öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançlarının kadın ($\bar{X}_{\text{kız}}=3,63$) öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğrenme inancının alt boyutlarına bakıldığında Dil Öğrenme Zorluğu alt boyutunda aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_{\text{kadın}}=3,75$; $\bar{X}_{\text{erkek}}=3,69$) olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = 1,282, p > .05$] görülmektedir. İkinci alt boyut olan

Dil Öğrenmeye Yatkinlık alt boyutunda aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=3,80$; $\bar{X}_{erkek}=3,73$) olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = 1,300, p>.05$] görülmektedir.

Üçüncü alt boyut olan Dil Öğrenmenin Doğası alt boyutunda aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=3,62$; $\bar{X}_{erkek}=3,54$) olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = 1,728, p>.05$] görülmektedir. Dördüncü alt boyut olan İletişim alt boyutunda aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=3,51$; $\bar{X}_{erkek}=3,45$) olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = 1,544, p>.05$] görülmektedir. Beşinci alt boyut olan Motivasyon alt boyutunda aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=3,17$; $\bar{X}_{erkek}=3,21$) olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı [$t(784) = -0,692, p>.05$] görülmektedir.

4.2.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları

Tablo 16. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile Sınıf Seviyeleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
Yabancı Dil Öğrenme İnançları	Dokuzuncu Sınıf	173	3,58	0,47	1,186	3 784 787	0,395	1,679	0,17
	Onuncu Sınıf	194	3,55	0,47					
	On Birinci Sınıf	218	3,65	0,49					
	On İkinci Sınıf	203	3,63	0,49					
	Toplam	788	3,61	0,48					

Tablo 16'ya bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ile sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(3, 784) = 1,186; p>.05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10. Sınıf}=3,55$),

Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf} = 3,58$), On ikinci sınıf ($\bar{X}_{12.Sınıf} = 3,42$) ve On Birinci Sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf} = 3,63$), şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrusal olmamakla birlikte sınıf seviyesi arttıkça yabancı dil öğrenme inancının da arttığı ileri sürülebilir. Bu durum, kısmen, öğrencilerinin birikimlerinin artmasıyla birlikte öğrenmeye yönelik özgüvenlerinin de artmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 17. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>P</i>
Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Alt Boyutu	Dokuzuncu Sınıf	173	3,71	0,62	1,400	3 784 787	0,467	1,173	0,31
	Onuncu Sınıf	194	3,67	0,62					
	On Birinci Sınıf	218	3,74	0,62					
	On İkinci Sınıf	203	3,78	0,64					
	Toplam	788	3,73	0,63					

Tablo 17'ye bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançlarının alt boyutu olan yabancı dil öğrenme zorluğu arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme zorluğu alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(3, 784) = 1,173; p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.Sınıf} = 3,67$), Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf} = 3,71$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.Sınıf} = 3,74$) ve On İkinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,78$), şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrusal olmamakla birlikte sınıf seviyesinin arttıkça yabancı dil öğrenmenin zorluğuna olan inancın da arttığı ileri sürülebilir. Bu durum, konuların gittikçe zorlaşması ve daha detaylı şekilde işlenmesi ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 18.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenmeye Yatkinlik Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>P</i>
Yabancı Dil Öğrenmeye Yatkinlik Alt Boyutu	Dokuzuncu Sınıf	173	3,70	0,71	2,545	3 784 787	0,848	1,836	0,13
	Onuncu Sınıf	194	3,74	0,66					
	On Birinci Sınıf	218	3,85	0,66					
	On İkinci Sınıf	203	3,79	0,66					
	Toplam	788	3,78	0,68					

Tablo 18'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançlarının alt boyutu olan yabancı dil öğrenmeye yatkinlik alt boyutu aritmetik ortalamaları olma arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenmeye yatkinlik alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(3, 784) = 1,836; p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.Sınıf} = 3,74$), Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.Sınıf} = 3,70$), On ikinci sınıf ($\bar{X}_{12.Sınıf} = 3,79$) ve On birinci Sınıf ($\bar{X}_{11.Sınıf} = 3,85$), şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrusal olmamakla birlikte sınıf seviyesinin arttıkça yabancı dil öğrenmeye olan yatkinliğin da arttığı ileri sürülebilir. Bunun olası nedenleri arasında, öğrencilerin yeni birikimler elde etmesiyle önceki bilgilerinin gittikçe güçlenmesi ve bu durumun onlarda dil öğrenmeye karşı bir tür motivasyon sağlaması olabilir.

Tablo 19.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenmenin Doğası Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
Yabancı Dil Öğrenmenin Doğası	Dokuzuncu Sınıf	173	3,59	0,60	1,262	3 784 787	0,421	1,023	0,38
	Onuncu Sınıf	194	3,53	0,66					
	On Birinci Sınıf	218	3,62	0,65					
	On İkinci Sınıf	203	3,63	0,63					
	Toplam	788	3,59	0,64					

Tablo 19'a bakıldığında öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançlarının alt boyutu olan yabancı dil öğrenmenin doğası arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenmenin doğası alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(3, 784) = 1,262; p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.Sınıf} = 3,53$), Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf} = 3,59$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11.Sınıf} = 3,62$) ve On ikinci Sınıf ($\bar{X}_{12.sınıf} = 3,63$), şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi ile birlikte yabancı dil öğrenmenin doğasına olan inancın da aşamalı olarak arttığı söylenebilir. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe ve yabancı dilin yapısını daha yakından tanımasını bu durumla ilişkilendirilebilir.

Tablo 20. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile İletişim Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
İletişim	Dokuzuncu Sınıf	173	3,47	0,54	1,531	3 784 787	0,510	1,727	0,16
	Onuncu Sınıf	194	3,43	0,51					
	On Birinci Sınıf	218	3,55	0,56					
	On İkinci Sınıf	203	3,49	0,54					
	Toplam	788	3,49	0,54					

Tablo 20'ye bakıldığında öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançlarının alt boyutu olan iletişim arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile iletişim alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(3, 784) = 1,531; p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10.Sınıf} = 3,43$), Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9.sınıf} = 3,47$), On ikinci sınıf ($\bar{X}_{12.Sınıf} = 3,49$) ve On birinci Sınıf ($\bar{X}_{11.sınıf} = 3,55$), şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 21.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Motivasyon Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
Motivasyon	Dokuzuncu Sınıf	173	3,14	0,80	1,323	3 784 787	0,441	0,43	0,58
	Onuncu Sınıf	194	3,25	0,80					
	On Birinci Sınıf	218	3,18	0,85					
	On İkinci Sınıf	203	3,17	0,84					
	Toplam	788	3,18	0,82					

Tablo 21'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançlarının alt boyutu olan motivasyon arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile motivasyon alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(3, 784) = 1,323$; $p > .05$]. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9. sınıf} = 3,14$), On İkinci Sınıf ($\bar{X}_{12. sınıf} = 3,17$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11. sınıf} = 3,18$) ve Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10. sınıf} = 3,25$) şeklinde olduğu görülmektedir.

4.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile İlgili Bulgular

Tablo 22. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.	788	3,06	1,26
2. Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum.	788	3,02	1,29
3. Yabancı dil derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum.	788	2,83	1,40
4. Yabancı dil derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.	788	2,71	1,36
5. Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim.	788	3,03	1,43
6. Yabancı dil dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.	788	2,90	1,26
7. Diğer öğrencilerin yabancı dil derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	788	3,00	1,28
8. Yabancı dil derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.	788	2,92	1,35
9. Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.	788	3,03	1,34
10. Yabancı dil derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.	788	3,12	1,27
11. Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.	788	3,42	1,19

12. Yabancı dil derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.	788	2,67	1,41
13. Yabancı dil derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.	788	2,75	1,29
14. Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.	788	3,13	1,26
15. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.	788	2,81	1,28
16. Yabancı dil derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.	788	2,67	1,35
17. Yabancı dil derslerine girmek istemiyorum.	788	2,52	1,37
18. Yabancı dil derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum.	788	2,81	1,27
19. Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor.	788	2,74	1,35
20. Yabancı dil dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.	788	2,75	1,38
21. Yabancı dil sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor.	788	2,67	1,38
22. Kendimi yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.	788	2,78	1,37
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi yabancı dil konuştuğunu düşünüyorum.	788	2,82	1,35
24. Diğer öğrencilerin önünde yabancı dil konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.	788	2,82	1,36
25. Yabancı dil dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.	788	2,43	1,27
26. Yabancı dil dersinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.	788	2,57	1,32
27. Yabancı dil derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.	788	2,42	1,33
28. Yabancı dil öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.	788	2,51	1,31
29. Yabancı dil konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.	788	2,87	1,29
30. Yabancı dil konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana geleceğinden endişe duyuyorum.	788	2,62	1,37
31. Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanların yanında yabancı dil kullanırken rahatsız oluyorum.	788	2,67	1,32
32. Yabancı dil öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.	788	2,87	1,39
GENEL TOPLAM	788	2,81	0,84

Tablo 22'ye bakıldığında öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı aritmetik ortamlarının ($\bar{X}=2,81$; $SS=0,84$) “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının yüksek ya da düşük olmadığı söylenebilir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları

Tablo 23. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Kadın	492	2,80	0,82	784	0,484	0,62
	Erkek	294	2,83	0,87			

Tablo 23'e bakıldığında yabancı dil öğrenme kaygısının öğrencilerin cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(784) = 0,484, p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman erkek ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 2,83$) öğrencilerin kadın öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 2,80$) yabancı dil öğrenme kaygılarının kısmen yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları

Tablo 24. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Kareler Top.	<i>df</i>	Kareler Ort.	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark Tukey</i>
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Dokuzuncu Sınıf	173	2,52	0,84	20,613	3 784 787	6,871	10,027	0,00	1-2 1-3 1-4
	Onuncu Sınıf	194	2,84	0,81						
	On Birinci Sınıf	218	2,88	0,86						
	On İkinci Sınıf	203	2,96	0,78						
	Toplam	788	2,81	0,84						

Tablo 24'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin

sınıf seviyeleri ile dil öğrenme kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(3, 784) = 10,027; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile onuncu sınıf arasında (onuncu sınıf lehine), dokuzuncu sınıflar ile on birinci sınıf arasında (on birinci sınıf lehine) ve dokuzuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar (arasında on ikinci sınıf lehine) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın Dokuzuncu Sınıf ($\bar{X}_{9. sınıf} = 2,52$), Onuncu Sınıf ($\bar{X}_{10. sınıf} = 2,84$), On birinci sınıf ($\bar{X}_{11. sınıf} = 2,88$), On İkinci Sınıf ($\bar{X}_{12. sınıf} = 2,96$) şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrusal olarak sınıflar arttıkça öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyi de artmaktadır. Bunun sebebi sarmal bir program izlenen yabancı dilin giderek zorlaşıyor olması buna karşın kültürüne doğal ortamında maruz kalmadıkları bir dili öğrenmeye çalışıyor olmaları olabilir.

4.4. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları, Dil Öğrenme İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tablo 25'te öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları, dil öğrenme inançları ve dil öğrenme kaygıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları, Dil Öğrenme İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

	1	2	3
Değişkenler			
1.Bilişüstü Farkındalık	1	0,47	0,07
2.Yabancı Dil Öğrenme İnançları		1	0,09
3.Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları			1
$n = 788, *p < .05, ** p < .01$			

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme inançları arasında [$r = 0,47$] pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Yani öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri arttıkça yabancı dil öğrenmeye olan inançları da artmaktadır. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında [$r = 0,07$] pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki

vardır. Yine öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ile öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında $[r=0,09]$ pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dil öğrenme kaygıları ve yabancı dil öğrenme inançları ile kaygıları birlikte önemli sayılacak ölçüde artış göstermemektedir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının yabancı dil öğrenme inançları üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu, bilişüstü farkındalığın artmasının yabancı dil öğrenme inancını arttırmayı sağlayabileceği söylenebilir.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların literatürle karşılaştırılmasıyla yapılan tartışmaya yer verilmiştir. Bu doğrultuda uygulamaya ve araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini yabancı dil öğrenmeye yönelik inançlarını ve yabancı dil öğrenme kaygılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda Batı Karadeniz’de bir il merkezindeki Anadolu Liselerine devam eden 788 öğrenciden ölçekler yoluyla veriler elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle araştırma problemlerine yönelik sonuçlar ortaya konmuştur.

5.1.1. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler bilişüstü farkındalık düzeylerini ortalamanın üzerinde ‘‘sıklıkla’’ düzeyinde ($\bar{X}= 3,47$) algılamaktadırlar. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarına ilişkin algıları büyükten küçüğe sırasıyla en çok bildirimsel bilgi, duruma dayalı bilgi, hata ayıklama, bilgiyi yönetme, yordam bilgisi, değerlendirme, planlama ve izleme boyutlarında sıralanmaktadır. İzleme alt boyutunda bilişüstü farkındalık düzeyi algıları ‘‘bazen’’, diğer alt boyutlarda ‘‘sıklıkla’’ seviyesindedir.

Bilişüstü farkındalık seviyesinin öğrencilerin cinsiyetleri yönünden hata ayıklama alt boyutu dışında anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir. Kadın öğrenciler ve erkek öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini algılamaları arasında fark yoktur. Bu bulgu, Boran’ın (2016), Liliana ve Lavinia’nın (2011), Uslu’nun (2016) ve Yürüdü’ün (2014) araştırma bulguları ile örtüşürken Akçam’ın (2012) ve Öztürk’ün (2017) araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda bilişüstü farkındalık seviyesinin kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin belirli bir akademik başarının ve eğitimsel

motivasyonun üstündeki öğrencilerden oluşması onların bilişüstü farkındalık seviyelerinin de ortalamanın üstünde olmasında etkisi olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça bilişüstü farkındalıkları artmaktadır. Orta öğretime yeni başlayan öğrenciler ile ortaöğretimin son sınıfında bulunan (dokuz ve on ikinci sınıflar) öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre düşük düzeyde bir etkinin olduğu (0,29) görülmektedir. Bildirimsel bilgi alt boyutunda 9-12 sınıfları arasında 12. sınıflar lehine düşük düzeyde (0,39) anlamlı bir fark görülmektedir. Duruma dayalı bilgi alt boyutunda 9-12 sınıfları arasında 12. sınıflar lehine düşük düzeyde (0,43) anlamlı bir fark görülmektedir. Planlama alt boyutunda 9-12 sınıfları arasında 11. sınıflar lehine düşük düzeyde (0,46) anlamlı bir fark görülmektedir. İzleme alt boyutunda 9-12 sınıfları arasında 12. sınıflar lehine düşük düzeyde (0,44) anlamlı bir fark görülürken yordam bilgisi, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemektedir.

Bilişüstü farkındalığın içinde bireyin bilinçli davranış geliştirmesi, kendini kontrol edebilmesi, öz düzenleme ve değerlendirme yapabilmesi, planlama yapabilmesi vb. yer almaktadır. Öğrencilerin yaşları ve sınıfları ilerledikçe birikimlerinin, yetkinliklerinin de artması ayrıca okulun her sınıf seviyesinde yeni kazanımları elde etmeleri bu durumun sebepleri arasında görülebilir. Araştırmada bilişüstü farkındalık ile sınıf seviyesi arasındaki anlamlı farklılaşma görülürken, Çikrıkci (2012), Temur, Kargın, Bayar ve Bayar (2010), Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy (2010) tarafından yapılan çalışmalarda bilişüstü farkındalık ile sınıf seviyesi arasında anlamlı farklılaşma görülmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, Akçam (2012), Baysal vd. (2013), Öztürk ve Kurtuluş (2017), Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin (2008), Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da bilişüstü farkındalık ve sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılaşmalar görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının yüksek olduğu, cinsiyetin bilişüstü farkındalık üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı ve sınıf seviyesi arttıkça bilişüstü farkındalığında arttığı görülmüştür.

5.1.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ortalamanın üstü ($\bar{X}= 3,61$) seviyededir. Bu durum, öğretim programında seçmeli ders olarak yabancı dil bulunan Anadolu Liselerinin özgün durumu ile ilgili olabilir. Ancak araştırmanın kapsamında farklı okul türleri olmadığından Anadolu Liseleri ile farklı okul türleri arasındaki inanç düzeyi farklılığını görmek mümkün değildir. Bunun yanında, Türkiye’de Anadolu liselerinde yürütülen yoğun yabancı dil öğretim sürecinin diğer okul türlerine göre farklılık göstermesi bu okul türündeki öğrencilerin yabancı dil öğrenimine olan yatkınlık ve inançlarını da etkileyebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye dönük inançlarına bakıldığında öne çıkan yönlerin daha çok etkili dil öğrenmenin ancak o dilin konuşulduğu ülkelerde mümkün olacağı ve sıklıkla yapılacak tekrarların dil öğrenmede daha etkili olabileceği yönündedir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir (Abid, 2012; Göçmez, 2014; Dere, 2018).

Yabancı dil öğrenme inancının alt boyutlarına bakıldığında en yüksekten en düşük ortalamaya doğru sıralamanın dil öğrenme yatkınlığı ($\bar{X}= 3,78$; $SS= 0,68$), dil öğrenme zorluğu, dil öğrenmenin doğası, iletişim ve motivasyon şeklinde sıralanmaktadır. Bu bulgu Daif-Allah’ın (2012) çalışması ile de benzerlik içermektedir. Bunun yanında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik inançlarının cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da bulgular arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar Iqbal ve Yongbing (2017), Bernat ve Lloyd (2007), Sundari, Hadi ve Nurhayati (2014), Sarı (2017), Tertemiz ve Ağıldere (2015)’nin çalışmalarıyla tutarlıdır. Ancak Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018) ise kadın öğrencilerin lehine yabancı dil öğrenme inançlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançlarının sınıf seviyeleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık olmamakla birlikte, büyük ölçüde, sınıf seviyesi yükseldikçe yabancı dil öğrenme inancı da artmaktadır. Öğrencilerin alt sınıflardan üst sınıflara doğru birikimli şekilde yabancı dile dair yeni bilgi, beceri ve kazanımlar elde etmeleri onların dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik ve öz güven geliştirmelerini de etkileyebilmektedir. Bu durum onların dil öğrenmeye

olan inançlarını da etkileyebilmektedir. Bununla birlikte sınıf seviyesi arttıkça ve dil öğrenmeye ilişkin yeni stratejiler ve yollar geliştirdikçe veya bu yönde yeni ve etkili beceriler edindikçe de dil öğrenimine ilişkin inanç düzeyi de pozitif yönde etkilenmektedir (Ocak ve Baysal, 2016).

5.1.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin dil öğrenme kaygıları orta seviyededir. Demografik değişkenler yönünden ele alındığında ise yabancı dil öğrenme kaygısının öğrencilerin cinsiyetleri yönünden anlamlı şekilde farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte erkek öğrencilerin daha fazla kaygı düzeyine sahip olduğu da görülmektedir. Literatürde cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Bazı çalışmalar (Aksoy, 2012; Arnaiz ve Guillén, 2012; Aydın, 2008; Mesri 2012; Pappamihel, 2001), yabancı dil derslerinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bazı çalışmalar ise (Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010; Cui, 2011; Deb, Chatterjee ve Walsh, 2010; Hussain, Shahid ve Zaman, 2011; Janfaza, Rezaei ve Soori, 2014; Kitano, 2001; Lian ve Budin, 2014; Na, 2007) ise erkeklerin kadınlardan daha kaygılı olduklarını iddia etmektedirler. Bununla birlikte, yabancı dil kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, yabancı dil kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan çok sayıda çalışma da vardır (Alshahrani ve Alandal, 2015; Batumlu ve Erden, 2007; Genç, 2009; Hsu, 2005; Kao ve Craigie, 2010; Zhao ve Whitchurch, 2011).

Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki farklılaşmaya bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça yabancı dil öğrenme kaygısı da artmaktadır. Tokur'un (2016) ve Uzun'un (2014) bulguları bu yöndedir. Demirdaş'ın (2012) çalışmasında ise ilerleyen yaşlarla yabancı dil kaygısı arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Konuların gittikçe çoğalması ve zorlaşması ile öğrencilerin öğrenme kaygılarının artması, gündelik hayatlarında yabancı dili kullanacak çok fazla alanlarının olmaması ve öğrendiklerinin kalıcılığına dair inançlarının zayıflaması bu kaygıyı artıran faktörler içerisinde olabilir. Bunun yanında genel akademik başarı, iletişim yetersizliği ile sınav ve olumsuz değerlendirilme korkusu da kaygıyı tetiklemektedir.

Ayrıca yabancı dile karşı oluşturulan genel bilişsel şemalar, yabancı dil öğrenmenin gelecekteki hayatları üzerindeki etkisini düşünmek, okullarda yabancı dil içeren etkinliklerin niteliği ve sayısı ile yabancı dil öğretmenlerinin sergiledikleri tavırlar ve öğrencilere yaklaşımları, kullandıkları yöntem ve teknikler de kaygıyı etkileyen parametreler arasında sayılmaktadır (Aydoğdu, 2014; Kavacık, 2015; Öner, 2008). Anne-babanın eğitim seviyesi ve evde aile ile yapılan nitelikli tekrarlar, birlikte yabancı dil öğrenmeye dönük gerçekleştirilen pratiklerin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını düşüren önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Ünal, 2016). Bunun yanında, Zambak (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgi ve sevgilerinin, öğretmenin ders işleme tarzının, şarkılar, oyunlar, soru-cevap, test çalışma gibi sınıf içi etkinliklerinin, sınıf dışında İngilizce dersine çalışma ve dil kullanımının, İngilizce elektronik posta yazma, sosyal medya kullanımı, İngilizce ödev araştırması gibi sınıf dışı etkinliklerinin katılımcıların yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduklarını göstermiştir bu tür etkinliklerin kullanımının katılımcıların yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini azalttığı görülmüştür.

5.1.4.Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalıkları, Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dil öğrenmeye olan inançları ve dil öğrenme kaygıları arasında pozitif yönlü ilişki vardır. Bilişüstü farkındalık arttıkça öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye olan inançları yükselmekte, bu iki değişken arasında orta düzeyde ilişki görülmektedir.

Yabancı dil öğrenme inancı ile yabancı dil kaygısı arasında ise pozitif yönlü ancak düşük düzeyde korelasyon vardır. Er (2011) tarafından yapılan çalışmada ise inanç puanları ile kaygı puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon ($r=0,460$) bulunmaktadır. Farklı çalışmalarda, örneğin Gopang, Bughio, Memon ve Faiz'in (2016) çalışmalarında, kaygı ile yabancı dil öğrenme başarısı arasında negatif ilişki söz konusudur. Young'un (Akt. Wang, 2005) çalışmasında yabancı dil kaygısını tetikleyen altı temel faktörden biri öğrencinin dil öğrenimine dair geliştirdiği inançtır. Bu en güçlü faktör olarak değerlendirilmiştir Yani kişinin

yabancı dil öğrenmeye olan inancı ne kadar yüksekse kaygısının da o kadar az olması beklenir.

Alanyazında araştırmada kullanılan üç değişkenin bir arada kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı varılan sonuçların tümü karşılaştırılmamıştır. Bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırmanın temel bulgularından hareketle öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının ve yabancı dil öğrenmeye olan inançlarının öğrencilerin algılarına göre ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu görülmüştür. Yabancı dil öğrenme kaygısının ortalama seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenme inancı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu ve yabancı dil öğrenmeye olan inancın önemli bir bileşeni ve yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bilişüstü farkındalık arttırdıkça yabancı dil öğrenmeye olan inancın da arttırılabileceği sonucu çıkarılabilir. Bunun yanında, yabancı dil öğrenmeye olan inanç ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında çok düşük olmayan pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre dil öğrenme inancı arttıkça dil öğrenme kaygısında az da olsa artacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarını artırmak için planlama ve izleme becerisini geliştirecek etkinliklerin artması için kitaplar yoluyla klavuzluk edilebilir ve öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde bu konulara yer verilebilir.
- Ortaöğretime yeni başlayan 9.sınıfların da bilişüstü farkındalığını artırmak için bilişüstü stratejilerini içeren dersler düzenlenebilir
- Bilişötesi farkındalığın bireyin, öğrenme sürecinde bilgiyi anlamak ve ortaya çıkan ürün hatalarını düzeltmek için kullandığı düzenlemelerden oluşan hata ayıklama alt boyutu ile ilgili kadın-erkek karma grup çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.

- Öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırabilmek için yabancı dil öğrendiklerinde elde edecekleri çeşitli faydaların neler olacağı konusunda farkındalık oluşturulabilir ve öğrencilerin bu konudaki bilişleri şekillendirilebilir.
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını azaltmak için öğrencileri destekleyici öğrenme ortamı oluşturulup öğrencilerin duygularını ifade etmeleri ve paylaşımları sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin hatalarını anlamaları sağlanabilir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak diğer araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Bu çalışma, sadece Anadolu Liseleri türündeki okullardan elde edilen veriler çerçevesinde şekillenmiştir. Daha iyi bir karşılaştırma yapabilmek için farklı okul türlerinden de veriler toplanarak okul çeşitliliği sağlanabilir.
- Çalışma, sadece devlet okulları ile sınırlandırılmıştır. Özel okullar dâhil edilmemiştir. Özel okullardan alınacak verilerle özel okul-kamu okulu arasındaki farklara bakmak mümkün olabilir.
- Sonraki çalışmalar farklı değişkenler etrafında ve farklı ölçme araçları ile zenginleştirilebilir. Farklı araştırma yöntemleri ile daha derinlemesine veriler elde edilebilir.
- Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları öğrenci algılarına dayalı veriler elde etmiştir. Ancak öğrencilerin kendilerini algılamaları ile sergiledikleri bilişüstü farkındalık vb. performansları arasında farklar olabilir. Bu nedenle gözlem, görüşme gibi nitel ya da kaynağı sadece öğrenci algıları olmayan veri toplama araçları kullanılabilir.
- Bilişüstü farkındalığın nasıl daha iyi hale getirilerek yabancı dil öğrenmeye daha iyi transfer edilebileceği üzerinde çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalar deneysel olarak gerçekleştirilebilir.
- Gelecek araştırmalarda yabancı dil öğrenme kaygısını tetikleyen ve yabancı dil öğrenmeyi engelleyen faktörlerle birlikte yabancı dil öğrenmeye olan inanç birlikte ele alınabilir.

- Bilişüstü farkındalığı arttıran yabancı dil öğretimi çalışmaları deneysel çalışma ve/veya eylem araştırması şeklinde yapılandırılabilir.
- Kaygının kolaylaştırıcı etkisi ve bu araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkileri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu konu ile ilgili nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abdolazadeh, E ve Nia, M. (2014). Language Learning Beliefs of Iranian Learners: Examining the Role of English Language Proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 98. 22-28.
- Abid, R. (2012). Investigating EFL Iraqi Learners' Beliefs About Learning English As A Foreign Language. *Journal of the College of Arts*, 60.
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680
- Alshahrani, M. ve Alandal, A. (2015). An investigation of anxiety among elementary school students towards foreign language learning. *Studies in Literature and Language*, 11(1), 29-40.
- Altan, M. X. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 5.
- Aida, Y. (1994), Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78: 155-168.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Uk: McGraw-Hill Education.

- Akdur, T. E. (1996). *Yardımlaşarak Bilgisayar Ortamında Kavram Haritalarının Hazırlanmasının, Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarısı, Fizik Dersine ve Kavram Haritalamaya Yönelik Tutumları ve Bilişsel Beceri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Turkish Studies*, 6 (4), 353-365
- Alpert, R. A. ve Haber, N.R. (1960). Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of abnormal and social psychology*.61.207-15. 10.1037/h0045464.
- Alrabai, F. (2017). Saudi EFL Teachers' Perspectives on Learner Autonomy. *International Journal of Linguistics*. 9. 10.5296/ijl.v9i5.11918.
- Anderson, N. J. (2002).The role of metacognition in L2 teaching and learning*ERIC Digest*. <http://www/-ericdigests.org/> adresinden 23 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Angell, J. ve Lightbown, P. ve Spada, N. (2006). How Languages Are Learned. *The Modern Language Journal*. 79. 268. 10.2307/329630.
- Antonietti, A. Ignazi, S. ve Perego, P. (2000). Metacognitive knowledge about problem-solving methods. *The British journal of educational psychology*. 70 (Pt 1). 1-16.
- Aparicio, R. A. (2013). *The relationship between transformational leadership and knowledge workers' self-directed learning readiness*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Minnesota, Minnesota.
- Arnaiz, P. ve Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a spanish university setting: Interpersonal differences.*Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26

- Arnold, J. 2011. Attention to Affect in Language Learning. Anglistik. *International Journal of English Studies*, 22/1,11-22.
- Arslan, M ve Akbarov, A . (2016). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (24), 179-191.
- Awan, R., Azher, M. ve Anwar, M. (2010). An Investigation Of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students" Achievement. *Journal of College Teaching and Learning*. 7. 10.19030/tlc.v7i11.249.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, E. (2007). *An Analysis of Motivation Attitudes, and perceptions of the Students at TOBB University of Economics and Technology toward Learning, English as a Foreign Language*. Unpublished Master’s Thesis. Ankara: Hacettepe University Institute of Social Sciences.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421-444.
- Aydoğdu, Ç. (2014). *The Relationship Between Foreign Language Learning Anxiety, Attitude Toward English Language, Language Learning Strategies And Foreign Language Achievement*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bailey K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Look at an through the diary studies. In H. W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA:Newbury House.

- Baker, L., ve Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading in P. D. Pearson (ed). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Balemir, H., Serkan. (2009). *Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Nedenleri ve Yabancı Dil Kaygı Düzeyi İle Dil Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Banya, K. ve Chen, M. (1997). Beliefs about language learning: A study of beliefs of teachers' and students' cultural setting. *Paper presented at the 31st Annual Meeting of the Teachers of Speakers of other Languages*, Florida.
- Bataineh, K. (2019). English Language Learning Beliefs of Jordanian Students: The Effect of Gender. *International Journal of English Linguistics*, 9(2), 219–228.
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* , 3(1), 24-38
- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* 12 – 13 Kasım.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37,68-81
- Beck, A. T., Emery, G., ve Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.

- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. 2nd ed. London, UK: Taylor & Francis.
- Bernat, E. (2006). Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *Asian EFL Journal*, 8(2), 202- 227.
- Bernat, E. ve Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-21.
- Bernat, E. ve Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on efl learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational ve Developmental Psychology*, 7, 79-91.
- Birjandi, P., Mirhassani, A. ve Abbasian, G. (2006). Setting-based metacognitive strategy use. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 49(198), 39-87.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources .
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik, 3. basım). İstanbul: MEB Yayınları.
- Boekearts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2).
- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Borkowski, J., Carr, M., ve Pressly, M. (1987). Spontaneous strategies use: Perspectives from metacognitive theory, *Intelligence*, 11, pp. 61-75.

- Bort-Mir, L. (2015). New ways of teaching metacognitive skills in higher education: converstand, a software for a better knowledge acquisition. *Iated Digital Library. 9th International Technology, Education and Development Conference Madrid, Spain.. 4557-4562.*
- Brown, A., Armbruster, B. ve Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (eds.), *Reading comprehension from research to practice*. Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Bulut, İ., *Çocuklarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2003.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Caine, R. N. ve Caine, G. (1991). *Teaching and the human brain*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Carr, M. ve Biddlecomb, B. (1994). Metacognition in Mathematics from a Constructivist Perspective. *J. Metcalfe AP Shimamura (Der.), Metacognition: Knowing about Knowing*, 69-89
- Ceylan, N. O. (2015). Fostering learner autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 85-93.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching In Higher Education*, 6(4), 505-518.
- Chastain, K. (1975) Affective and ability factors in second language learning. *Language Learning* 25: 153-161.

- Cheng, Y., Horwitz, E. K. ve Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417– 446.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Crabbe, D. (1999). Learner autonomy and the Language Teacher. In C. Ward, & W. Renandya (Eds.), *Language Teaching: New Insights for the Language Teacher*. SEAMEO Regional Language Centre. Anthology Series 40, 242-258.
- Creswell, J. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(1), 3-6.
- Cui, J. (2011). Research on high school students' English learning anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı 11(2).
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi* (Master's thesis, Adıyaman Üniversitesi).
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı : 21 Yıl : 2006/2, 285-307.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar-uygulamalar-programlama. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

- Çikrikci, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dam, L. (2008). In-service teacher education for learner autonomy. *Independence*, 43, 21-28.
- Deb, S., Chatterjee, P., & Walsh, K. (2010). Anxiety among high school students in India: Comparisons across gender, school type, social strata and perceptions of quality time with parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 18-31.
- Demir, B. (2018). *The Relationship Between University Students' Selfefficacy Beliefs And Foreign Language Classroom Anxiety*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı dili öğrenemiyoruz. Erişim tarihi: 12 Kasım, 2007 <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171> adresinden 20 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.
- Demirdağ, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in turkish university preparatory classes*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dere, Y. (2018). *Bir inançlar ile dil öğrenme inançları arasındaki ilişkiye dair bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning. *ELT Journal*. 47. 330-336.
- Dignath-van Ewijk, C., Dickhäuser, O. ve Büttner, G. (2013). Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning: A Multiperspective Approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338-358.

- DiVesta, F. J., Hayward, K. G. ve Orlando, V. P. (1979). Developmental trends in monitoring for comprehension, *Child Development*, 50, pp. 97-105.
- Doğanay, A. (Mart 1997), “Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:2, 15, 34-42
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Alguları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Doğan, Y. ve Tuncer, M. (2017). Üst-bilişsel farkındalık, öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 30(2), 51-67.
- Dörnyei, Z. 2009. The psychology of second language acquisition. *Oxford: Oxford University Press*. 356 pp.. *Boletín de Linguística*. 22. 131-139.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59, 230-248.
- Duman, B. ve Yakar, A. *Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği 1*. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-229.
- Duncan, S. ve Barret, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition & Emotion*, 21(6), 1184-1211.
- Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H. ve Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 248-262.
- Efklides, A. ve Misailidi, P. (Eds.). (2010). *Trends and prospects in metacognition research*. New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

- Egel, Ğ. P. (2003). *The Impact of The European Language Portfolio on The Learner Autonomy of Turkish Primary School Students*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi
- Ehrman, M. ve Leaver, B. L. 2003. Cognitive styles in the service of language learning. *System*. 31: 393-415.
- Elkhafaifi, H. (2005), Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89: 206-220.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Birch Line Press.
- EPI (2018). EF English Proficiency Index. //www.ef.com.tr/ep adresinden 24 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.
- Er, S. (2011). *Anadolu Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Yabancı Dil Başarılarında Yabancı Dile Yönelik Kaygı Ve İnançlarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2014). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Erlenawati, S. (2002). Beliefs about Language Learning: Indonesian Learners' Perspectives, and Some Implications for Classroom Practices. *Australian Journal of Education*. 46. 323-337.
- Eysenck, M. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*. 13. 363-385.
- Fior, M. (2015). *Investigating and Fostering Metacognition in Early Math Learners* Unpublished Doctoral dissertation, University of Calgary.
- Fisher, R. (2002). Shared thinking: metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading*, 36(2), 63–67. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10036/47182>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol:34(10), 906–911. Flavell, J.H. (1981) Cognitive Monitoring, in W.P. Dickson (Ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental psychology*, 28(6), 998.
- Freud, S. (1926). *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XX (1925-1926): An Autobiographical Study, Inhibitions, Symptoms and Anxiety, The Question of Lay Analysis and Other Works*, 75-176.
- Friedman, T. L. (2007). *The world is flat (3rd ed.)*. New York, NY: Picador.
- Fulcher, G. (2015). Assessing second language speaking. *Language Teaching*, 48 (2) 198-216.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gavelek, J.R. ve Raphael, T.E. (1985). *Metacognition, Instruction and Questioning*.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *Education Sciences*, 4(3), 1080-1088.

- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- Goldman, A. (2005), Kornblith's Naturalistic Epistemology. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71: 403-410.
- Gopang, I., Bughio, F., Memon, S., ve Faiz, J. (2016). Foreign language anxiety and learner beliefs in second language learning: a research timeline. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1591-1595.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H. ve Guerin, G. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 317-327.
- Göçmez, L.(2014). *Distance foreign language learners' learning beliefs and readiness for autonomous learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gronlund, N. E., ve Brookhart, S. M. (2009). *Writing Instructional Objectives* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Güneyli, A. ve Demirel, O. (2009). A new concept in language learning: Application of european language development. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(2), 110-118.
- Hacker, D., Keener, M.C. ve Kircher, J.C.. (2009). Writing is applied metacognition. *Handbook of Metacognition in Education*. 154-172.
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 33, 76-88.
- Harmer, Jeremy. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited. Essex, England.

- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M. ve Sandmel, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 131-153). New York: Routledge.
- Hartman, H.J. (2001). Developing students metacognitive knowledge and skills. In H.J.Hartman (ed.) *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp. 33-68). Dordrecht Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hayati, N. (2015). A Study of English Language Learning Beliefs, Strategies, and English Academic Achievement of the ESP Students of STIENAS Samarinda. *Dinamika ilmu*. 15. 297.
- Hedge, T.(2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no1/p26.htm>Japanese. *Cognition*, 114(3), 299–319. Jovanich, Inc.
- Hickey, G. (2014). The Importance of Learning Philosophies on Technology Selection in Education. *Journal of Learning Design*, Vol 17 No:3.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework: Can we practice what we teach? *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.
- Houtveen, A. M. ve van de Grift, W. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.

- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*. 72 (3), 283-294.
- Hsu, Y. T. (2005). The relationships among junior high school students' foreign language anxiety, EFL learning motivation and strategy. Unpublished Master's Thesis. National Chenkung University, Tainan, Taiwan.
- Huang, J. (2005). Metacognition training in the Chinese University Classroom: An Action Research Study. *Educational Action Research*. 13 (3), 413-434
- Hussain, M. A. ve Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 29, 583-590.
- Hunt, J., Gow, L. ve Barnes, P. (1989). Learner self-evaluation and assessment - a tool for autonomy in the language learning classroom. In V. Bickley (Ed.), *Language teaching and learning styles within and across cultures* (pp. 207-217). Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department.
- Ikonen, A. (2013). *Promotion of learner autonomy in the EFL classroom: The students' view*. (Unpublished Master's thesis), University of Jyväskylä, Finland.
- Islam, M. J. ve Aktar, T. (2011). Metacognitive language-learning strategies and language-learning motivation: A study on Bangla-speaking undergraduate EFL learners. *Outlooks: VUB Studies in Language, Literature and Culture* (ISSN 2079-7478), Vol. 1, No. 1. Page 130-148.
- Işık, A . (2014). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi: Uluslararası Çevrimiçi Dergisi*, 4 (2), 0-26. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/jlls/issue/9929/122850> adresinden 25 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.

- İncirci, B. (2016). *Öğrenme Amaçlı Mektup Yazma Etkinliğinin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Karşı Tutuma ve Üstbiliş Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educ. Psychol.* 22: 255–278.
- Jafari, D. ve Ketabi, S. (2012). Metacognitive strategies and reading comprehension enhancement in Iranian intermediate EFL setting. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 1-15
- Janfaza, A., Rezaei, Y. Ve Soori, A. (2014). The relationship between the male and female language performance and the level of anxiety among Iranian EFL students. *Journal of Advances in Linguistics*, 4 (3), 397-401.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207.
- Jonassen, D.H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 28 (11), 13-16.
- Joseph, N. L. (2003). Metacognitive awareness: Investigating theory and practice. *Academic Exchange Quarterly*, Winter2003, 151-156.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kao, P. C. ve Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and english achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study. *Language Learning*, 38, 49-62.
- Kang, Sun-Mee. (2012). Individual Differences in Recognizing Spontaneous Emotional Expressions: Their Implications for Positive Interpersonal Relationships. *Psychology*. 03. 10.4236/psych.2012.312A175.

- Kavacık, M. (2015). *A study on the university students' perceived sources of foreign language anxiety*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 159- 175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, J.-H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students leaning English*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Kim-Yoon, H. (2000). *Learner beliefs about language learning, motivation and their relationship: A study of EFL learners in Korea*. Dissertation Abstracts International, 61 (08), 3041A. (UMI No. 9983257).
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath, C., Büttner, G. ve Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*. 5. 157-171.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Klimova, B. (2011). Motivation for learning English at a university level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15. 2599-2603.
- Küçük-Özcan, Z.Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students*. Unpublished B.S. Thesis. İstanbul: Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

- Lachman, S. J. (1997). Learning is a process: Toward an improved definition of learning. *Journal of Psychology*, 131, 477–480.
- Lan, J. (2019). *A Study of Taiwanese 7 th Graders' Foreign Language Anxiety, Beliefs about Language Learning and its Relationship with their English Achievement*.
- Langer, J. A. (1982). Reading, thinking, writing . . . and teaching. *Language Arts*, 59(4), 336-341.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. New York, NY: Routledge.
- Liliana, C. ve Lavinia, H. (2011). “Gender diifferences in metacognitive skills: A study of the 8th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1996). *Learner Autonomy: Some Steps in the Evolution of Theory and TEANGA 16: The Irish Yearbook of Applied Linguistics= Bliainiris na Teangeolaiochta Feidhmi in Eirinn*. California State Dept. of Education. Sacramento. Office of, 1.
- Looichin, C., Unin, N., ve Johari, A. (2017). Metacognitive Awareness Strategies For Listening Comprehension. *International Conference on The Teaching & Learning Languages At Kuching, Sarawak*.
- Liu, M (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39(1): 13-32.
- M. Gass, S. ve Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. University of Turku: Publications of the Department of Phonetics.

- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75:296- 304.
- 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.
- Madsen, H. S., Brown, B. B., ve Jones, R. L. (1991). Evaluating Student Attitudes towards Second Language Tests. In E. K. Horwitz & O. J. Young (Eds.), *Language Anxiety. From Theory and Research in Classroom Implications* (pp. 65-86). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martin, B. L., ve Briggs, L. J. (1986). The Cognitive and Affective Domains: Integration for Instruction and Research. Englewood Cliffs, NJ: *Educational Technology Publications*, 35, 123-130.
- Magaldi, L. (2010) . *Metacognitive Strategies Based Instruction To Support Learner Autonomy In Language Learning* . Revista Canaria De Estudios, Ingleses, 61; November 2010, pp. 73-86 Universidad de Córdoba .
- Masters, R. (1992). Knowledge, nerves and know-how: The role of explicit versus implicit knowledge in the breakdown of a complex motor skill under pressure. *British Journal of Psychology*, 83, 343-358.
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: W. W. Norton.
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37(2), 269-277.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehensive perspective. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 13- 38). Beverly Hills, CA: Sage.

- Mcfarland, M. (2013). *Increasing the metacognitive awareness of high school students* (Doctoral dissertation). Texas Tech University.
- McMillan, J. H. (2015). *Fundamentals of educational research*. Pearson.
- Mesri, F. (2012). The relationship between gender and Iranian EFL learners' foreign language classroom anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 147-156.
- Miller, P. H. (1985). Metacognition and Attention, In Forrest-Pressley, D. L., McKinnon, E. G., and Waller T. G. (eds.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, Academic Press, New York, pp. 181–221.
- Mingyuh, Z. (2001). Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of Chinese ESL students at NUS. *Journal of RELT*, (1) 2001, 51-73. Retrieved May 8, 2019, from <http://www.nus.edu.sg/celc/research/relt/vol1.html>
- Mir, B. L. (2015). New Ways of Teaching Metacognitive Skills in Higher Education; Converstand, A Software For A Better Knowledge Acquisition. https://eujier.uji.es/pls/www/api_web.descargas?f_idioma=UK&f_tabla=1&f_id=84938&f_per_id=23206 adresinden 10 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning. *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- Mutlu, A. (2018). *Dil Öğrenme İnanışları Ve Dil Öğrenme Stratejileri: İngilizce Öğretmen Adayları Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34

- Nancy, J. (2009) Metacognition Needed: Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills, Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 54:2, 99-103.
- NematTabrizi, A. R. ve Rajaei, M. (2016). The effect of metacognitive and cognitive writing strategies on Iranian elementary learners' writing achievement. *International Journal of Learning and Development*, 6(3), 216-229.
- Nilson, L. B. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. p. 78- 85. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Nishanthi, R. (2018). Important of learning English in today world. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*. Volume-3. 10.31142/ijtsrd19061.
- Oral, Y. (2010). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: 'Eleştirel bir çalışma'*. Yayın Kurulu.
- Ocak, G. ve Baysal, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 91-110.
- Oh, J. (1990). *On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Orbeta, E. ve San Jose, A. (2013). *Apprehension in Language Learning Anxiety as Significant Correlate of Oral Performance in English of College Freshmen*. IAMURE International Journal of Multidisciplinary Research.

- Oxford, R.L., 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Öner, G. (2008). Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Öz, H. (2007). Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 1(2), 53-83.
- Özsoy, G. ve Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 6782.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness, *Elementary Education 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, D. T. (2016). *The effect of collaborative activities on college-level EFL students' learner autonomy in the Turkish context*. Yayımlanmış doktora tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Panahandeh, E. ve Esfandiari, S. (2014): The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 98, pp. 1409 – 1416.
- Paris, S. G., ve Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond* (Information Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education;

Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Pappamihel, N. E. (2001). Moving from the ESL Classroom into the mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 31-38.

Paul, P. (2012). An investigation on the use of metacognitive language learning strategies by Bangladeshi learners with different proficiency levels, *BRAC University Journal*, vol 9, 47-56

Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-263.

Pennycook, A. (1997). Cultural Alternatives and Autonomy. In P. Benson, & P. Voller. (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York, NY: Routledge.

Perkins, D. N., ve Salomon, G. (1989). *Are cognitive skills context-bound?*. *Educational researcher*, 18(1), 16-25.

Peteranetz, M.S. (2016). Fostering Metacognition in K-12 Classrooms: Recommendations for Practice). *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*. 31.

Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*. 76, 1, 14-26.

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

Pintrich, P.R. ve Schunk, D.H., 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- Pintrich, P.R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice - THEORY PRACT.* 41. 219-225.
- Pressley, M., G., Borkowski, J. ve Schneider, W. (1987). Cognitive Strategies: Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge. *In: Annals of child development*, 4, 89-129.
- Puchata, H. (1999). Beyond materials, techniques and linguistic analysis: The role of motivation, beliefs and identity. *Plenary session at the 33rd International IATEFL Annual conference*, Edinburg, 64-72.
- Rahimi, M. ve M. Katal. (2013). The Impact of metacognitive instruction on efl learners' listening comprehension and oral language proficiency. *The Journal of Teaching Language Skills*, 5, 69-90.
- 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.
- Rahman, F., Jumani, N. B., Chaudry, M. A., Chisti, S. H. ve Abbasi, F. (2010). Impact of Metacognitive Awareness on Performance of Students in Chemistry. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(10), 39-55.
- Razi, S. (2010). *Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies*. Unpublished PhD disseratiton. İzmir: Dokuz Eylül University.
- Reece, I. ve Walker, S. (2000) *Teaching, training and learning a practical guide*. 4th Edition, Business Education Publishers Limited, Sunderland.
- Rholes W, Riskind J. ve Neville B. (1985). The relationship of cognitions and hopelessness to depression and anxiety. *Social Cognition*. 3(1):36–50.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.Sikula, T.J. Buttery, & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research in*

- teacher education, second Edition* (pp. 102-119). Macmillan, New York.
- Rickey, D. ve Stacy, A. M. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education*, 77, 915-920.
- Rodriguez, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL classes. *Revista Venezolana de Linguística Aplicada*, (1), 23-32.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saito, Y. , Garza, T. J. ve Horwitz, E. K. (1999), Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83: 202-218.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: *Reactions to tests*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.
- Sarı, Z. (2017). *The relationship between beliefs about language learning and foreign language classroom anxiety: English-medium instruction in a turkish universities stem context* .Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71- 86.
- Schraw, G. Ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G.ve Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 7. 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*. 26. 113-125.
- Schanck, R. ve Cleave, J. (1995). Natural learning, natural teaching: Changing human memory. In H. Morowitz & J. Singer (Eds.), *The mind, the*

- brain, and complex, adaptive systems* (pp. 175- 202). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Lang. Learn.*, 28(1): 129-142.
- Scovel, T. (1991). *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*. In E. K. Horwitz and D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, p.22.
- Semiz, Ö. (2011). *The effects of a training program on attributional beliefs, self-efficacy, language learning beliefs, achievement and student effort: A study on motivationally at risk EFL students*. A doctoral dissertation submitted to Atatürk University, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoglu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (development, learning and instruction: from theory to application)*. Ankara: A Pegem Akademi.
- Siebert, L. L. (2003), Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7-39.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London:Edward Arnold.
- Sowell, E. J. (2005). *Curriculum: An integrative introduction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Spielberger, C. D. (1976). The nature and measurement of anxiety. In Spielberger, C. D. & Diaz-Guerrero, R. (Eds.), *Cross-cultural anxiety* (pp. 3-12). Washington D. C.: Hemisphere Publishing Corporation.

- Spielberger CD. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stewart, M. K., Cohn, J., ve Whithaus, C. (2016). Collaborative Course Design and Communities of Practice: Strategies for Adaptable Course Shells in Hybrid and Online Writing. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 9(1).
- Stoker, J. ve Perkin, R. (2014): Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 2015-211.
- Sundari, H. ve Hadi, I. (2014). Exploring gender on EFL learners' beliefs about language learning. *Jurnal Lingua Cultura*, 8(2), 128-137
- Sunel, A. H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 137-143.
- Sucu, Ö. H. (2018). *Üniversite öğrencilerinin genel İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Taeko, O., Manalo, E., ve Greenwood, J. (2009). The Influence of Language Contact and Vocabulary Knowledge on the Speaking Performance of Japanese Students of English. *The Open Applied Linguistics Journal*. 2. 11-21.
- Taghinezhad, A. (2016). *The relationship between beliefs about language learning, gender, and the use of language learning strategies of iranian efl learners*. Shiraz University Department of Foreign Language and Linguistics, Shiraz.
- Tanaka, K., ve Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25, 63–85.

- Temur, T., Kargin, T., Bayar, S. A., ve Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4193-4199.
- Tertemiz, N. ve Ağıldere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 252-267.
- Thamraksa, C. (2005). Metacognition: A key to success for EFL learners. *BU Academic Review*, 4(1), 95-99.
- Thomas, L.F. ve Harri-Augstein, E.S. (1983). *The evaluation of an intelligent learning system, learning-to-learn and the CAL-Skills Trainer. (Final report, Centre for the Study of Human Learning/Applied Psychology Unit of Admiralty Marine Technology Establishment Project)*, Centre for the Study of Human Learning. Brunel University, Uxbridge, Middx.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 309-330.
- Tokur, B. (2016). Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının incelenmesi . (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Topcu, M. S., ve Yılmaz-Tuzun O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status, *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol8say3/v8s3m5.pdf> adresinden 16 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.

- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 245
- Tran, T. (2011). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory. *English Language Teaching*. 5.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türkyılmaz, A. (2016). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(2), 105-122.
- Uslu, Ç. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uzun, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: A comparison of the anxiety levels of high school and university students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Ünal, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, 53, 168-176.
- Vojtková, M. N. ve Juříková, B. I. *Fostering Learner Autonomy Action Research*.
- Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China*. Unpublished Master Thesis. University of Victoria, Canada.
- Walsh, K. (2010). *The importance of writing skills: Online tools to encourage success*, <http://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/> adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), pp. 3-14.
- Wenden, A. (1986). Helping Language Learners Think about Learning. *ELT Journal*. 40. 10.1093/elt/40.1.3.
- Wenden, A. L. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37 (4), 573-598.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Hertfordshire: UK, Prentice-Hall International.
- Wei (1996). Developing Learner Autonomy through Metacognitive Awareness Training in ELT. *中国英语教学*, 4, 110-120.
- Weinert, F. E. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding”, In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds)

- Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–16
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457.
- Wilson, D., ve Campbell, R.C. (2009). Workshop filling in the gaps: the use of affective outcomes in Engineering education and CSET Education Research, *39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, October 18 - 21, San Antonio, TX
- X. Wu ve Q. Wang, Vocabulary learning strategies employed by undergraduates majoring in English, *Foreign Language Teaching and Research*, 30(1) (1998), 53-57.
- Yang, K. (2012). Structures of cognitive and metacognitive reading strategy use for reading comprehension of geometry proof. *Educational Studies in Mathematics*, 80(3), 307–326.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldız, E., ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yıldız, S. (2008) *Özel Eğitim Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Young, D. J. (1986), The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 19: 439-445.

- Young, D. J. (1990), An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23: 539-553.
- Young, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (pp. 3-46). Boston: Heinle & Heinle.
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Zhao, A. ve Whitchurch, A. (2011). Anxiety and its associated factors in college-level Chinese classrooms in the US. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 46, 21-47.
- Zimmermann Barry J. (1990) Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational psychologist*, 25, (1), 3-17. Copyright Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

EK-1.KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda İngilizce ile ilgili olarak bilişüstü farkındalık, dil öğrenme inancı ve dil öğrenme kaygılarını ölçen bir dizi madde bulunmaktadır. Bu maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her madde için sizi en iyi ifade eden seçeneği bulup işaretlemeniz beklenmektedir. Bu çalışma verileri yalnızca yüksek lisans tezi kapsamında yapılan bilimsel bir araştırma için kullanılacak ve bilgileriniz paylaşılmayacaktır. İsim yazmayınız ve lütfen samimi cevap veriniz. Katılımlarınız için teşekkür ederiz.

Hüseyin Avni EKE

Kişisel Bilgiler

Okul Adı: () Cumhuriyet A.L () 15 Temmuz Şehitler A.L

() Turgut Özal A.L () Atatürk A.L

() Arsal A.L () Farabi A.L

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Sınıf: () 9 () 10 () 11 () 12

EK-2.BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyunuz. İşaretlemelerinizi yaparken ifadelerinizi şu derecelendirmeye uygun olarak kullanınız: Hiçbir Zaman:1; Nadiren:2; Bazen:3; Sıklıkla:4; Her Zaman:5						
1	Amaçlarıma ulaşıp ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5

19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedeğimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5

39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

EK-3.YABANCI DİL ÖĞRENME İNANCI ÖLÇEĞİ						
İşaretlemelerinizi yaparken ifadelerinizi şu derecelendirmeye uygun olarak kullanınız. Kesinlikle katılmıyorum:1; Katılmıyorum:2; Fikrim yok:3; Katılıyorum:4; Kesinlikle katılıyorum:5.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çocuklar büyüklere göre daha kolay yabancı dil öğrenirler.	1	2	3	4	5
2	Bazı insanlar yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar.	1	2	3	4	5
3	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır.	1	2	3	4	5
4	Yabancı dili eninde sonunda öğreneceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dili iyi bir aksanla konuşmak önemlidir.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil konuşabilmek için o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü bilmek çok önemlidir.	1	2	3	4	5
7	Bir yabancı dil bilen bir kişinin bir başka yabancı dil öğrenmesi daha kolaydır.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha iyidir.	1	2	3	4	5
9	Benim öğrenmeye çalıştığım dilde birinin konuştuğunu duysam, konuşma pratiği yapmak için doğruca ona giderim.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dilde bir kelimenin anlamını bilmiyorsan anlamı tahmin etmekte bir sakınca yoktur.	1	2	3	4	5
11	Ben yabancı dil öğrenmeye yatkınım.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dil öğrenmek aslında çok kelime öğrenmektir.	1	2	3	4	5
13	Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.	1	2	3	4	5
14	Başka insanların önünde yabancı dilde konuşmak beni tedirgin ediyor.	1	2	3	4	5
15	Eğer başlarda hata yapmaya izin verilirse daha sonra o hatalardan kurtulmak zor olur.	1	2	3	4	5
16	Yabancı dil laboratuvarında pratik yapmak önemlidir Kadınlar yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır.	1	2	3	4	5
17	Kadınlar yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır.	1	2	3	4	5
18	Yabancı dili çok iyi konuşmayı öğrenirsem onu kullanabileceğim bir çok fırsatım olacaktır.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil konuşmak anlamaktan daha kolaydır.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil öğrenmek okuldaki diğer dersleri öğrenmekten daha farklıdır.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil öğrenmek Türkçe' den çeviri yapmaktır.	1	2	3	4	5
22	Yabancı dili iyi konuşmayı öğrenebilirim bu bana iyi bir iş bulmamda yardımcı olacaktır.	1	2	3	4	5

23	Yabancı dili okumak ve yazmak, onu konuşup anlamaktan daha kolaydır.	1	2	3	4	5
24	Türkler için yabancı dil bilmek önemlidir.	1	2	3	4	5
25	Yabancı dil konuşan insanları daha yakından tanıyabilmek için bu dili öğrenmek istiyorum.	1	2	3	4	5
26	Birden fazla yabancı dil konuşabilen insanlar çok zekidir.	1	2	3	4	5
27	Türkler yabancı dil öğrenmede başarılıdır.	1	2	3	4	5
28	Herkes yabancı bir dil öğrenebilir.	1	2	3	4	5



EK-4.YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGI ÖLÇEĞİ						
Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyunuz. İşaretlemelerinizi yaparken ifadelerinizi şu derecelendirmeye uygun olarak kullanınız: Hiçbir Zaman:1; Nadiren:2; Bazen:3; Sıklıkla:4; Her Zaman:5		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
2	Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
3	Yabancı dil derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum.	1	2	3	4	5
4	Yabancı dil derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
5	Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.	1	2	3	4	5
7	Diğer öğrencilerin yabancı dil derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dil derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dil derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
11	Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dil derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.	1	2	3	4	5
13	Yabancı dil derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.	1	2	3	4	5
14	Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
16	Yabancı dil derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
17	Yabancı dil derslerine girmek istemiyorum.	1	2	3	4	5
18	Yabancı dil derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor.	1	2	3	4	5
22	Kendimi yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.	1	2	3	4	5

23	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi yabancı dil konuştuğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24	Diğer öğrencilerin önünde yabancı dil konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.	1	2	3	4	5
25	Yabancı dil dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
26	Yabancı dil dersinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.	1	2	3	4	5
27	Yabancı dil derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
28	Yabancı dil öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.	1	2	3	4	5
29	Yabancı dil konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
30	Yabancı dil konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana geleceğinden endişe duyuyorum.	1	2	3	4	5
31	Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanların yanında yabancı dil kullanırken rahatsız oluyorum.	1	2	3	4	5
32	Yabancı dil öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5

EK-5 DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.10906815
Konu : Araştırma İzni

05.06.2018

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Konuralp Yerleşkesi 81600/DÜZCE

- İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsünün 17/05/2018 tarihli ve E.8831 sayılı yazısı.
c) 04/06/2018 tarihli ve E.10849995 sayılı Valilik Oluru.

İlgi (b) yazı gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hüseyin Avni EKE'nin yüksek lisans çalışması için talep edilen, araştırma iznine ilişkin "Komisyon Kararı" ve "Olur" yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Turan ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (7 sayfa)

Adres: Valilik Konağı D Blok Merkez/DÜZCE
Elektronik Ağ: duzce.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU
Tel: 0 (380) 524 13 80/1622
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8c81-254e-3b56-93af-3fb1 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6 BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ KULLANMA İZİNİ

Alıcı: aakin ▾

Merhaba sayın hocam, ben Hüseyin Avni EKE, İngilizce öğretmeniyim.Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.Onayınızı alırsam Türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz Bilış Ötesi Farkındalık Envanteri adlı ölçeği etik kurallar çerçevesinde tezimde kullanmak istiyorum saygılarımla. Ölçeği geçerlik ve güvenirlik açıklamalarıyla beraber gönderebilirsanız sevinirim iyi çalışmalar.



Virüs bulunmuyor. www.avast.com

Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>

30 Nis 2018 Pzt 21:50 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba ölçek ektedir iyi çalışmalar diliyorum

Prof. Dr. Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilimdalı

30 Nis 2018 Pzt 21:35 tarihinde babatema babatema <havnieke@gmail.com> şunu yazdı:

...

EK-7 YABANCI DİL ÖĞRENME İNANCI ÖLÇEĞİ KULLANMA İZİNİ

Alıcı: suhendan.er ▾

Merhaba sayın hocam, ben Hüseyin Avni EKE, İngilizce öğretmeniyim.Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.Onayınızı alırsam Türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz Dil Öğrenme İnanç Envanteri adlı ölçeği etik kurallar çerçevesinde tezimde kullanmak istiyorum saygılarımla.

Sühendan Er <suhendan.er@tedu.edu.tr>

10 Oca 2018 Çar 10:44 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Assoc. Prof. Dr. Sühendan Er

TED University

EK-8 YABANCI DİL SINIF KAYGISI ÖLÇEĞİ KULLANMA İZİNİ

Alıcı: selami.aydin ▾

Merhaba sayın hocam, ben Hüseyin Avni EKE, İngilizce öğretmeniyim.Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.Onayınızı alırsam Türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği adlı ölçeği etik kurallar çerçevesinde tezimde kullanmak istiyorum saygılarımla.

SELAMİ AYDIN <selami.aydin@medeniyet.edu.tr>

9 Oca 2018 Salı 12:33



Alıcı: ben ▾

Hocam, çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Ölçeği kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızın sonuçları hakkında da ileride bilgi verebilirseniz çok sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.

Selami Aydın

Ph.D., Associate Professor

Istanbul Medeniyet University

Faculty of Education Sciences

Kartal Istanbul