

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERS BAŞARILARINI
YORDAYAN DEĞİŞKENLER: BOYLAMSAL BİR ANALİZ

OKTAY AKSOY

BOLU-2018

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERS BAŞARILARINI
YORDAYAN DEĞİŞKENLER: BOYLAMSAL BİR ANALİZ

Doktora Tezi
Hazırlayan
Oktay AKSOY

Danışman
Prof. Dr. Altay EREN

BOLU, MAYIS - 2018

DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Oktaý AKSOY tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarılarını Yordayan Değişkenler: Boylamsal Bir Analiz” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (11.05.2018)

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Altay EREN

Üye :Prof. Dr. Ahmet OK

Üye :Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI

Üye :Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Selmin SÖYLEMEZ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum, “Lise Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarılarını Yordayan Değişkenler: Boylamsal Bir Analiz” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 11/05/2018



Oktay AKSOY

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince umutsuzluğa kapıldığım anlarda desteğini her zaman yanımda hissettiğim ve çalışmalarımındaki rehberliğini hiçbir zaman esirgemeyen ve rehberliğiyle çok şeyler öğrendiğim tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Altay EREN'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Öğrenimim ve tez aşaması sürecinde desteklerini her zaman yanımda hissettiğim canım annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince verilerin toplanmasındaki yardım ve destekleri sebebiyle Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve çalışmamı yaptığım okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Oktay AKSOY

Mayıs-2018

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
I. BÖLÜM	
1.Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. İngilizce Öğrenmeyle İlişkilenen Bilişsel Değişkenler.....	8
1.2.1. Öz-yeterlik inançları.....	10
1.2.2. Algılanan araçsallık.....	13
1.2.3. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri.....	16
1.3. İngilizce Öğrenmeyle İlgili Duyuşsal Değişkenler.....	20
1.3.1. Tutum.....	21
1.3.2. Bilgiye yönelik merak.....	23
1.4.İngilizce Öğrenmeyle İlişkilenen Motivasyon Değişkenleri.....	27
1.4.1. Başarı amaçları.....	29
1.5. Araştırmanın Mantığı ve Önemi.....	33
1.6. Araştırmanın Amacı.....	36
1.7.Araştırma Sorusu.....	36
1.8. Araştırmanın Hipotezleri.....	37
1.9. Sayıtlar.....	38
1.10. Sınırlılıklar.....	39
1.11. Tanımlar.....	39
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve Konuya İlgili Literatür.....	41

2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-yeterlik	41
2.1.1. Bandura'nın öz-yeterlik modeli	43
2.1.2. Pajares'in öz-yeterlik modeli	46
2.1.3. Zimmerman'ın öz-yeterlik modeli	48
2.1.4. Schunk'ın öz-yeterlik modeli	51
2.2. Algılanan Araçsallık	53
2.2.1. Simons ve arkadaşlarının algılanan araçsallık modeli	53
2.2.2. Husman ve arkadaşları tarafından geliştirilen algılanan araçsallık modeli	55
2.2.3. Miller ve arkadaşları tarafından geliştirilen algılanan araçsallık modeli	57
2.3. Biliş-ötesi	58
2.3.1. Flavel'in biliş-ötesi öğrenme modeli	58
2.3.2. Brown'un biliş-ötesi modeli	60
2.3.3. Brezin'in biliş-ötesi öğrenme modeli	61
2.4. Tutum	63
2.4.1. İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun çok faktörlü ve tek faktörlü yapısı	64
2.5. Bilgiye Yönelik Merak	66
2.5.1. Berlyne'ın bilgiye yönelik merak modeli	66
2.5.2. Loewenstein'ın bilgi boşlukları teorisi	67
2.5.3. Litman ve Jimerson'un ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak modeli	68
2.6. Başarı Amaçları	69
2.6.1. İki faktörlü başarı amaçları modeli	70
2.6.2. Üç faktörlü başarı amaçları modeli	71
2.6.3. Dört faktörlü başarı amaçları modeli	73
2.6.4. Altı faktörlü başarı amaçları modeli	75
2.7. Konuyla İlgili Literatür	77
2.7.1. Öz-yeterlik inançları	78
2.7.1.1. Öz-yeterlik inançlarına ilişkin olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar	78

2.7.1.2. Öz-yeterlik inançlarına ilişkin olarak	
Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar.....	80
2.7.2. Algılanan araçsallık.....	83
2.7.2.1. Algılanan araçsallığa ilişkin olarak Türkiye dışında	
gerçekleştirilen araştırmalar.....	83
2.7.2.2. Algılanan araçsallığa ilişkin olarak	
Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar.....	85
2.7.3. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri.....	88
2.7.3.1. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin olarak	
Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar.....	88
2.7.3.2. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin olarak	
Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar.....	90
2.7.4. Yabancı dile yönelik tutum.....	93
2.7.4.1. Yabancı dile yönelik tutum değişkeniyle ilgili olarak	
Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar.....	93
2.7.4.2. Yabancı dile yönelik tutumla ilgili Türkiye’de	
yapılan araştırmalar.....	95
2.7.5. Bilgiye yönelik merak.....	98
2.7.5.1. Bilgiye yönelik merakla ilgili olarak Türkiye	
dışında gerçekleştirilen araştırmalar.....	98
2.7.5.2. Bilgiye yönelik merakla ilgili olarak Türkiye’de	
gerçekleştirilen araştırmalar.....	100
2.7.6. Başarı amaçları.....	104
2.7.6.1. Başarı amaçlarıyla ilgili olarak Türkiye dışında	
gerçekleştirilen araştırmalar.....	104
2.7.6.2. Başarı amaçlarıyla ilgili olarak Türkiye’de	
gerçekleştirilen çalışmalar.....	107
2.8. Sonuç.....	110
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	111
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni.....	111

3.2. Evren ve Örneklem.....	112
3.3. Veri Toplama Araçları.....	113
3.3.1. İngilizce öz-yeterlik ölçeği.....	115
3.3.2. Algılanan araçsallık ölçeği.....	117
3.3.3. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği.....	119
3.3.4. İngilizceye yönelik tutum ölçeği.....	121
3.3.5. Bilgiye yönelik merak ölçeği.....	123
3.3.6. Başarı amaçları ölçeği.....	125
3.3.7. İngilizce ders başarısı.....	128
3.3.8. Veri analizi.....	128
3.3.9. İşlem yolu.....	129
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar.....	130
4.1. Ön Analizler.....	130
4.2. İngilizce Öz-yeterliğin Dört Boyutu İçin Gerçekleştirilen Ön Analizler.....	131
4.3. Algılanan Araçsallık Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler.....	136
4.4. Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Dört Boyutu İçin Gerçekleştirilen Analizler.....	138
4.5. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler.....	143
4.6. Bilgiye Yönelik Merak Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler.....	146
4.7. Başarı Amaçları Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler.....	150
4.8. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	155
4.9. Bahar Dönemi Baş Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	160
4.10. Bahar Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordayıcılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	165
4.11. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Arabulucu Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	168
4.12. Bahar Dönemi Baş Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	174

4.13. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısı ve Bahar Dönemi Baş Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	178
V. BÖLÜM	
5. Sonuçlar ve Öneriler.....	188
5.1. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordanmasına İlişkin Sonuçlar	188
5.2. Bahar Dönemi Baş Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Yordanmasına İlişkin Sonuçlar	189
5.3. Bahar Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordanmasına İlişkin Sonuçlar.....	189
5.4. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Arabulucu Rolüne İlişkin Sonuçlar..	190
5.5. Bahar Dönemi Baş Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Sonuçlar	191
5.6. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısı ve Bahar Dönemi Baş Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Sonuçlar.....	191
5.7. Öneriler.....	193
5.7.1. Eğitim durumlarına ilişkin öneriler.....	193
5.7.2. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler.....	199
KAYNAKÇA.....	203
EKLER.....	234
Ek 1. İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği.....	234
Ek 2. Algılanan Araçsallık Ölçeği.....	236
Ek 3. Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	237
Ek 4. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği.....	239
Ek 5. Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği.....	240
Ek 6. Başarı Amaçları Ölçeği.....	241
Ek 7. Etik Kurul Onayı.....	243
Ek 8. Ölçek Uygulama İzni.....	244
ÖZGEÇMİŞ.....	245

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Algılanan araçsallık modelinin öğeleri.....	54
Tablo 2.2. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri.....	62
Tablo 3.1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	113
Tablo 4.1. Güz dönemi İngilizce öz-yeterlik ölçeği levene testi sonuçları.....	131
Tablo 4.2. İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları.....	131
Tablo 4.3. Bahar dönemi İngilizce öz-yeterlik ölçeği levene testi sonuçları.....	133
Tablo 4.4. Cinsiyete değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	133
Tablo 4.5. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	133
Tablo 4.6. Cinsiyet ve sınıf etkileşimine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	134
Tablo 4.7. İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları.....	134
Tablo 4.8. Güz dönemi algılanan araçsallık ölçeği levene testi sonuçları.....	136
Tablo 4.9. Algılanan araçsallık değişkenine ilişkin kovaryans analizi sonuçları.....	136
Tablo 4.10. Bahar dönemi algılanan araçsallık ölçeği levene testi sonuçları.....	137
Tablo 4.11. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar.....	137
Tablo 4.12. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	137
Tablo 4.13. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	137
Tablo 4.14. Bahar dönemi algılanan araçsallık inançlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları.....	138
Tablo 4.15. Güz dönemi biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği levene testi sonuçları.....	138
Tablo 4.16. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar.....	139
Tablo 4.17. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	139
Tablo 4.18. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	140
Tablo 4.19. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları.....	140
Tablo 4.20. Bahar dönemi biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği levene testi sonuçları.....	142

Tablo 4.21. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları.....	142
Tablo 4.22. Güz dönemi İngilizceye yönelik tutum ölçeği levene testi sonuçları.....	144
Tablo 4.23. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar.....	144
Tablo 4.24. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	144
Tablo 4.25. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	144
Tablo 4.26. Güz dönemi İngilizceye yönelik tutum değişkenine ilişkin kovaryans analizi sonuçları.....	145
Tablo 4.27. Bahar dönemi İngilizceye yönelik tutum ölçeği levene testi sonuçları.....	145
Tablo 4.28. İngilizceye yönelik tutum değişkenine ilişkin kovaryans analizi sonuçları.....	146
Tablo 4.29. Bahar dönemi bilgiye yönelik merak ölçeği levene testi sonuçları.....	146
Tablo 4.30. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar.....	146
Tablo 4.31. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	147
Tablo 4.32. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	147
Tablo 4.33. Bilgiye yönelik merak inançlarına ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları.....	147
Tablo 4.34. Güz dönemi bilgiye yönelik merak ölçeği levene testi sonuçları.....	149
Tablo 4.35. Bilgiye yönelik merak inançlarına ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları.....	149
Tablo 4.36. Güz dönemi başarı amaçları ölçeği levene testi sonuçları.....	150
Tablo 4.37. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar.....	150
Tablo 4.38. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	151
Tablo 4.39. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	151
Tablo 4.40. Başarı amaçlarına ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları.....	151
Tablo 4.41. Bahar dönemi başarı amaçları ölçeği levene testi sonuçları.....	153
Tablo 4.42. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar.....	153
Tablo 4.43. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	153
Tablo 4.44. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar.....	154
Tablo 4.45. Başarı amaçlarına ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları.....	154
Tablo 4.46. Araştırmanın birinci hipotezi ile ilgili analiz sonuçları.....	156

Tablo 4.47. Araştırmanın ikinci hipotezi ile ilgili analiz sonuçları.....	161
Tablo 4.48. Araştırmanın üçüncü hipotezi ile ilgili analiz sonuçları.....	165
Tablo 4.49. Araştırmanın dördüncü hipotezi ile ilgili analiz sonuçları.....	170
Tablo 4.50. Araştırmanın beşinci hipotezi ile ilgili analiz sonuçları.....	175
Tablo 4.51. Güz dönemi başı değişkenlerinin bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki etkileri.....	180



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Hipotetik model.....	38
Şekil 2.1. Karşılıklı belirleyicilik.....	42
Şekil 2.2. Biliş-ötesi becerilerin sınıflandırılması.....	59
Şekil 2.3. Başarıya yaklaşma ve kaçınma durumları.....	74
Şekil 2.4. Başarı amaçlarının yeterliğe dayalı altı faktörlü modeli.....	76
Şekil 3.1. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi).....	116
Şekil 3.2. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi).....	117
Şekil 3.3. Algılanan araçsallık ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi).....	118
Şekil 3.4. Algılanan araçsallık ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi).....	119
Şekil 3.5. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi).....	120
Şekil 3.6. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi).....	121
Şekil 3.7. Tutum ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi).....	122
Şekil 3.8. Tutum ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi).....	123
Şekil 3.9. Bilgiye yönelik merak ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi).....	124
Şekil 3.10. Bilgiye yönelik merak ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi).....	125
Şekil 3.11. Başarı amaçları ölçeğine ilişkin yapısal Model (Güz Dönemi).....	126
Şekil 3.12. Başarı amaçları ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi).....	127

SİMGELER DİZİNİ

n : Evrendeki Birey Sayısı

p : Güven Aralığı

f : Frekans

% : Yüzde

$\geq$: Büyük Eşit

$\leq$: Küçük Eşit

χ^2 : Ki Kare Değeri

η^2_p : Kısmi Eta Kare Katsayısı

F : Varyans Analizlerinde Hesaplanan F Değeri

df_1 : Serbestlik Derecesi 1

df_2 : Serbestlik Derecesi 2

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

B : Beta Değeri

β : Beta Katsayısı

KISALTMALAR DİZİNİ

- AMOS : Analysis of Moment Structures
ANCOVA : Tek Değişkenli Kovaryans Analizi
Bkz : Bakınız
CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
DU-E : Uzak fayda ve dışsal düzenleme
DU-I : Uzak fayda ve içsel düzenleme
EF : Education First
GZP : Gelecek Zaman Perspektifi
H : Hipotez
KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı
MANCOVA : Çok Değişkenli Kovaryans Analizi
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PU-E : Yakın fayda-dışsal düzenleme
PU-I : Yakın fayda-içsel düzenleme
RMSEA : Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
SRMR : Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
TLI : Tucker-Lewis İndeksi
vb: Ve Benzeri
YDS : Yabancı Dil Sınavı

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERS BAŞARILARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER: BOYLAMSAL BİR ANALİZ

AKSOY, Oktay
Doktora Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı Prof. Dr. Altay EREN
Mayıs – 2018 xvi + 245 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersleriyle ilgili öz-yeterlik inançlarının, algıladıkları araçsallığın, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, bilgiye yönelik meraklarının, başarı amaçlarının ve tutumlarının, İngilizce ders başarıları üzerindeki olası etkilerinin bir öğretim yılı süresince incelenmesiydi. Araştırmada, boylamsal tarama yöntemi ile panel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri bir öğretim yılının dört ayrı zaman kesitinde (güz dönemi başı, güz dönemi sonu, bahar dönemi başı ve bahar dönemi sonu) ve aynı öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinin dört ilçesinde yer alan beş ayrı Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 1357 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları, algıladıkları araçsallık, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri ve bilgiye yönelik merakları sırasıyla, “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği”, “Algılanan Araçsallık Ölçeği”, “2x2 Başarı Amaçları Ölçeği”, “Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği” aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce ders başarıları ise 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz dönemi ve bahar dönemi sonunda elde edilen not ortalamaları temel alınarak tanımlanmıştır. Veri analizleri SPSS 21 ve AMOS 21 istatistik yazılım programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, İngilizce derslerine yönelik tutumun ders başarısını, İngilizce ders başarısının da tutumu etkilediğini göstermiş ve İngilizceye yönelik tutum ile İngilizce ders başarısı arasında nedenselliğe dayalı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bulgular, İngilizceye yönelik tutumun ders başarısı üzerinde, diğer değişkenlerin etkileriyle kıyaslandığında, güçlü bir etkisi olduğunu ve bu etkinin, diğer değişkenlerin ders başarısı üzerindeki etkilerini baskıladığını da göstermiştir.

Önemli olarak, araştırmada, güz dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik tutumun bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde olduğu, ancak güz dönemi sonu ders başarısı ile bahar dönemi başındaki tutum aracılığıyla sağlanan dolaylı etkisinin, anlamlı düzeyde ve olumlu yönde olduğu da saptanmıştır. Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu ise, yüksek düzeyde bilgiye yönelik meraka ve algılanan araçsallığa sahip olmayla bazı başarı amaçlarını (performansa yaklaşma) ve biliş-ötesi öğrenme stratejilerini (örgütlenme ve değerlendirme stratejileri) benimsemenin, İngilizce ders başarısına bağlı olduğudur. Öğrencilerin, öğretim yılı başındaki gerçekçi olmayan İngilizce yazma öz-yeterlik algılarının ders başarıları üzerindeki olumsuz etkisi araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur.

Araştırmada, İngilizce öğretimiyle gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler de tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce ders başarısı, tutum, algılanan araçsallık, öz-yeterlik inançları, bilgiye yönelik merak

ABSTRACT

VARIABLES THAT PREDICT HIGH SCHOOL STUDENTS’ PERFORMANCE REGARDING ENGLISH COURSE: A LONGITUDINAL ANALYSIS

Aksoy, Oktay

Doctoral Thesis

Department of Educational Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor : Prof. Dr. Altay EREN

May – 2018 xvi + 245 pages

The aim of this study was to examine the possible effects of high school students’ self-efficacy beliefs, perceived instrumentality, metacognitive learning strategies, epistemic curiosity, achievement goals, and their attitudes towards English lessons on their English course achievement over the course of one academic year. Longitudinal survey method with panel design was used in the current study. The data were collected at four separate time periods (i.e., beginning of the fall semester, end of the fall semester, beginning of the spring semester, and end of the spring semester) over the course of one academic year and based on the same students.

The sample consisted of 1357 students who enrolled in five separate Anatolian High Schools, located in four separate counties of Zonguldak city in 2015-2016 academic year. Students’ attitudes, self-efficacy beliefs, perceived instrumentality, achievement goals, metacognitive learning strategies, and epistemic curiosity regarding English lessons were assessed through “Attitudes towards English Scale”, “Foreign Language Self-Efficacy Scale”, “Perceived Instrumentality Scale”, “2x2 Achievement Goals Scale”, “Metacognitive Learning Strategies Scale”, and “Epistemic Curiosity Scale” respectively. Students’ English course achievement was described based on their average grades that were obtained at the end of the autumn semester and spring semester of the 2015-2016 academic year. Data analyses were conducted using the SPSS 21 and AMOS 21 statistical software programs.

The findings revealed that attitudes towards English lessons predicted course achievement, and this, in turn, predicted attitudes towards English lessons, which indicated a causal relationship between attitudes towards English and course achievement. In addition, the results also showed that, when compared to the effects of other variables, attitudes towards English lessons had strong effects on course achievement that also suppressed the effects of other variables on course achievement. Importantly, in the present study, it was also found that the direct effect of attitudes towards English lessons on course achievement at the end of the spring semester was significant and negative; whereas their indirect effect through the course achievement at the end of the autumn semester and attitudes towards English lessons at the beginning of the spring semester was significant and positive. Another important finding of the study was that having higher levels of epistemic curiosity and perceived instrumentality along with the adoption of some achievement goals (i.e., performance-approach goals) and metacognitive strategies (i.e., organizational and evaluation strategies) depended on English course achievement. The negative effect of unrealistic perceptions of students’ English writing self-efficacy on course achievement was another important finding of the

study. Implications for English language teaching and directions for future studies were also discussed in the study.

Keywords: English course achievement, attitude, perceived instrumentality, self-efficacy beliefs, epistemic curiosity



I.BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu ve önem, araştırmanın amacı, araştırmanın soruları, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde en az bir yabancı dil öğrenmek, özellikle de uluslararası düzeyde yaygın kullanıma sahip bir dil olarak İngilizce öğrenmek geçmişe göre çok daha belirgin bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dolayısıyla, çok sayıda ülke bu ihtiyacı gidermek amacıyla yabancı dil eğitimi için önemli bütçeler ayırmakta ve yabancı dil öğretimini etkin ve hızlı biçimde gerçekleştirmek amacıyla farklı yöntem ve teknikleri geliştirme çabası göstermektedirler. Türkiye’de de özellikle İngilizce öğretiminin etkili ve verimli olması amacıyla çaba sarf edilmektedir. Nitekim MEB tarafından 2013 yılında yayımlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde hedef olarak “Öğrencilerin dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenebilmeleri” (MEB, 2013) ifadesi yer almaktadır. Ayrıca, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için geliştirilen İngilizce dersi öğretim programında da “Türkiye’de yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlandığı” (MEB, 2011) önemli bir hedef olarak belirlenmiştir.

Bu ve benzeri hedeflere ulaşılabilmesi amacıyla, Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde ortalama 648 ders saati İngilizce eğitimi verilmektedir. Üstelik MEB 2013-2014 öğretim yılından itibaren İngilizce derslerinin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerine okutulmaya başlanması yönünde bir karar almıştır. Bunlarla birlikte, İngilizce derslerinin

öğretim programlarında MEB tarafından belirli aralıklarla ve çoğunlukla içeriğe yönelik olarak kısmi düzenlemeler de gerçekleştirilmekte ve bu bağlamda gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerle yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri artırılmaya çalışılmaktadır (Eratalay ve Kartal, 2006; Ulum, 2014).

Özetlenen bu girişimlerle rağmen, Türkiye’de İngilizce öğretiminin niteliğinin istenilen düzeye ulaşamadığı ifade edilebilir. Bu durum, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yabancı Dil Sınavları (YDS) ve Kamu Personeli Seçme Sınavının (KPSS) öğretmenlik alan bilgisi oturumlarından elde edilen sonuçlar açısından da belirgindir. Nitekim 2013 yılı güz dönemi YDS sınavında İngilizce ortalama puanının 36.758; 2013 İlkbahar dönemi Yabancı Dil Sınavı (YDS) İngilizce ortalamasının 30.461; 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik alan bilgisi İngilizce ortalama puanının ise 28.902 olduğu görülmektedir (<http://www.osym.gov.tr/>, 02.11.2016 tarihinde erişildi). Bu duruma paralel olarak, Education First (EF) Eğitim Kurumları tarafından 2015 yılında yapılan ve ülkelerdeki yetişkinlerin (18-55 ve üzeri yaşlar) İngilizce performanslarını ölçen test sonuçlarına göre Türkiye son yedi yılda en çok ilerleme kaydeden ülke olmasına rağmen, genel yeterlilik düzeyi için hesaplanan 47.62 puan ortalaması ile 27 Avrupa ülkesi arasında 26; 70 ülke arasında ise 50. sırada yer almaktadır (<http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>, 02.11.2016 tarihinde erişildi). Yukarıda yapılan açıklamalar ve belirtilen sayısal veriler, Türkiye’de İngilizce öğretiminin sorunlu olduğuna işaret eden önemli göstergeler olarak değerlendirilebilir.

Bu problem durumuna yönelik olarak gerçekleştirilen eğitim araştırmalarından elde edilen bulgular; yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler, ilkokullarda İngilizce derslerine giren öğretmenlerin branş öğretmenleri olmaması, geleneksel dil öğretim alışkanlığından vazgeçilmeyerek iletişime dayalı dil öğrenme etkinliklerinin kullanılmaması, derslerde yeterli araç-gereç ve etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin yeterli olmaması, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, ders saatlerinin yeterli olmaması, öğretmen niteliğinin yeterli olmaması, yabancı dil öğretim standartlarının oluşmaması, teknolojik donanım eksikliği, kalabalık sınıfların varlığı, ders saatlerinin yetersizliği, İngilizce öğretiminin alan dışı ders öğretmenleri tarafından

gerçekleştirilmesi, alan öğretmenlerinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, öğrencilerin etkin öğrenme stratejilerini kullanmalarında gözlemlenen eksiklikler ve İngilizce öğretiminin dilbilgisi ağırlıklı işlenmesi gibi konulara dikkat çekmektedir (Akkuş, 2009; Arıbaş ve Tok, 2004; Ashton ve Elyıldırım, 2006; Erkan, 2012; Haznedar, 2010; Işık, 2008; Kırkgöz, 2008).

Yukarıda özetlenen bulgular, fiziksel olanaklarla ve öğretmenle ilgili unsurların, idari uygulamaların ve eğitim politikalarının İngilizce öğretimiyle olan ilişkilerine yönelik bir bakış açısı sağlamalarına rağmen, İngilizce öğretiminde öğrencilerle ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin dikkate alınmalarının olası etkilerine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı geliştirmeye imkân verebilecek teorik ve/veya pratik bir zemin oluşturmamaktadır. Dolayısıyla, bu bağlamda daha doğru ve kapsamlı çıkarımlarda bulunabilmek için, öğrencilerle ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin İngilizce öğretiminin etkililiğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilen ders başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerekmektedir.

Nitekim mevcut İngilizce öğretim programları, öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve motivasyonla ilgili bireysel farklılıklarını ne ölçüde dikkate aldıkları açısından değerlendirildiğinde, bu programların, öğrencilerin İngilizceyi etkili biçimde öğrenmelerini anlamlı düzeyde etkileyebilen; algılanan araçsallık, öz-yeterlik inançları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, tutum, bilgiye yönelik merak, kaygı, öz-düzenleme becerisi vb. bireysel farklılık değişkenlerini göz ardı ettiği söylenebilir. Esasen, konuyla ilgili literatürde bu ve benzeri değişkenlerin İngilizce öğrenmeyle ya da daha önce vurgulandığı gibi, onun önemli bir göstergesi olarak değerlendirilen İngilizce ders başarısıyla ilişkilendiğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Avcı, 2008; Bağçeci, Döş, Sarıca, 2011; Batumlu ve Erden, 2007; Baş ve Beyhan, 2012; Doğru, 2014; Özçetin, 2010; Selçuk, 1997; Tok, Özgan ve Döş, 2010; Yağlı, 2014; Yavuz ve Yağlı, 2013). Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular; İngilizce öğretiminde algılanan araçsallık, öz-yeterlik inançları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, tutum, bilgiye yönelik merak gibi önemli bazı bireysel farklılık değişkenleriyle İngilizce ders başarısının anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermektedir (Baş, 2010; Doğru, 2014; Huang ve Chang, 1996; Karakış, 2014; Kocadelioğlu, 2013; Liem, Lau, Nie 2008; Özçetin, 2010; Reshadi ve Aidinlou, 2012; Selçuk, 1997; Zheng, Young, Brewer ve Wagner, 2009).

Yukarıda yapılan açıklamalar bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında, İngilizce öğretimiyle olumlu ya da olumsuz yönde ilişkilenen, öğrenciden bağımsız (okulun fiziksel olanakları, idari koşullar vb.) ve öğrenciye bağlı (öz-yeterlik inançları, bilgiye yönelik merak vb.) değişkenlerin varlığından söz edilebilir. Ancak, bu çıkarım, öğrenciye bağlı değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin öğrenciden bağımsız değişkenlerin etkililiğine mutlak biçimde bağlı olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Nitekim fiziksel olanakların yeterli olmadığı durumlarda bile, öğrencilerle ilgili bireysel farklılıklar İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin, İngilizceyi öğrenme konusunda öz-yeterlik inançları yüksek olan, meraklı ve yüksek düzeyde motivasyona sahip bir öğrenci, öğrenim gördüğü okulun fiziksel olanaklarının yetersizliğine rağmen, bu koşulların yeterli olduğu okulda öğrenim gören, ancak, İngilizceyi öğrenme konusunda öz-yeterlik inançları, merak ve motivasyon düzeyi düşük olan bir öğrenciye göre daha başarılı olabilir. Bunun anlamı; öğrencilerle ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin İngilizce öğretim programlarında dikkate alınmaları için belirli fiziksel olanakların ve/veya idari koşulların tam anlamıyla sağlanmış olmasının bir ön şart olarak belirginleşmediği, aksine, fiziksel ve idari koşulların yeterli olmadığı durumlarda bile dikkate alınmalarının gerekli ve önemli olduğudur. Nitekim öğrencilerle ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin İngilizce öğrenmeyle olan ilişkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Örneğin, Su ve Duo'nun (2012) Tayvan'da gerçekleştirdiği ve 200 lise öğrencisini kapsayan araştırmalarından elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce öğrenmede kullandıkları etkili stratejilerin, öz-yeterlik inançlarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Chularut ve DeBacker'in (2004) 79 üniversite öğrencisini kapsayan, ön-test, son-test kontrol gruplu desene dayalı olarak gerçekleştirdikleri deneysel araştırmalarında, içerik haritalarıyla yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin başarılarını arttırdığını ve bu etkide öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının ve öz-düzenleme becerilerinin de rol onadığı sonucuna ulaşmışlardır. Rasekh ve Ranjbary'nin (2003) 53 İranlı üniversite öğrencisini kapsayan deneysel araştırmalarında, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin İngilizce öğrenmede etkili biçimde kullanımının öğretildiği bir öğretim sürecine katılan öğrencilerin, bu süreçte yer almayan öğrencilere göre, kelime öğrenmede anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Benzer bir çalışma için ayrıca bkz. Wang, Spencer ve Xing, 2009). He'nin (2001) 38 üniversite öğrencisini

kapsayan deneysel araştırmasında ise öğrencilerin başarı amaçlarına odaklanılmış ve hem performans odaklı amaçların (Beceriye başkalarına gösterme, başkalarının başarısını kendininkiyle karşılaştırma vb. amaçlar) hem de öğrenme (literatürde ustalaşma amaçları olarak da adlandırılmaktadır) odaklı (öğrenmekten haz duyduğu için öğrenme, başarısını kendisinin geçmişteki durumuyla karşılaştırma vb. amaçlar) başarı amaçlarının, öğrencilerin İngilizce kelimeleri öğrenmelerini anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır.

Başarı amaçlarının İngilizce öğrenmeye olan etkisini araştıran diğerk bir çalışmada ise Matos ve Lens (2007), 1505 Perulu lise öğrencisinin, ana dilleri olan İspanyolca dersi için öğrenme odaklı başarı amaçlarının, hem öğrenme stratejileri kullanımıyla hem de ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini, performans amaçlarının ise bu değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamışlardır. Gardner ve MacIntyre (1991) 92 psikoloji bölümü öğrencisinin bir yabancı dil dersi olarak Fransızca dersine yönelik algıladıkları araçsallığın (öğrencilerin Fransızca derslerinde öğrendiklerini gelecekte ulaşmayı arzuladıkları amaçlarıyla ilişkilendirmeleri) Fransızca ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Konuyla ilgili literatürde, öz-yeterlik inançları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, başarı amaçları ve algılanan araçsallık gibi bilişsel içeriğe sahip ve motivasyonla ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin yanında, duyuşsal içeriği belirgin olan değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda özellikle tutum değişkeninin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin incelendiği görölmektedir. Örneğin, Aydoğdu'nun (2014) 100 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmasında, İngilizce ders başarısıyla bu derse yönelik tutum arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Önemli olarak, araştırmada başarı düzeyi yüksek öğrencilerin çoğunlukla biliş-ötesi öğrenme stratejilerini kullandıkları da saptanmıştır. Tutum ve algılanan araçsallık arasındaki ilişkiyi inceleyen ve örneklemini 1061 meslek lisesi öğrencisinin oluşturduğu tarama türü araştırmada ise Özçetin (2010), İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallığın öğrencilerin hem ders başarılarıyla hem de derse ilişkin tutumlarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini saptamıştır.

Bu araştırmalardan elde edilen bulgular bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenlerin, öğrencilerin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin birbirlerinden bağımsız olmadığına, dolayısıyla, İngilizce ders başarısının açıklanmasında bu

değişkenlerin birlikte ele alınmalarının, birbirlerinden bağımsız olarak ele alınmalarına kıyasla, çok daha güvenilir ve kapsamlı bir görünüm ortaya koyma potansiyeli içerdiğine işaret etmektedir. Üstelik bu bulguların, farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilmelerine rağmen (ortaöğretim, yükseköğretim vb.) benzer görünümeler ortaya koyması, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenlerle bunlar arasındaki ilişkilerin İngilizce ders başarısının açıklanmasındaki rollerinin, hemen her öğretim kademesinde dikkate alınması gerektiğine yönelik bir gösterge olarak da yorumlanabilir. Dolayısıyla bu çalışmada, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin öğrencilerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkileri, bu değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate alınarak incelenmiştir (kapsamlı açıklamalar için bkz. yöntem bölümü).

Bu noktada, söz konusu bireysel farklılık değişkenlerinin sadece başarıyı etkilemediği, aynı zamanda başarıdan etkilendiğinin vurgulanması da önemlidir. Örneğin, Wang ve Pape'in (2007) üç Çinli öğrenciyi kapsayan araştırmalarında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik geçmiş başarılarının, konu alanına yönelik bilgilerinin, görev zorluğuna ilişkin algılarının, psikolojik/duygusal durumlarının, İngilizce öğrenmeye yönelik ilgilerinin ve İngiliz dili ile İngiliz toplumuna yönelik tutumlarının, İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilediği saptanmıştır. Buna göre, değinilen bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin sabit bir görünüme sahip olmadıkları, aksine değişken bir görünüme sahip oldukları söylenebilir. Nitekim Magogwe ve Oliver'in (2007) ilkökul, ortaokul ve üniversite düzeyinde öğrenim gören 480 Botsvanalı öğrenciyi kapsayan ve İngilizceye yönelik öz-yeterlik inançları, strateji kullanımı ve İngilizce dil yeterlikleri arasındaki ilişkilerin öğrencilerin yaşlarına göre incelendiği araştırmalarında, öğrencilerin strateji kullanımlarının, öz-yeterlik inançlarının ve yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde değiştiği gözlenmiştir. Ames ve Archer (1988) öğrencilerle öğretmen arasındaki etkileşimlere bağlı olarak oluşan sınıftaki başarı amaç atmosferinin, öğrencilerin öğrenmede strateji kullanımlarına etkisini araştırdıkları ve 76 lise öğrencisini kapsayan araştırmalarında, öğrenme amaç odağının belirgin olduğu bir atmosfere sahip sınıf ortamlarında öğrencilerin daha etkili öğrenme stratejileri kullandıklarını, ancak, performans amaç odağının belirgin olduğu bir atmosfere sahip sınıf ortamlarında ise kullanılan stratejilerin daha yüzeysel (örneğin tekrar) olduğunu saptamışlardır. Caprara,

Fida, Vecchione, Del Bove, Vecchio, Barbaranelli ve Bandura, (2008) İtalya da gerçekleştirdikleri ve 412 öğrenciyi kapsayan boylamsal araştırmalarında, kişilik özellikleriyle (dürüstlük ve yeniliklere açıklık) öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yeniliklere açık olma kişilik özelliğiyle yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik inançlarına sahip olmanın, öğrencilerin ortaokuldaki akademik başarılarıyla ilişkilendiği, ortaokuldaki yüksek akademik başarı ortalamasının da sırasıyla, öğrencilerin lisedeki akademik öz-yeterlik inançlarıyla, söz konusu kişilik özelliğiyle ve akademik başarılarıyla ilişkilendiği saptanmıştır.

Bu araştırmalardan hareketle yapılabilecek önemli bir çıkarım, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili bireysel farklılık değişkenleriyle İngilizce ders başarısı arasında karşılıklı bir ilişkilimenin söz konusu olduğudur. Buna göre, İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları yüksek olan bir öğrencinin ders başarısı bundan olumlu yönde etkilenebileceği gibi, İngilizce ders başarısı yüksek olan bir öğrencinin aynı derse ilişkin öz-yeterlik inançları da bundan olumlu yönde etkilenebilir. Bu örneğin, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, tutum, bilgiye yönelik merak gibi diğer önemli bireysel farklılık değişkenleri için de geçerli olabileceğini öne sürmek mantıklıdır. Nitekim bu değişkenler yeniliklere açık olma gibi bir kişilik özelliğiyle kıyaslandığında, çok daha değişken bir içeriğe sahiptirler (kişilikle ilgili kapsamlı açıklamalar için bkz. Burger, 2004).

Ancak, literatürde bu ve benzeri değişkenlerin konu edildiği araştırmaların kesitsel bir veri bütününe içeren tarama türü araştırmalar olmaları ya da daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin yalnızca bir zaman kesitindeki görüşlerini yansıtan verilere dayalı araştırmalar olmaları, deneysel ve/veya kısmen de boylamsal desenlere dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmaların ise bu ve benzeri değişkenlerden yalnızca bir ya da iki tanesine odaklanmaları, bu çıkarımı, mantıklı olmasına rağmen tartışmalı hale getirmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada İngilizce dersiyile ilişkilendiği bazıları çok sayıda (örneğin, İngilizce dersine yönelik tutum), bazıları sınırlı sayıda (örneğin, algılanan araçsallık) araştırmadan elde edilen bulgularla ortaya konmuş, bazıları ise henüz incelenmemiş, ancak doğası gereği ilişkilene potansiyeli içeren (bilgiye yönelik merak), önemli bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenler birlikte ele alınmış ve bu değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkileri boylamsal bir desenden hareketle incelenmiştir (desenle ilgili ayrıntılı açıklamalar için bkz. yöntem bölümü).

Araştırmanın odak noktasını oluşturan bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenlere ilişkin açıklamalara aşağıdaki ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

1.2.İngilizce Öğrenmeyle İlişkilenen Bilişsel Değişkenler

Genelde öğrenmeyi, özelde ise İngilizce öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılık değişkenleri genel olarak; motivasyonla ilgili değişkenler, duyuşsal değişkenler ve bilişsel değişkenler olarak sınıflandırılabilir. Başka bir deyişle, motivasyona yönelik değişkenler beklentiler, başarı amaçları vb.; duyuşsal değişkenler tutum, merak, can sıkıntısı, haz, vb.; bilişsel değişkenler de öz-yeterlik, öz-düzenleme, vb. olarak sınıflandırılabilir. Ancak bu sınıflamalar, araştırmacıların benimsediği bakış açılarına ve kullandıkları teorik çerçeveye ya da çerçevelere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; Husman, Derryberry, Crowson ve Lomax (2004)'ın algılanan araçsallığı bir motivasyon değişkeni olarak, Van Calster, Lens ve Nuttin'in (1987) duyuşsal bir değişken olarak, Husman ve Lens'in (1999) ise, algılanan araçsallığın geleceğe yönelik amaçlarla ilgili olma özelliğini ön plana alarak, bilişsel bir değişken olarak inceledikleri söylenebilir.

Diğer taraftan, öz-yeterliğin olumlu yaşantılara (doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar), dışsal (sözel ikna) ve içsel (fizyolojik/psikolojik durumlar) özelliklere bağlı olarak artırılabilceği belirtilmiş ve bu artışın bireylerin motivasyon düzeylerindeki artışla paralel bir görünüme sahip olduğu da vurgulanmıştır (Bandura, 1997; Zimmerman ve Ringle, 1981). Bu bakış açısıyla öz-yeterlik inançları bir motivasyon değişkeni olarak betimlenirken, öz-yeterliğin herhangi bir alana yönelik inançlar bütününe yansıttığını, inançların ise bilişsel süreçler aracılığıyla oluşan sistemli bir yapı olduğunu (örneğin inançlarla ilgili şemalar) ve bu nedenle öz-yeterlik inançlarının bilişsel süreçlerle daha güçlü biçimde ilişkili olduğunu ifade eden araştırmacılar da söz konusu değişkeni bilişsel değişkenler içerisinde değerlendirmişlerdir (Meier, McCarthy, ve Schmeck, 1984). Lent, Hackett ve Brown (2002) ise öz-yeterlik inançlarının sosyal etkileşimlerle biçimlenme özelliğini dikkate almışlar ve bu değişkeni sosyal-bilişsel bir değişken olarak incelemişlerdir.

Algılanan araçsallık ile öz-yeterlik inançlarına ilişkin olarak özetlenen farklı bakış açıları, bilgiye yönelik merak için de söz konusudur. Nitekim merak davranışı yönlendirme açısından motivasyonla ilgili bir değişken olarak tanımlanabilirken, ilgili olduğu nesneye yönelik kapsamlı bilişsel süreçleri (dikkat, düşünme, hatırlama vb.) içermesi nedeniyle bilişsel; tüm bunların başlangıç noktasını ya da kaynağını oluşturan hislere (yoksunluk hissi, ilgi hissi) dayalı olması nedeniyle de duyuşsal bir değişken olarak değerlendirilebilir (Berlyne, 1960; Litman, 2005, 2010; Elmalı-Özsaray, 2016). Benzer biçimde, tutum değişkeni ile başarı amaçları da bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili boyutları içeren değişkenlerdir (Elliot, 1999; Kaplan ve Maehr, 2007; Taylor, Peplau ve Sears, 2006).

Biliş-ötesi öğrenme stratejileri dışında, bu çalışmanın odak noktasını oluşturan algılanan araçsallık, başarı amaçları, tutum, öz-yeterlik inançları ve bilgiye yönelik merak değişkenlerinin bağlamdan yoksun bir bakış açısıyla bilişsel, duyuşsal ya da motivasyonla ilgili olarak kesin biçimde sınıflandırılmalarının mümkün olmadığı ifade edilebilir. Esasen böyle bir sınıflamanın, sınırları kesin hatlarla belirlenmiş bir çerçeveden çok, benimsenen kuramsal çerçevenin odak noktasına göre ve değişkenin odaklanılan özelliğine göre farklılıklar içermesinin mümkün olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu çalışmada, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, algılanan araçsallık ve öz-yeterlik inançları bilişsel içeriklerinin, diğerlerine göre daha ağırlıklı olarak ele alındığı kuramsal bakış açılarının benimsenmesi nedeniyle bilişsel değişkenler olarak incelenmiştir. Aynı gerekçeyle, bu çalışmada tutum ve bilgiye yönelik merak duyuşsal değişkenler olarak, başarı amaçları ise motivasyonla ilgili değişkenler olarak incelenmişlerdir.

İngilizceyi öğrenme ve öğretme konularını içeren literatürde, eleştirel düşünme becerileri (Akbiyık ve Seferoğlu, 2002), öz düzenleme stratejileri (Yağlı, 2014), algılanan araçsallık (Özçetin, 2010), biliş-ötesi öğrenme stratejileri (Oxford, 1990; Reshadi ve Aidinlou, 2012; Tok ve diğerleri 2010), öz-yeterlik inançları (Balcı ve Sünbül, 2015; Magogwe ve Oliver, 2007; Yılmaz, 2010) gibi bilişsel değişkenlere yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, daha önce de vurgulandığı gibi, bu bilişsel değişkenlerden bazılarının (öz-yeterlik inançları vb.), bu araştırmalarda sıklıkla incelenen değişkenler olduğu (Huang ve Chang, 1996; Phakiti, Hirsh ve Woodrow, 2013), bazılarının (biliş-ötesi öğrenme stratejileri) görece az sayıda araştırma aracılığıyla incelendiği (Alyas, 2011; Victori ve Lockhart, 1995), bazılarının ise (algılanan araçsallık) son derece sınırlı

sayıda araştırmada dikkate alındığı gözlenmektedir (Özçetin, 2010). Araştırmanın odak noktasını oluşturan bilişsel değişkenlerin betimlenmesi ve konuyla ilgili literatürde bunlarla ilgili olarak elde edilen önemli bulgulardan bazılarının özetlenmesi amacıyla, söz konusu bilişsel değişkenlere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

1.2.1. Öz-yeterlik inançları

Bireyin, herhangi bir eylemi gelecek için belirlediği amaçlarına ulaşmada araçsal olarak algılaması, o eylemi başarıya ulaştırabilmesi için gerekli olabilir, ancak yeterli olmayabilir. Örneğin, herhangi bir eylemi araçsal olarak algılayan bir birey, kendini o eylemi gerçekleştirmek için yeterli veya yetersiz hissedebilir. Bu açıdan, en az algılanan araçsallık kadar önemli bir diğer bilişsel değişkenin, öz-yeterlik inançları olduğunu söylemek mümkündür. Bandura'nın (1997; 193) sosyal-bilişsel öğrenme kuramında bireylerin yeterlik beklentilerini ifade etmek amacıyla kullanılan bir kavram olan öz-yeterlik, "bireylerin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, ilgili performansı başarabilme yeterlikleri hakkındaki yargıları" olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle öz-yeterlik, "bireyin belirli durumlarda kendi yeteneklerine ilişkin yargılarıdır" (Schunk, 1991; 207). Bandura (1986) bireylerin düşüncelerini, hislerini ve eylemlerini kontrol etmelerini sağlayan bilişsel ve duyuşsal yapılardan bahsetmektedir. Bireylerin sahip olduğu bu yapılar, yeteneklerini ortaya çıkarmalarını, iç gözlemlerini geliştirmelerini, başkalarından öğrenmelerini ve alternatif stratejiler geliştirebilmelerini sağlayan yapılar olarak nitelendirilmektedir. Bireyler, bu yapıları çevreleriyle olan etkileşimleri sonucu geliştirmekte ve davranışlarını bu etkileşimlere göre düzenlemektedir. Buna göre, bireyin davranışları ve motivasyonu hakkında sahip olduğu yargıları, onun kontrol odağını ve iradesini belirlemektedir. Daha açık bir ifadeyle, birey karşılaştığı olaylar neticesinde iradesi ve kontrol odağı vasıtasıyla kendi düşünce ve yargılarını değerlendirmekte ve düşünce ve davranışlarını bu değerlendirmenin sonucuna göre oluşturmaktadır (Zimmerman, 2000). Bu değerlendirmenin en önemli etkisinin bireyin motivasyonu üzerinde görüldüğü söylenebilir. Nitekim birey, şimdi ve/veya gelecekte hangi eylemleri gerçekleştireceğine söz konusu değerlendirmenin ışığında karar vermektedir.

Bireylerin kendi yeterlikleri hakkında sahip oldukları olumlu veya olumsuz yargılar, davranışlarını farklı biçimlerde etkilemektedir. Dolayısıyla, öz-yeterlik, bireylerin hedeflerini gerçekleştirmek için ortaya koydukları davranışların niteliğini ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilme süre ve derecelerini belirlemede önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, öz-yeterlik inançları bireylerin duygusal tepkileriyle de ilişkilidir. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler stresli ve duygusal açıdan daha kırılgan olabilirken, yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler daha az stresli ve daha dirençli olabilmektedirler (Bandura, 1997). Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler çok kolay görevleri çok zor olarak nitelendirebilirken, yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler çok zor görevleri görece daha kolay olarak nitelendirebilmektedir (Zimmerman, 2000).

Yukarıda değinilen önemli özellikleri nedeniyle, öz-yeterlik inançları çok sayıda eğitim araştırmasının konusunu oluşturmuştur (Aksoy, 2010; Elias ve Loomis, 2002; Hacket, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares, 1997; Yıldız, 2012). Söz konusu çalışmalarda öz-yeterliğin öğrenme üzerindeki etkisine odaklanılmış ve farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Örneğin, Yıldız (2012) biliş-ötesi öğrenme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, 87 sınıf öğretmeni adayının biliş-ötesi farkındalıklarına, fen öğretimi öz-yeterlik inançlarına ve öğretmen öz-yeterlik inançlarına etkisini incelediği deneysel desene dayalı araştırmasında, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarının biliş-ötesi farkındalıklarını ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili öz-yeterlik inançlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2010), ilköğretim 6. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin oyun destekli öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin, öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği ve 70 ortaokul altıncı sınıf öğrencisini kapsayan deneysel araştırmasında, oyun destekli öğrenmelerin öğrencilerin başarılarını, öz-yeterlik algılarını ve matematik dersine yönelik tutumlarını etkilediğini saptamıştır. İngilizce öğretiminde öz-yeterliğin etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Balcı, 2013; Chang, 2001; Duman, 2007; Huang ve Chang, 1996; Phakiti, Hirsh ve Woodrow, 2013; Wang, Kao ve Liao, 2016; Wong, 2005; Yanar, 2008; Zheng, Young, Brewer ve Wagner, 2009). Örneğin, Balcı ve Sünbül'ün (2015) örneklemini 39 üniversite birinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu durum desenli çalışmasında, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini incelemek amacıyla, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme

formu kullanılarak 12 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmış ve öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zheng, Young, Brewer ve Wagner (2009), üç boyutlu bilgisayar destekli sanal ortam etkinliklerinin İngilizcenin ileri düzeyde kullanımına yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkilerini araştırdıkları, 61 yedinci sınıf öğrencisini kapsayan deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, Quest Atlantis (QA)-ve Non Quest Atlantis (NA) şeklinde isimlendirdikleri iki grup üzerinde çalışmışlar; sanal ortamda sohbet, duyuru panosu, telegramlar ve e-mail etkinliklerini kullanan Quest Atlantis (QA) grubunun İngilizcenin ileri düzeyde kullanımına yönelik öz-yeterliklerinin ve İngilizceye yönelik tutumlarının bu etkinlikleri kullanmayan gruba göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Magogwe ve Oliver (2007) 480 ilkokul, ortaokul ve bölge okullarından (lise) öğrencilerin oluşturduğu üç yıllık süreyi kapsayan boylamsal çalışmalarında, tercih edilen yabancı dil öğrenme stratejileri ve yaş değişkenlerinin olası etkileri kontrol edildiğinde bile, yabancı dil yeterliğinin öz-yeterlik inançlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer taraftan, Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda öz-yeterlik inançlarının daha çok demografik değişkenlerle, tutumla ve ders başarısıyla ya da akademik başarıyla olan ilişkilerinin incelendiği görülmektedir. Örneğin, Duman (2007) 317 lise öğrencisini kapsayan araştırması sonucunda, lise öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığını ve bu durumun kız öğrenciler için, erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha belirgin olduğunu saptamıştır. Yanar (2008) ise hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin (n = 775) İngilizceye yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarını incelemek amacıyla tarama yöntemine dayalı bir araştırma gerçekleştirmiş ve hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik puanları arasında, hazırlık eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puanları arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sonuç olarak; öz-yeterlik inançlarının eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle (başarı, tutum vb.) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiği söylenebilir. Ayrıca, yeterlik beklentileriyle ilişkili olması nedeniyle (Bandura, 1997), öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin herhangi bir öğrenme alanıyla ilgili algıladıkları

araçsallıkla da ilişkilene potansiyeli içerdiğini söylemek mümkün görünmektedir. Bu potansiyele rağmen, söz konusu değişkenler arasındaki ilişki bundan önceki araştırmalarda incelenmemiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançlarının bu dersle ilgili algıladıkları araçsallıkla bir arada ele alınacak olması, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin aydınlatılmasına katkı sağlayabilir. Üstelik boylamsal bir desenden hareketle gerçekleştirilecek olması nedeniyle, bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular, İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve araştırmanın konusu diğer bireysel farklılık değişkenleriyle (biliş-ötesi öğrenme stratejileri, tutum, bilgiye yönelik merak, başarı amaçları, algılanan araçsallık) arasındaki ilişkinin değişip değişmediğine ve eğer değişiyorsa nasıl değiştiğine yönelik bir görünüm de ortaya koyarak, değinilen katkının boyutunu genişletebilir.

1.2.2. Algılanan araçsallık

Bireyler, gerek doğuştan sahip oldukları özellikleri, gerekse yaşamları boyunca geliştirdikleri özellikleri nedeniyle, kendilerine faydalı olanı seçme eğilimi ve gerçekleştirdikleri eylemlerin gelecekte kendilerine sağlayacağı faydayı dikkate alma eğilimi gösterebilmektedir. Bu eğilim İngilizce öğrenimi için de söz konusudur. İngilizce öğrenmenin gelecekte kendilerine fayda sağlayacağını düşünen ve davranışlarını buna göre düzenleyen öğrenciler, hem akademik olarak daha başarılı olmakta hem de İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmektedirler (Özçetin, 2010). Bireyin herhangi bir öğrenmeden elde edeceği faydaya göre eylemlerini yönlendirmesi, ‘algılanan araçsallık’ terimi ile ifade edilmektedir. Daha açık bir ifadeyle, algılanan araçsallık (perceived instrumentality) bireylerin gelecekteki hedeflerine ulaşmak için gerçekleştirdikleri mevcut eylemlere atfettikleri önem/değer olarak tanımlanabilir (Husman ve Lens, 1999). Buna göre, algılanan araçsallık kavramı, bireylerin geleceğe yönelik genel anlamdaki tutumlarını/beklentilerini ifade eden gelecek zaman perspektifi kavramının (Zimbardo, Keough ve Boyd, 1999), belirgin bir alana özgü (örneğin, İngilizce dersinden başarılı olmanın algılanan araçsallığı) boyutu olarak değerlendirilebilir.

Algılanan araçsallık kavramının kuramsal alt yapısını büyük ölçüde beklenti-değer kuramı oluşturmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2000; Husman ve diğerleri, 2004). Nitekim Eccles ve Wigfield'ın (2000) başarı güdüsüne dayalı beklenti-değer kuramına göre; öğrencilerin farklı görevler hakkındaki beklentileri (örneğin, başarı beklentisi) ve bu görevlere atfettikleri değer (örneğin, söz konusu başarının ifade ettiği önem), akademik motivasyon düzeyleri açısından önemli bir rol oynamaktadır. Beklenti-değer kuramının, göreve atfedilen değer boyutu algılanan araçsallık kavramının temelini oluşturmakta ve buna göre de, herhangi bir görevin (örneğin akademik bir görev) kabul edilmesinin ya da bu görev için çaba sarf etmenin, bireyin gelecekte ulaşmayı planladığı amaçlarına (örneğin, başarılı bir öğretmen, mühendis vb. olma amacı) ne ölçüde fayda sağlayabileceğine ilişkin inançları vurgulamaktadır. Bu nedenle, algılanan araçsallık bireylerin gelecek için belirledikleri spesifik hedefleriyle doğrudan ilişkilidir ve bu özelliği nedeniyle, gelecek zaman perspektifinin alan odaklı yönünü oluşturmaktadır.

Algılanan araçsallığın alan odaklı bir içeriğe sahip olması, bu kavramın ilgili olduğu alana yönelik motivasyonu, görece daha genel içeriğe sahip kavramlara göre (gelecek zaman perspektifi, iyimserlik, umut vb.) daha fazla açıklayabilme özelliğine sahip olduğu anlamına gelebilir. Örneğin, mühendis olmak isteyen bir lise öğrencisi için matematik dersi, şair olmak isteyen bir öğrenciye göre daha araçsal olarak algılanabilir. Bu da sırasıyla, mühendis olmak isteyen öğrencinin matematik öğrenmeye yönelik çabalarının hem niteliğini hem de niceliğini şair olmak isteyen öğrenciye göre anlamlı düzeyde farklılaştırabilir. Diğer taraftan, bu öğrencilerin edebiyat dersine yönelik çabaları içinse tersi bir görünüm söz konusu olabilir. Bu durumda, algılanan araçsallık kavramının, söz konusu iki öğrencinin matematik ve edebiyat derslerindeki öğrenme düzeylerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. Çünkü bireyler mevcut eylemlerini gelecek için belirledikleri hedeflerine ulaşabilmeleri açısından ne kadar faydalı ya da araçsal olarak algılıyorlarsa, bu eylemleri gerçekleştirme yönündeki motivasyonları da o kadar fazla olmaktadır (Creten, Lens ve Simons, 2001; De Volder, Lens, 1982; Lens ve Decryenaere, 1991; Lens, Miller, Debacker ve Greene, 1999; Moreas ve Lens, 1991). Bu açıklamalar ışığında, ilgili araştırmalarda algılanan araçsallığın akademik başarıyla (Lens vd., 1987), matematik ders başarıyla (Başören, 2015), bilişsel sorumluluk alma arzularıyla (Brickman, Miller ve Roedel, 1998), akademik bir görevde yeterli ve başarılı olmak için yoğun çaba sarf etmeyle (Greene, Miller, Crowson, Duke

ve Akey, 2004) güçlü düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğinin saptanmış olmasının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

Esasen konuyla ilgili literatürde, algılanan araçsallığın öğrenme, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkilerinin rapor edildiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Avcı, 2008; Eren, 2009; Lens vd., 1987; Miller ve Green, 1996; Özçetin, 2010). Örneğin Eren (2011), öğretmen adaylarının bilgiye yönelik genel merakları (ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak) ile pedagojik bilgiye yönelik ve alan bilgisine yönelik merakları arasındaki ilişkilerde, öğretmen adaylarının pedagojik bilgiye ve alan bilgisine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın arabulucu rollerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, her iki algılanan araçsallık türünün de genel ve alan odaklı merakın değinilen türleri arasında anlamlı düzeyde arabulucu roller oynadığını göstermiştir.

Avcı (2008), 462 öğretmen adayını kapsayan tarama türündeki araştırmasında, algılanan araçsallığın akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiş; meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerindeki akademik başarının, hem doğrudan hem de hazzın ertelenmesi (delay of gratification) aracılığıyla algılanan araçsallık değişkeni tarafından yordandığını saptamıştır. Algılanan araçsallığın İngilizce dersiyle ilgili olarak incelendiği tek araştırma olan Özçetin'in (2010) araştırmasında da benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Ayrıntılı olarak, Özçetin (2010) 1061 meslek lisesi öğrencisini kapsayan tarama türündeki araştırmasında, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin (öğrencilerin genel anlamda geleceğe odaklanma/geleceği dikkate alma düzeylerini ifade eden bir kavram) ve İngilizce dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Özçetin (2010) algılanan araçsallığı, Husman ve Lens'in (1999) tanımına atıfla, İngilizce dersinin, öğrencilerin gelecek amaçlarına/hayallerine ulaşmada ne ölçüde önemli olarak algılandığını ifade eden bir kavram olarak betimlemiştir. Sonuç olarak, Özçetin (2010) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın hem İngilizce dersine ilişkin başarılarıyla hem de tutumlarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini ve bu ilişkilenenin gelecek zaman perspektifine göre daha güçlü olduğunu saptamıştır. Creten, Lens ve Simons (2001) matematik, yabancı dil ve tarih gibi derslere ilişkin motivasyon sorunu yaşayan öğrencileri kapsayan çalışmalarında, öğrencilerin bu derslerde yaşadıkları motivasyon sorununun belirgin kaynağının, yakın (mezun olma vb.) ve uzak hedefleri (meslek sahibi olma vb.) için ders çalışmayı daha az düzeyde araçsal olarak algılamaları

olduğunu saptamışlardır. Liem, Lau ve Nie (2008) ise 1475 ilkököl öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında, İngilizcenin öğrenciler tarafından araçsal olarak algılanmasının, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ve öz-yeterlik inançlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda değinilen araştırmalar, algılanan araçsallık değişkeninin genelde öğrenmeyi, özelde ise bir yabancı dili (örneğin, İngilizce) öğrenmeyi anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğine ilişkin önemli kanıtlar sağlamaktadırlar. Ancak, bu araştırmaların az sayıda olmaları, algılanan araçsallığı sınırlı sayıda değişkenle olan ilişkisi açısından incelemeleri ve neredeyse tümünün tarama yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olmaları gibi nedenlerden dolayı, katkıları oldukça sınırlıdır. Nitekim bu ve benzeri araştırmaların bulgularından hareketle, öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili önemli değişkenlerle olan ilişkilerinin zamanla nasıl değiştiği ve (eğer varsa) bu değişikliğin İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiğine yönelik bir çıkarımda bulunmak mümkün değildir. Dolayısıyla bu çalışmada algılanan araçsallık değişkeni boylamsal bir desen içerisinde ele alınarak incelenmiştir.

1.2.3. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri

Algılanan araçsallık ve öz-yeterlik inanç değişkenlerinin yanında, İngilizce öğrenmeyle olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiği rapor edilen bilişsel değişkenlerden bir diğeri de biliş-ötesi öğrenme becerisi ve bununla ilgili stratejilerdir (Rasekh ve Ranjbary, 2003; Zhussupova ve Kazbekova, 2016). Konuyla ilgili literatürde biliş-ötesi öğrenme becerisine sahip bireyler, bilgisinin sınırları hakkında farkındalığa sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Gama, 2004). Flavel (1979; 907) biliş-ötesi öğrenmeyi “bireyin, öğrenme sürecinde bilişinde meydana gelen değişikliklerin neler olduğuna ilişkin bilgisi” olarak, Livingston (2003;3) ise “bilişsel süreçlerin kontrol edilebilmesi için kullanılan bilişsel süreçler hakkında edinilen bilgi” olarak tanımlamaktadır (benzer bir tanım için bkz. Selçuk, 2000).

Esasen biliş-ötesi kavramıyla, bilişsel aktivitelerin kontrol edilmesi ve düzenlenmesi amacıyla kullanılan ardışık bilişsel süreçler vurgulanmaktadır. Bu süreçler,

bireyin bilişsel bir amaca ulaşp ulaşmadığını kontrol etmesine, öğrenmesini kontrol etmesine, düzenlemesine/yeniden düzenlemesine olanak tanırken, bilişsel aktivitelerini planlamasını, izlemesini de içerir. Bunların sonucu olarak da birey, bilişsel aktivitelerinin çıktılarını etkin biçimde kontrol edebilir. Örneğin, bir okuma parçasını okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayan birey, soruları cevaplarken bilişsel süreçleri (dikkat, hatırlama vb.) kullanmaktadır. Birey, bu ve benzeri süreçler aracılığıyla merak ettiği soruları cevaplayamadığını fark ederek, soruları cevaplamak için okuma parçasına dönebilir ve parçayı anlayıp anlamadığını kontrol edebilir. Bu durumda birey, biliş-ötesi süreçleri aracılığıyla okuduğunu anlama gibi, önemli bir bilişsel etkinliği başarıyla gerçekleştirebilir (Livingston, 2003).

Dolayısıyla, biliş ve biliş-ötesi birbirleriyle ilişkili, ancak farklı kavramlardır. Nitekim biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama olarak tanımlanabilirken (Senemoğlu, 2012), biliş-ötesi, öğrenme sürecinde bireyin bilişinde meydana gelen değişiklikleri nasıl düzenlediğine yönelik bilgi olarak tanımlanabilir (Flavel, 1979). Biliş ve biliş-ötesi, içerik ve işlevsellik boyutlarıyla incelendiğinde aralarındaki fark daha belirgin bir hâl almaktadır. Biliş-ötesinin içeriği bilişte yer alan bilgi, beceriler ve bilişin bilgisi hakkında bilgiye sahip olmak şeklinde ifade edilebilirken; bilişin içeriği hem gerçek dünyadaki bilgilerden hem de bu bilgilere ait zihindeki imajlardan oluşmaktadır (nesneler, kişiler, vb. ile ilgili imajlar). İşlevsel olarak biliş ise problem çözmek ve bilişsel girişimleri çözüme kavuşturmak olarak ifade edilirken; işlevsel olarak biliş-ötesi, bir problemi çözme ve bir görevi yerine getirme sürecindeki bilişsel eylemlerin düzenlenmesi olarak betimlenmektedir (Vos, 2001). Daha açık bir ifadeyle, biliş insan zihninin normal işleyiş sürecindeki eylemlerle ilgiliyken (problem çözme, okuduğunu anlama, dinlediğini anlamlandırma, vb.), biliş-ötesi bu eylemlerde meydana gelen eksiklik ve aksaklıkların gözden geçirilmesi ve yeni öğrenmeler için stratejiler geliştirmesiyle ilgilidir (problemi çözmek için hangi yöntemlerin kullanılacağı, metnin ana fikrinin açıklanmasında hangi yolların izlenebileceği vb.).

Bunlarla birlikte, biliş-ötesi kavramı, biliş-ötesi bilgi ve biliş-ötesi kontrol olarak da gruplandırılabilir (Brown, 1980; Flavel, 1979). Buna göre, biliş-ötesi bilgi bilginin tanındığı ve anlamlandırıldığı bilişsel yapılardır. Bunlar; yordamsal, bildirimsel ve durumsal bilgi olarak sınıflandırılmaktadır. Yordam bilgisi, bir işin nasıl yapılacağına bilinmesi; bildirimsel bilgi, süreç hakkında düşünebilme ve bir işi başarıp

başaramayacağı yargısına varma; duruma bağlı bilgi ise stratejilerin neden ve nasıl işe yaradığı hakkında fikir yürütme bilgisi olarak tanımlanabilir. Böylece birey, hangi stratejinin işe yarayıp yaramadığı konusunda etkin kararlar verebilir. Flavel (1979) ve Brown (1980) biliş-ötesinin, yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi aracılığı ile birey değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri tarafından etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bireyin biliş-ötesi bilgisinin oluşmasına kaynaklık eden ve esasen biliş-ötesi bilginin biliş-ötesi tarafından kullanılmasını sağlayan birey değişkenleri ile bireyin kendisinin farkında olması, görev değişkenleri ile bireyin karşılaştığı durum ve koşullar hakkındaki bilgisi, strateji değişkeni ile bireyin sahip olduğu stratejiler bilgisi ifade edilmiştir.

Bireyin, biliş-ötesinde yer alan bilgiyi herhangi bir sorunla karşılaştığında nerede ve nasıl kullanacağına karar vermesi biliş-ötesi kontrol sürecini oluşturmaktadır. Bu süreçte birey, karşılaştığı durumla ilgili olarak sahip olduğu bilgileri kullanır ve problemi çözmek/sonuca ulaşmak için tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarından faydalanır (Flavel, 1979; Brown 1980). Bu sürecin araştırmacılar tarafından farklı gruplamalarla değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Örneğin, Schraw ve Morsman (1995) ile Jacobs ve Paris (1987) biliş-ötesi stratejileri planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç grupta; Brezin (1980) planlama, seçici dikkat, analiz, yeniden gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere beş grupta toplamaktadır. Namlu (2004) ve Senemoğlu (2012) ise biliş-ötesi öğrenme stratejilerini planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme olarak dört boyutla açıklamaktadır. Planlama, ders çalışmadan önce yapılacakları sıraya koyma ve gözden geçirme; örgütleme stratejileri, bilişte var olan yapılarla yeni yapıları ilişkilendirerek öğrenilecek konu ile ilgili konu başlıklarını ve ana hatları belirleme; denetleme stratejisi, öğrenme etkinliği sırasında öğrenilecek materyalin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme; değerlendirme stratejileri ise neyin ne kadar öğrendiğine ilişkin olarak yapılan değerlendirme olarak tanımlanmıştır (Namlu, 2004) (ayrıntılı bilgi için bkz. konuyla ilgili literatür bölümü).

İlgili araştırmalardan elde edilen bulgular, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Gourgey, 1998). Daha açık bir ifadeyle, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin kullanılması genelde öğrenmeyi, özelde ise İngilizce öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Bağçeci, Döş, Sarıca, 2011; Küçük-Özcan, 2000; Muhtar, 2006; Pintrich, 2002; Veenman, Wilhelm, Beishuizen,

2004; Wong 2005). Bu ve benzeri araştırmalarda, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, öğrenmeyle anlamlı düzeyde ilişkilenen değişkenlerle olan ilişkilerinin de sorgulandığı gözlenmektedir. Örneğin, bu araştırmalarda, biliş-ötesi öğrenme stratejileri kullanımının öğretmen öz-yeterliği ve akademik öz-yeterlik inançlarıyla (Bağceci, Döş, Sarıca, 2011; Baykara, 2011; Tunca ve şahin, 2014; Yıldız, 2012), öz-düzenleme becerileriyle ve akademik başarıyla (Arslan, 2014), eğitim amaçlı internet kullanımıyla (Aktürk ve şahin, 2010), matematik kaygısıyla (Ekenel, 2015) ve başarıyla (Küçük-Özcan, 2000) anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiği saptanmıştır. Önemli olarak, bu araştırmalarda biliş-ötesi öğrenme stratejileri kullanımının IQ puanlarından bağımsız olarak öğrencinin akademik performansını artırdığı (Veenman, Wilhelm, Beishuizen, 2004), problem çözüme sürecinde öğrencilerin problemle ilgili bilgilerini etkinleştirmelerine yardımcı olduğu (Pintrich, 2002) ve öğrencilerin uzaktan eğitimden daha verimli biçimde yararlanmalarını sağladığı (Aydemir, 2014) sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Yukarıda bulguları özetlenen araştırmaların yanında, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin İngilizce öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulguların elde edildiği araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Victori ve Lockhart (1995) biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını artırmalarına, farklı kaynaklardan yararlanabilmelerine ve iletişim becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağladığını saptamışlardır. Bu ve benzeri araştırmalarda ayrıca, öğrencilere biliş-ötesi strateji kullanımının öğretilmesinin, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Türkiye’deki öğrencilerin okuma (Muhtar, 2006) ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu (Ülke, 2014), öğrencilerin İngilizce derslerine katılımlarını (Alyas, 2011) ve İngilizce öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgular da elde edilmiştir (Zhussupova ve Kazbekova, 2016). Bu araştırmalardan ve benzerlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilere biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilmesinin, İngilizce öğretimini olumlu yönde etkileme potansiyeli içerdikini söylenebilir. Nitekim Rasekh ve Ranjbary (2003), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 53 üniversite öğrencisini kapsayan deneysel desenli araştırmalarında, öğrencilere biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilmesinin, kelime öğrenmeyi etkin biçimde planlama, en uygun kelime öğrenme stratejilerini seçebilme becerilerini artırdığını saptamışlardır (benzer bir çalışma için bkz. Carrell, Pharis ve Liberto, 1989).

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin genelde öğrenmeyle, özelde ise İngilizceyi öğrenmeyle anlamlı düzeyde ilişkilendiği ve öğrencilerde İngilizceyle ilgili temel dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bununla birlikte, yukarıda özetlenen araştırmalardan hareketle, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin öz-yeterlik inançları ile de olumlu yönde ilişkilendiği de söylenebilir. Diğer taraftan, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin bir ya da birkaç bireysel farklılık değişkeni ile birlikte, akademik başarıyla olan ilişkilerine odaklanıldığı gözlemlenmektedir. Üstelik daha önce de vurgulandığı gibi, bu araştırmaların neredeyse tümünün bulguları kesitsel verilere dayalı olarak elde edilmiştir. Bunun anlamı; bu araştırmaların İngilizce ders başarısının açıklanmasına yönelik katkılarının son derece sınırlı olduğudur. Nitekim bu araştırmalardan hareketle, ne biliş-ötesi öğrenme stratejileriyle algılanan araçsallık, öz-yeterlik inançları, bilgiye yönelik merak, başarı amaçları, tutum gibi önemli bireysel farklılık değişkenlerinin birbirleriyle ve İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiklerine yönelik bir çıkarımda bulunmak, ne de bu ilişkilerin bir öğretim yılı süresince nasıl değiştikleriyle, bu değişimlerin başarıyla nasıl ilişkilendiğine yönelik bir tahminde bulunmak mümkün değildir.

Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilecek olan bulguların katkısının, yalnızca biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin ve birkaç bilişsel değişkenin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin aydınlatılmasıyla sınırlı olmadığı; aksine, hem teorik hem de pratik açıdan çok daha kapsamlı bir çerçeve oluşturma potansiyelini içerdiği öne sürülebilir.

1.3.İngilizce Öğrenmeyle İlgili Duyuşsal Değişkenler

Konuyla ilgili literatürde, bilişsel değişkenlere kıyasla daha az sayıda olmalarına rağmen, sınav kaygısı, yabancı dil öğrenme kaygısı, İngilizce iletişim kurma, dil öğrenme sürecine ilişkin özgüven ve İngilizce derslerine yönelik tutum gibi değişkenlerle İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Akçakaya, 2009; Aydoslu, 2005; Baş, 2010; Dalkılıç, 2001; Gören, 2014; Keskin, 2003; Kocadelioğlu, 2013; Nunan, 1999; Selçuk, 1997; Şener, 2014; Yavuz ve Yağlı, 2013). Özetle bu araştırmalardan elde edilen bulgular, İngilizce ders başarısının açıklanmasında özellikle tutum değişkeninin önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Diğer taraftan,

bilgiye yönelik merakın öğrenme ve motivasyon gibi önemli değişkenlerle olan ilişkileri uzun süredir bilinmesine ve çok sayıda araştırmaya konu olmasına rağmen (Eren, 2009; Kang, Hsu, Krajbich, Loewenstein, McClure, Wang ve Camerer, 2009; Litman, 2008; Litman, Hutchins, Russon, 2005; Mussel, 2010), konuyla ilgili literatürde bilgiye yönelik merak ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Elmalı-Özsaray, 2016). Oysa genelde merakın, özelde ise bilgiye yönelik merakın öğrenme ve keşfetme süreçleriyle, akademik başarının açıklanmasındaki önemli rolleri dikkate alındığında (Berlyne, 1960; Eren ve Coşkun, 2016; Koo ve Choi, 2010; Litman, 2005, 2010), bilgiye yönelik merakla İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesinin oldukça mantıklı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, bu çalışmada İngilizce dersine yönelik tutum ve bilgiye yönelik merak değişkenlerinin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkileri de sorgulanmıştır. Söz konusu kavramlara ilişkin açıklamalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

1.3.1. Tutum

Genel anlamda tutum, “bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum” olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2012; 411). Başka bir deyişle tutum, “bir kimsenin her hangi bir eşya, olay, insan veya insan grubu, davranışa karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimi ” olarak tanımlanabilir (Baykul ve Turgut, 2012; 324). Bu ve benzeri (örneğin bkz. Tezbaşaran, 2008) tanımlardaki ortak nokta, tutumun insan davranışlarına yön veren duygusal tepkileri içerdiğidir. Duygusal tepkilerin harekete geçirici özellikleri dikkate alındığında (Feldman, 1997), tutumun İngilizce gibi belirli bir alana özgü öğrenme sürecinde akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar bu çıkarımı destekler niteliktedir. Örneğin, öğretmen, ders, konu alanı gibi değişkenlere yönelik tutumun İngilizce öğretiminde başarıyı etkilediği bu bağlamlarda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular arasında yer almaktadır (Aydoslu, 2005; Genç ve Kaya, 2011; Kocadelioğlu, 2013; Selçuk, 1997). Yabancı dile yönelik tutumla ilgili olarak yapılan çalışmaların daha çok, tutumun cinsiyete, öğrenim düzeyine, ailenin sosyo-ekonomik

durumuna, akademik başarıya, okul türü gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına odaklandığı gözlemlenmektedir. Örneğin, Kocadelioğlu (2013) 372 ilkokul ve ortaokul öğrencisini içeren tarama türü araştırmasında, öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına ve İngilizce öğretmeni olmayı isteme düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve gelecekte İngilizce öğretmeni olmayı isteyen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının çok daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoslu (2005) öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemiş ve öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anabilim ve ana sanat dallarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini saptamıştır. Selçuk (1997) 195 üniversite öğrencisini kapsayan ve İngilizce dersine yönelik tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı tarama türü araştırmasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırmada ayrıca, kız öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanlarının erkek öğrencilerin başarı ve tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da saptanmıştır.

Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde, tutumun boylamsal desenlerden hareketle incelendiği bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, tutumun zaman içerisinde değişebilen bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir (Aksu ve Genç, 2004; Bağçeci, 2004; Baş, 2010; Cebeci, 2006; Doğru, 2014; Kobayashi, 2002; Wright, 1999).

Örneğin Elyıldırım ve Ashton (2006), 95 üniversite öğrencisini kapsayan çalışmalarında, yirmi hafta süren İngilizce öğretim süreci sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ve derslerdeki öğrenme sürecinin niteliğinin arttığını saptamışlardır. Dornyei ve Csizer (2002), lise öğrencilerinin beş farklı yabancı dile karşı tutumlarını ve motivasyonlarını araştırdıkları ve 1993 ve 1998 yıllarını içeren boylamsal araştırmalarında, İngilizce hariç diğer dört dil için (Almanca, Fransızca, Rusça ve İtalyanca) öğrencilerin tutumlarının ve motivasyonlarının

olumsuz yönde değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, bunun nedenini İngilizcenin öğrenciler tarafından diğer dillere göre daha popüler bir dil olarak algılanmasına bağlı olmasıyla açıklamışlardır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırmalar ışığında, tutumun sabit bir değişken olmadığı ve zamanla, öğrenme sürecinin de niteliğine bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Ancak, daha önce değinildiği gibi, İngilizce derslerine yönelik tutumla ilgili araştırmaların büyük ölçüde kesitsel desenlere dayalı tarama türü araştırmalar olması ve boylamsal desenlere dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaların da örneklemelerinin az sayıda öğrenciden oluşması bu çıkarımı kısmen de olsa tartışmalı hale getirmektedir. Üstelik boylamsal desenlere dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, tutum değişkeninin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkisini etkileme potansiyeli içeren bilgiye yönelik merak ve algılanan araçsallık gibi çeşitli bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin olası etkilerinin dikkate alınmadığı da gözlenmiştir. Oysa tutum değişkeninin zamanla nasıl değiştiği ve bu değişimin İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiği, yalnızca tutuma özgü bir değişimle değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve hatta motivasyonla ilgili değişkenlerin tutumla nasıl ilişkilendiklerine de bağlı olabilir. Dolayısıyla, bu araştırmada öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarında meydana gelen olası değişimin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkisi, diğer değişkenlerde meydana gelen değişimle ve bu değişkenlerin tutum değişkeniyle olan ilişkileri de dikkate alınarak incelenmiştir.

1.3.2. Bilgiye yönelik merak

Berlyne (1966) bireylerin bazı olaylara ya da bilgilere neden diğerlerinden daha fazla önem verdiklerini bilgiye yönelik merak kavramıyla açıklamıştır. Buna göre, bireylerde merak hissinin uyanmasıyla merak duygusunu giderme ihtiyacı da oluşmakta ve söz konusu ihtiyacın giderilmesi bireyler için önemli bir ödül olma niteliği kazanmaktadır. Merakın odağını oluşturan konunun/olayın/olgunun öğrenilmesinin haz verici ve ödüllendirici bir duruma neden olması (Litman ve Jimerson, 2004), merak ve öğrenme arasındaki ilişkinin oldukça güçlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Berlyne (1966), merakla motive olmuş bir bireyin sadece hızlı ve kalıcı bilgiler edinmekle kalmadığını, ayrıca farklı bilgi parçalarını bir araya getirerek anlamlandırdığını ifade

etmektedir. Berlyne'in (1966) merakla ilgili bu çıkarımının, bu güne kadar gerçekleştirilen çok sayıda araştırma aracılığıyla elde edilen bulgularla desteklendiği ve merakın öğrenmenin en önemli itici güçlerinden birisi olduğuna ilişkin görüşü yansıttığı söylenebilir. Bu durum özellikle, kişilerarası merak, sosyal merak algısal merak gibi değişik adlarla tanımlanan merak türleri arasında, özellikle bilgiye yönelik merak için belirgindir. Nitekim Loewenstein (1994) da tıpkı Berlyne (1966) gibi, bilgiye yönelik merakı “açlık ve susuzluk gibi öğrenmeye yönelik bir dürtü” şeklinde tanımlayarak, öğrenme açısından içerdiği büyük önemin altını çizmiştir. Litman ve Jimerson (2004) ise bilgiye yönelik merakı “belirsiz, alışılmamış ve karmaşık bir dürtü tarafından uyandırılan yeni bilgi edinme isteği” olarak tanımlamaktadır. Merakın öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesinin hatırlama ve zihinsel imajlar oluşturma gibi bellek süreçleriyle ilgili olduğu ifade edilmektedir (Kang ve diğerleri 2009). Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde bilgiye yönelik merakın, öğrenme sürecinin niteliğini artırdığına, öğrencilerin öğrenme sürecinden daha fazla zevk almalarını sağladığına (Koo ve Choi, 2010; Litman, 2005) ve öğrenmede ısrarlı olma davranışlarını anlamlı düzeyde artırdığına yönelik bulgular da mevcuttur (Litman, 2008).

Merakın, genelde öğrenme üzerindeki olumlu etkisi, özelde ise öğrenmeye yönelik tutum ve başarıyla olumlu yönde ilişkilendiği uzun süredir bilinmesine karşın (Eren, 2009; Kang ve diğerleri 2009; Litman, Hutchins ve Russon, 2005; Mussel, 2010), İngilizceyi öğrenmeyle ve bu öğrenme süreciyle ilişkilene potansiyelini içeren duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenlerle ilişkilerinin henüz sorgulanmamış olması dikkat çekicidir. Bunun bir olası nedeni, merakın özellikle de bilgiye yönelik merakın odak noktasının bilişsel olması nedeniyle, duyuşsal ve motivasyonla ilişkili olabileceğinin göz ardı edilmesi olabilir. Bir diğer olası neden ise, merakın dürtü-güdü yaklaşımı çerçevesinde, bilgi arama davranışlarının ardındaki dürtü kaynaklı eğilimi yansıtan bir kavram olarak değerlendirilmesi olabilir (Berlyne, 1966). Nitekim merak, başlangıçta temel ihtiyaçlardan kaynaklanan dürtüler sonucunda oluşan bir yapı olarak ifade edilmiş ve duyuşsal içeriği dikkate alınmamıştır. Örneğin, Piaget (1952) merakın bireylerin bilişsel şemalarında meydana gelen dengesizlik sonucunda ortaya çıktığını ifade ederek, merakın bilişsel süreçleri içeren bir yapı olduğuna dikkat çekmiştir.

Merakın bilişsel yönüne ilişkin öncü niteliğinde olduğu söylenebilecek bu bakış açısının bir istisnası Berlyne'in (1954) meraka yönelik bakış açısıdır. Berlyne (1954)

merakı bilinmeyi araştırmak için istek duymak ve bilinmeyi öğrenmek için çaba sarf etmek için itici bir güç olarak nitelendirerek, merakın dürtülerde meydana gelen çelişki ve yeni karşılaşılan durumlara yönelik ilgi gibi süreçler sonucunda oluştuğundan bahsetmiş ve merakın motivasyona yönelik özelliğinin yanında bilişsel ve duyuşsal yönüne de dikkat çekmiştir. Spesifik olarak, Berlyne (1954) merakı sosyal merak, kişilerarası merak ve bilgiye yönelik merak olarak üç kategoride gruplandırmıştır. Bu bağlamda, Berlyne (1954) bilgiye yönelik merakın öğrenme sürecindeki önemli rolünü özellikle vurgulamış ve onun, bir bilme dürtüsü olarak yalnızca bilişsel yönüne değil, aynı zamanda duyuşsal ve motivasyonla ilgili yönüne de işaret etmiştir.

Görece daha yakın geçmişte, Loewenstein (1994) bilgiye yönelik merakı bireylerin bildikleriyle, bilme arzusunda oldukları arasındaki boşluktan kaynaklanan bir yoksunluk hissi olarak tanımlanabileceğini belirtmiş ve söz konusu boşluk ne kadar azsa, birey tarafından hissedilen bilme arzusunun o kadar şiddetli olacağını ifade etmiştir. Loewenstein'in (1994) yoksunluk hissi olarak bilgiye yönelik merak tanımlamasının yanında, bilgiye yönelik merak bir ilgi hissi olarak da tanımlanmıştır (Spielberger ve Starr, 1994). Buna göre bilgiye yönelik merakın, bireylerin herhangi bir konuya yönelik ne bildikleriyle neyi ya da neleri bilmeyi arzu ettikleri arasında algılanan boşluğa bağlı olarak beliren bir yoksunluk hissinden çok, o konunun birey için yeni ya da ilgi çekici olmasına bağlı olarak ortaya çıkan uyarılma durumuyla açıklanabileceği öne sürülmüştür. Bu bağlamda, bilgiye yönelik merakın bir yoksunluk hissi olmasının yanında, bir ilgi hissi olarak da betimlendiği söylenebilir.

Daha yakın bir geçmişte gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, bilgiye yönelik merakın ya yoksunluk hissi olarak ya da ilgi hissi olarak değil, hem ilgi hissi olarak, hem de yoksunluk hissi olarak iki faktörlü bir yapı aracılığıyla incelenmesinin, daha kapsamlı ve güvenilir bir kuramsal çerçeve sağladığını göstermiştir (Litman ve Jimerson, 2004, Litman, 2005, 2008, 2010). Örneğin, Richards, Richards, Litman ve Roberts (2013) 90 tıp öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında ilgi hissi olarak merak ile yoksunluk hissi olarak merakın, öğrencilerin öğrenme sürecinde derinlemesine öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla benzer biçimde ve olumlu yönde ilişkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Litman (2008) ise üniversite öğrencilerini kapsayan ve başarı amaçlarıyla bilgiye yönelik merak arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında,

ilgi hissi olarak merak ile öğrenme amaçlarının, yoksunluk hissi olarak merak ile de performanstan kaçınma amaçlarının anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamıştır.

Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulguların, bilgiye yönelik merakın duyuşsal içerikleri belirgin olan farklı, ancak birbirleriyle ilişkili hisleri ifade eden iki faktörlü bir yapı aracılığıyla tanımlanmasının, öğrenme ve merak arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi açısından daha sağlam bir yaklaşım olduğuna işaret ettikleri söylenebilir. Bilgiye yönelik merakın “bir ilgi hissi” ve “bir yoksunluk hissi” olarak tanımlandığı ve buna göre incelendiği eğitim araştırmaları oldukça sınırlı sayıda olmalarına karşın, bu araştırmaların bilgiye yönelik merakın eğitim bilimsel değişkenlerle nasıl ilişkilendiğini göstermeleri açısından önemli bulgular ortaya koydukları ifade edilebilir. Örneğin, Koo ve Choi (2010) 250 Güney Koreli üniversite öğrencisini içeren tarama türü çalışmalarında, bilgiye yönelik merakın öğrencilerin öğrenme sürecinde oluşturdukları bilginin özgünlüğünü, çeşitliliğini ve bilgi aramaya yönelik motivasyonlarını artırdığını saptamışlardır. Türkiye’de gerçekleştirilen ve 309 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türündeki bir araştırmada Eren (2009), hem ilgi hissi olarak merakın, hem de yoksunluk hissi olarak merakın öğrencilerin başarı amaçlarıyla (örneğin, öğrenme amaçları) anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini saptamıştır.

Daha önce vurgulandığı gibi, konuyla ilgili literatürde, öğrencilerin bilgiye yönelik meraklarıyla İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Elmalı-Özsaray (2016) İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin (n = 475) başarı duygularıyla (kaygı, can sıkıntısı, gurur, utanç vb.) bilgiye yönelik meraklarının İngilizce ders başarıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada, başarı duygularının yanında (can sıkıntısı ve kaygı), bilgiye yönelik her iki merak hissinin de İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde yordadığını saptamıştır. Araştırmada ayrıca, bilgiye yönelik merak faktörlerinin söz konusu etkilerinin, yaş, cinsiyet ve mezun olunan lise türü gibi değişkenlerin etkilerinden bağımsız olduğu da saptanmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, bilgiye yönelik merak, öğrenme ve akademik başarı/ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği eğitim araştırmalarının sayısının, tutum, öğrenme stratejileri ve akademik başarı/ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların sayısına kıyasla oldukça sınırlı olduğu, bu durumun özellikle bilgiye yönelik merak ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği

araştırmalar için söz konusu olduğu öne sürülebilir. Üstelik sınırlı sayıda olan bu araştırmaların kesitsel verilere dayalı, tarama türü araştırmalar olduğu ve bu araştırmalarda bilgiye yönelik merakın, zaman içerisinde değişip değişmediği, değişiyorsa nasıl ve hangi yönde değiştiğinin incelenmediği de ifade edilebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde bilgiye yönelik merakın boylamsal bir desenden hareketle incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa tıpkı tutum gibi, bilgiye yönelik merak da zaman içerisinde çeşitli psikolojik (ilginin artması ya da azalması, ilgilenilen konuya yönelik bilgi boşluklarının doldurulması vb.) ve/veya çevresel (merakın baskılandığı/uyarıldığı öğrenme ortamları vb.) faktörlerin etkisiyle değişebilen bir içeriğe sahip olabilir. Dolayısıyla, bu noktada sınıflar gibi eğitim ortamlarında öğrenciler tarafından hissedilen bilgiye yönelik merakın çeşitli nedenlere dayalı olarak değişebilmesinin mümkün olduğunu öne sürmek mantıklıdır. Bu nedenle, bu çalışmada bilgiye yönelik merakın İngilizce ders başarısı üzerindeki etkileri boylamsal bir desenden hareketle incelenmiştir. Söz konusu desende, bilgiye yönelik merakın araştırmanın odak noktasını oluşturan ve daha önce değinilen bireysel farklılık değişkenleriyle ilişkilendirme potansiyelinin de kontrol edilecek olması, bilgiye yönelik merakın diğer değişkenlere kıyasla bir akademik yıl süresince farklı noktalardaki İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiğini gösterecek olması nedeniyle bu araştırmanın önemini daha da artırmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın, bilgiye yönelik merakın İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiğine yönelik çok daha kapsamlı ve ayrıntılı bir çerçeve sağlama potansiyeli içermesi nedeniyle, bundan önceki sınırlı sayıda araştırmadan oldukça farklılaştığını ve bu bağlamda önemli bir ilk adım özelliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

1.4.İngilizce Öğrenmeyle İlişkilenen Motivasyon Değişkenleri

Geçmişte, motivasyon kavramı daha çok davranışçı yaklaşımların bakış açısıyla açıklanmış ve buna göre de istenen veya istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında dışsal uyarıların etkili olduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Örneğin, Hull (1952) motivasyonun fizyolojik ihtiyaçlar sonucu oluştuğunu ve bu ihtiyaçların karşılanması sonucunda içsel dürtünün doyurulması ile davranışın ortaya çıkacağını ve

pekiştirileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Skinner (1953) davranışın ortaya çıkma potansiyelini uygun pekiştirme tarifelerinin (değişken oranlı, değişken aralıklı vb.) uygun biçimde kullanımı bağlamında açıklamıştır. Ancak, davranış ve pekiştireç ilişkisinin davranışların oluşmasına temel teşkil ettiği düşüncesi, motivasyonun davranışları oluşturma ve devam ettirme üzerindeki etkilerini açıklamada yetersiz kalmıştır. Motivasyonun dışsal uyaranlarla sınırlandırılabilir kadar basit bir yapıda olmaması, motivasyon kavramını açıklamak için düşünme, değerlendirme gibi bilişsel, tutum ve ilgi gibi duyuşsal, başarı hedefleri gibi motivasyona yönelik yapıların sürece dâhil edilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Bandura, 1997; Eccles ve Wigfield, 2000; Eccles ve Wigfield, 2002).

Örneğin, Eccles ve Wigfield'in (2000) beklenti-değer kuramına göre, öğrencilerin farklı görevler hakkındaki beklenti ve değer inançları, akademik motivasyonda merkezi bir rol oynamaktadır. Bu inançlar, öğrencilerin akademik davranışlarına ve öğrenme düzeylerine etki etmektedir. Beklenti-değer teorisinin performans ögesi içerisinde yer alan başarı amaçları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve Dweck, 1988). Benzer biçimde, Pintrich (2000) de motivasyon kaynağı olarak bireylerin amaçları, yeterlikleri, başarıları, becerileri, çabaları, hataları ve standartları gibi unsurların bir sistem içerisinde başarı amaçları kavramı ile ilişkilendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda başarı amaçları, duyuşsal ve bilişsel yapılarla birlikte bireylerin hedeflerine ulaşmalarında motivasyon kaynağını ve biçimini açıklayan bir kavram olarak literatürde yer almıştır (Ames, 1984, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Başarı amaçları, öğrenme ve performansa yönelik olarak öğrenenin öğrenme sürecindeki motivasyon kaynağını ve bu kaynağın öğrenmenin niteliğine etkisini açıklayan bir kavramdır. Performansa yönelik başarı amaçlarının başarısızlıkla karşılaşıldığında vazgeçme ve göreve duyulan hazzın azalması ile öğrenmeye yönelik başarı amaçlarının ise zorluklara karşı sabırlı olma ve görevden zevk alma gibi bir dizi bilişsel, duyuşsal ve motivasyona yönelik süreçlerle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Elliot, 1999).

Başarı amaçlarının birçok bilişsel ve duyuşsal değişkenle ilişkilmesi eğitim bilimsel anlamda önemini ortaya koymaktadır. Nitekim konuyla ilgili literatürde başarı amaçlarının öz-yeterlik inançlarıyla, öz-değerle, akademik çabayla, akademik başarıya verilen değerle ve bilgiye yönelik merakla anlamlı düzeyde ve başarı amaçlarının türüne

göre seçici biçimde ilişkilendiğine yönelik dikkate değer sayıda kanıt bulunmaktadır (Elliot ve Church, 1997; Eren, 2009, 2011; Pintrich ve Garcia, 1991). Konuyla ilgili literatürde ayrıca, başarı amaçlarının İngilizce ders başarısıyla, öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerle, algılanan araçsallıkla, sınıf içi öğrenme aktivitelerine duyulan ilgiyle ilişkilendiğine yönelik kanıtlar da bulunmaktadır (Ghanizadeh ve Jahedizadeh, 2015; Matos, Lens, Vanstennkiste, 2007; Özçetin, 2010). Kesitsel verilere dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmaların yanında, başarı amaçlarının boylamsal desenlerden hareketle incelendiği sınırlı sayıda araştırma da bulunmaktadır. Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, başarı amaçlarının öğrenme sürecinde hissedilen olumsuz (kaygı, korku vb.) ya da olumlu (öğrenme sürecinden alınan haz vb.) duyguların etkisine bağlı olarak zaman içerisinde değişebilen bir yapıda olduğunu göstermiştir (Daniels, Stupnisky, Pekrun ve Newall, 2009; Fryer ve Elliot, 2007). Örneğin, Elliot ve Fryer (2007) 188 üniversite öğrencisini kapsayan ve başarı amaçlarının zaman içerisindeki değişimini başarı amaçlarının dört faktörlü modeline (öğrenmeye-yaklaşma, öğrenmeden-kaçınma, performans-yaklaşma ve performanstan-kaçınma (Bkz. Elliot ve McGregor, 2001) dayalı olarak inceledikleri boylamsal çalışmalarında başarı amaçlarının zaman içinde değişebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar ayrıca, öğrenme sürecinde hata yapma korkusunun başarı amaçlarının zaman içindeki değişimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu da saptamışlardır (ayrıca Bkz. Daniels vd., 2009). Dolayısıyla, bu çalışmada, daha önce vurgulanan bilişsel ve duyuşsal değişkenlerle birlikte, başarı amaçlarının İngilizce ders başarısıyla olan ilişkileri de boylamsal olarak sorgulanmıştır. Başarı amaçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1.4.1. Başarı amaçları

Pintrich (2000; 94) başarı amaçlarını, “öğrencilerin bir amaca ulaşmak için sahip oldukları yeterlikleri değerlendirme ölçütlerini ya da standartlarını ifade eden bir yapı” olarak tanımlamıştır. Benzer biçimde, Eren (2008; 160) de başarı amaçlarını “eğitim ortamları gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda öğrencilerin başarı kavramını nasıl tanımladıklarını, başarıyla ilgili eylemleri nasıl yorumladıklarını ve başarıya ulaşmada hangi davranışları benimsediklerini ifade eden bir kavram” olarak

tanımlamıştır. Başarı amaçları, 1980'li yılların başında performans amaçları ve öğrenme/ustalaşma amaçları olarak iki faktörlü bir yapıyla incelenmiştir. Söz konusu amaçlar, başarı odağının belirgin olduğu eğitim ortamlarında öğrencilerin başarıyı nasıl tanımladıkları ve buna göre de başarıyla ilgili sergiledikleri davranışların ardında hangi motivasyon kaynağının yer aldığını vurgulayan içeriklere sahiptirler (Ames ve Archer, 1988; Elliot ve McGregor, 2001). Buna göre, performans amaç odaklı öğrenciler başkalarına (öğretmenler, arkadaşlar, aile vb.) başarılı olduklarını göstermek, becerilerini sergilemek ve kendilerini kanıtlamak amacıyla ya da başkalarından daha başarısız olmamak, başkalarının önünde gülünç duruma düşmemek amacıyla çaba gösterirken, öğrenme amaç odaklı öğrenciler yeni beceriler geliştirmek, öğrenmeden haz almak (öğrenmenin hatırına öğrenmek), nitelikli deneyim elde etmek amacıyla çaba göstermektedirler. Dolayısıyla, performans amaç odaklı öğrenciler için başarı amaçlarına ulaşıldığının göstergesi dışsal (öğretmenden, aileden vb. alınan övgüler, sınıf arkadaşlarının başarılarıyla kendininkini kıyaslama vb.) referans kaynaklarına bağlı olarak açıklanırken, öğrenme amaç odaklı öğrenciler için içsel referans kaynaklarına bağlı olarak açıklanmaktadır (yeni beceriler geliştirmekten haz alma, geçmişte yapamadıklarını yapabildiklerini görme vb.) (Ames ve Archer, 1988). Başarı amaçlarının konu edildiği araştırmalar, performans amaçları ve öğrenme amaçlarının eğitim bilimsel anlamda önemli bireysel farklılık değişkenleriyle seçici biçimde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Buna göre, öğrenme amaçları öz-yeterlik inançlarıyla, algılanan araçsallıkla, görevin algılanan değeriyle, çabayla, bilişsel ve öz düzenleyici stratejilerle ve akademik başarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilenebilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988; Midgley ve Urdan, 2001).

Diğer taraftan, performans amaçlarının söz konusu değişkenlerle ve benzerleriyle olan ilişkilerinin, bazı çalışmalarda anlamlı düzeyde ve olumlu yönde, bazı çalışmalarda anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde ve bazı çalışmalarda ise anlamlı olmayan düzeyde olduğu saptanmıştır (Barron ve Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot, 2002). Araştırmacılar, bunun nedenini performans amaçlarının hem beceriyi sergileme ve başkalarından daha başarılı olduğunu gösterme, hem de beceriyi sergilemekten kaçınma ve başkalarından daha başarısız görünmeme gibi iki farklı amaç odağını içermesine bağlı olarak açıklamışlardır. Dolayısıyla, araştırmacılar yakın bir geçmişte performans amaçlarını, performansa yaklaşma amaçları ve performanstan

kaçınma amaçları olarak sınıflamışlardır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve Church, 1997). Söz konusu üçlü sınıflamada, öğrenme amaçları daha önce ifade edildiği gibi tanımlanırken, performansa yaklaşma amaçları beceriyi sergileme ve başkalarından daha başarılı olmak için çaba göstermeye yönelik amaçlar, performanstan kaçınma amaçları ise, beceriyi göstermekten kaçınma ve başkalarından daha başarısız görünmemek için çaba göstermeye yönelik amaçlar olarak iki ayrı yapıyla tanımlanmıştır. Performanstan kaçınma amaçlarını benimseyen öğrencilerin, sorumluluk almaktan kaçındıkları, başarısız olma korkusunu daha sık deneyimledikleri ve çalışmalarını sıklıkla erteledikleri saptanmıştır (Özer ve Altun, 2011; kapsamlı bilgi için ayrıca bkz. Eren ve Duman, 2016). Daha yakın bir geçmişte, başarı amaçları, yaklaşma ve kaçınma ekseninde tanımlanarak öğrenmeye yaklaşma amaçları ve öğrenmeden kaçınma amaçları olarak sınıflandırılmıştır. Başarı amaçlarının bu dört faktörlü modelinde performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçları daha önce ifade edildiği gibi tanımlanırken öğrenmeye yaklaşma amaçları öğrenmeden haz alma ve beceri geliştirme amacıyla çaba gösterme, öğrenmeden kaçınma amaçları ise yeni şeyler öğrenmekten kaçınma ve var olan durumu koruma amacıyla çaba gösterme olarak betimlenmiştir (Elliot ve McGregor, 2001).

Konuyla ilgili literatürde, başarı amaçlarının çoğunlukla üç, kısmen de dört faktörlü modelinin benimsendiği araştırmalar yer almaktadır. Örneğin, Koç ve İzci'nin (2012) başarı amaçlarının üç faktörlü modeline dayalı olarak (öğrenme amaçları, performansa yaklaşma amaçları ve performanstan kaçınma amaçları) gerçekleştirdikleri ve 223 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı amaçlarının demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise türü) ancak, öğrencilerin akademik başarı algılarının performansa yaklaşma ve özellikle performanstan kaçınma amaçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı rapor edilmiştir. Bu farklılaşmanın başarı düzeyleri orta düzeyde olan öğrenciler için söz konusu olduğu, bunun sebebinin ise bu öğrencilerin sınıf içerisinde başarısız olmadıklarını gösterme çabası içerisinde bulunmalarının olduğu saptanmıştır. Çelik-Menderes (2009) 506 öğretmen adayını kapsayan araştırmasında, öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları, duygu durumları, akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri, başarı amaçlarının üç faktörlü modeli kapsamında incelemiştir. Araştırmada, performansa

yaklaşma amaç odaklı öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında daha çok olumlu, performanstan kaçınma amaç odaklı öğretmen adaylarının daha çok olumsuz duygular hissettikleri, öğrenme amaç odaklı öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin diğer başarı amaçlarını benimseyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ve bu bulguların öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde başarı amaçlarının öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerle ilişkilendiğine yönelik bulgular da mevcuttur. Örneğin, Ames ve Archer'ın (1988) 176 lise öğrencisini kapsayan ve başarı amaçlarının henüz iki faktörlü bir yapıyla (öğrenme amaçları ve performans amaçları) tanımlandığı yıllarda gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrenme amaç odaklı öğrencilerin, performans amaç odaklı öğrencilere göre daha etkili öğrenme stratejileri kullandıklarını, daha zor görevleri tercih ettiklerini ve akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Eren (2009) üniversite öğrencilerinin (n = 309) başarı amaçları ile bilgiye yönelik meraklarını incelediği ve üç faktörlü başarı amaçları modelini benimsediği çalışmasında, yoksunluk hissi olarak merakın, öğrenme amaçlarıyla ve performansa yaklaşma amaçlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamıştır. Daha yakın bir geçmişte, Akın ve Akın (2014) başarı amaçlarının dört faktörlü modelini benimsedikleri tarama türü araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin (n = 517) matematiğe yönelik olumsuz tutumlarının öğrenmeden kaçınma, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçlarıyla olumlu yönde ilişkilendiği, olumlu tutumların ise öğrenmeye yaklaşma amaçlarıyla olumlu yönde ilişkilendiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Konuyla ilgili literatürde, başarı amaçları, İngilizce ders başarısı ve İngilizce öğrenmeye yönelik çeşitli bireysel farklılık değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Matos ve diğerleri (2007) Peru'da gerçekleştirdikleri ve 1505 lise öğrencisini kapsayan araştırmalarında, başarı amaçlarının üç faktörlü modelini kullanmışlar ve öğrencilerin başarı amaçlarının, hem İngilizce derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileriyle hem de İngilizce ders başarılarıyla anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini saptamışlardır. Araştırmada ayrıca performanstan kaçınma amaçlarının ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkililenmediği de saptanmıştır. Diğer taraftan, Liem, Lau ve Nie'nin (2008) 1509 ilkokul öğrencisini kapsayan araştırmalarında başarı amaçları modelinin üç faktörlü modeli (öğrenme yaklaşma, performansa yaklaşma/kaçınma) benimsenmiş ve öğrenmeye verilen değer

yalnızca öğrenme amaçlarıyla, öz-yeterliğin ise öğrenme amaçları, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçlarıyla ilişkilendiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ghanizadeh ve Jahedizadeh (2015), İngilizce öğrenen öğrencilerin (n = 250; 18-32 yaş aralığındaki öğrenciler) sınıflarda gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin ilgileri ile başarı amaçları arasındaki ilişkilerini başarı amaçlarının üç faktörlü modeli bağlamında inceledikleri araştırmalarında, etkinliklere yönelik ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha çok öğrenme amaç odaklı öğrenciler olduklarını saptamışlardır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırmalar ışığında, başarı amaçlarının öğrenme amaçları ve performansa yaklaşma/performanstan kaçınma ekseninde tanımlandığı; başarı amaçlarının üç faktörlü yapısının başarı amaçlarının iki faktörlü yapıyla tanımlandığı araştırmalara göre genelde öğrenmeyle, özelde ise İngilizce öğrenmeyle ve ders başarısıyla ilişkili olarak daha tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Başarı amaçlarının üç faktörlü yapısına ek olarak, Elliot ve McGregor (2001) tarafından ortaya konulan dört faktörlü modelin literatürde yeni yer alması (Elliot ve McGregor, 2001) ve ortaya konulan çalışmaların az sayıda olması öğrenme amaçlarının yaklaşma-kaçınma ekseninde kesin bir ayrımın ortaya konulamaması sonucunu doğurmaktadır. Diğer taraftan, söz konusu durum, çok daha yakın bir geçmişte Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından tanımlanan altı faktörlü model için de geçerlidir (kapsamlı açıklamalar için bkz. kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümü). Dolayısıyla, başarı amaçlarının hem dört faktörlü modelinde benimsenen öğrenmeye yaklaşma boyutuna hem de altı faktörlü modeline ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırma sayısının oldukça sınırlı olması (ayrıntılı açıklamalar için bkz. Eren ve Duman, 2016) nedeniyle, bu çalışmada başarı amaçlarının üç faktörlü modeli kullanılmıştır (ayrıntılı açıklamalar için bkz. kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümü).

1.5.Araştırmanın Mantığı ve Önemi

Yukarıda özetlenen araştırmalar ve yapılan açıklamalar bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili birçok değişkenin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin dikkate alınmasının, genelde İngilizcenin etkili biçimde öğrenilmesi, özelde ise İngilizce ders

başarısının artırılması açısından önemli olduğuna işaret etmektedir. Daha açık bir ifadeyle, öz-yeterlik inançlarının, algılanan araçsallığın, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, bilgiye yönelik merakın, başarı amaçlarının ve tutumların öğrencilerin İngilizce ders başarılarını açıklama potansiyellerinin önemli olduğu söylenebilir. Üstelik bu değişkenlerden bazıları (örneğin, bilgiye yönelik merak ve algılanan araçsallık) İngilizce ders başarısıyla olan ilişkileri oldukça sınırlı sayıda araştırma aracılığıyla incelenmiştir (Elmalı Özsaray, 2016; Özçetin, 2010). Diğer değişkenlerin (öz-yeterlik inançları, tutum, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri) İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin, görece daha fazla sayıda araştırma aracılığıyla incelenmesine rağmen (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Duman, 2007; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Gömleksiz ve Yetkiner, 2012; Huang ve Chang, 1996; Rotgans ve Schmidt, 2011; Wright, 1999; Wong, 2005), bu değişkenlerin aynı çalışma içerisinde ve bir arada incelenmemiş olmaları, genelde akademik başarıyla, özelde ise İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerini tartışmalı hale getirmektedir. Dolayısıyla, tutum ve öz-yeterlik inançları gibi İngilizce ders başarısıyla ilişkileri konusunda daha fazla bilgi sahibi olunan değişkenlerin, bilgiye yönelik merak ve algılanan araçsallık gibi İngilizce ders başarısıyla ilişkileri konusunda çok daha az bilgi sahibi olunan değişkenlerle bir arada incelenmeleri, İngilizce ders başarısının açıklanmasındaki rollerine yönelik çok daha kapsamlı ve güvenilir bir görünüm ortaya koyabilir. Bu da sırasıyla, önemli bir problem durumu olan İngilizce öğrenmenin ve onun önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilen İngilizce ders başarısının (Acat ve Demiral, 2002; Arıbaş ve Tok, 2004; Erkan, 2012; Işık, 2008), hangi değişkenler tarafından ve nasıl açıklandığına yönelik olarak, hem öğretmenlerde hem de lise düzeyinde İngilizce derslerine ilişkin öğretim programlarının geliştirilmesinde söz sahibi olan bireylerde bir farkındalık oluşturarak, bu bağlamda daha etkili çalışmaların gerçekleştirilmesine yönelik sağlam bir zemin oluşturabilir.

Bu noktada vurgulanması gereken önemli bir husus da, yukarıda özetlenen araştırmalardan ve benzerlerinden (Baş, 2012; Demirel ve Duman, 2015) elde edilen bulguların, büyük ölçüde ilişkisel desenlerden (açımlayıcı ilişkisel desen vb.) hareketle ve kesitsel verilere dayalı olarak elde edildiğidir. Dolayısıyla, bu araştırmalardan elde edilen bulguların, hem nedensellik çıkarımına olanak vermedikleri, hem de İngilizce ders başarısıyla ilişkileri incelenen değişkenlerin zamanla nasıl değiştiği ve bu değişimin İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiği konusunda bir çıkarımda bulunmaya olanak

sağlamadıkları ifade edilebilir. Oysa daha önce değinildiği gibi, başarı amaçları, öz-yeterlik, tutum, algılanan araçsallık gibi bireysel değişkenleri zamanla ve öğrencilerin çevreyle olan etkileşimleri sonucunda değişme özelliğine sahiptirler (Caprara vd., 2008; Meece ve Miller, 1999). Benzer bir durum, İngilizce ders başarısı için de geçerlidir. Nitekim herhangi bir derse ilişkin önceki başarının, sonraki başarıyla anlamlı düzeyde, ancak orta düzeyde ilişkilendiği, çok sayıda araştırmada rapor edilen bir bulgudur (Baş, 2010; Doğru, 2014; Kök, 2005; Yavuz ve Yağlı, 2003). Buna göre, İngilizce ders başarısı yüksek olan bir öğrencinin, bir sonraki döneme ilişkin başarısının da yüksek olacağının söylenebilmesine rağmen, öğrencinin sonraki başarısının, önceki başarısına göre kısmen de olsa değişkenlik içermesinin mümkün olduğu ifade edilebilir. Söz konusu değişimin İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiğinin incelenmesi, hem liselerdeki İngilizce derslerinin öğretim programlarının hedeflerine ne ölçüde ulaştığına ilişkin genel bir görünüm sağlaması açısından, hem de bu değişimin hangi değişkenlerin aracılığıyla ve ne yönde gerçekleştiğinin detaylı bir sorgulamasına olanak sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca, bu bağlamda elde edilecek olan bulgular, İngilizce derslerinin öğretmenlerini, öğrencilerinin ders başarısını artırmada önemli olan bireysel farklılık değişkenlerinin hangileri olduğu konusunda da bilgilendirebilir. Bu da sırasıyla, İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim sürecini daha etkili biçimde planlanmalarına ve başarıyı anlamlı düzeyde etkileyen değişkenleri olumlu yönde etkileyebilecek etkinlikler geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Bunlarla birlikte, bu araştırmada odaklanılan değişkenlerin konu edildiği araştırmaların bir diğer önemli sınırlılığı ise, çoğunlukla üniversite öğrencilerinin oluşturduğu örneklemelerden ya da çalışma gruplarından hareketle gerçekleştirilmiş olmalarıdır. Oysa bir yandan İngilizce ile ilgili önceki evrelerde (ilkokul ve ortaokul) öğrenilen temel bilgilerin etkin ve kapsamlı biçimde cümle yapılarına dönüştürülmesinin önemli bir aşamasını oluşturması, diğer yandan da sözlü ve yazılı İngilizce iletişim becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bir aşama olması nedeniyle, ortaöğretim evresi (lise), üniversite evresinde geliştirilmesi hedeflenen İngilizce dil becerisinin önemli bir öncülü konumundadır. Bunun anlamı; İngilizce ders başarısının bağımlı değişken olarak belirlendiği bir araştırmanın örneklemi lise öğrencilerinin oluşturmasının hem bu kademedeki başarı görünümüyle ilgili çıkarımda bulunmaya olanak sağlayabileceği, hem de bir önceki (ortaokul) ve bir sonraki (üniversite) evrelere

ilişkin olarak yapılabilecek çalışmalara (program geliştirme çalışmaları vb.) katkı sağlama potansiyeli içerebileceğidir. Nitekim söz konusu katkının önemi, bu çalışmada İngilizce ders başarısının hangi bireysel farklılık değişkenleri (algılanan araçsallık vb.) tarafından ve nasıl etkilendiğinin boylamsal bir desenden hareketle incelenecek olması nedeniyle, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ve daha etkili biçimde planlanması, İngilizce öğretiminin daha verimli etkinlikler, yöntemler kullanılarak/geliştirilerek gerçekleştirilmesi, daha etkili ders materyallerinin geliştirilmesi gibi açılardan özellikle belirgin olabilir.

Yukarıda yapılan açıklamaların sağladığı mantık ve bu doğrultuda altı çizilen önem çerçevesi içerisinde, bu çalışmada eğitim bilimsel anlamda önemli olan bilişsel (öz-yeterlik inançları, algılanan araçsallık, biliş-ötesi öğrenme stratejileri), duyuşsal (tutum ve bilgiye yönelik merak) ve motivasyonla ilgili (başarı amaçları) değişkenler lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının yordayıcıları olarak belirlenmiş ve söz konusu değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki olası etkileri boylamsal bir desenden (panel deseni) hareketle, bir öğretim yılı süresince incelenmiştir (ayrıntılı açıklamalar için bkz. yöntem bölümü).

1.6.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersleriyle ilgili öz-yeterlik inançlarının, algıladıkları araçsallığın, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, bilgiye yönelik meraklarının, başarı amaçlarının ve tutumlarının, İngilizce ders başarıları üzerindeki olası etkilerinin bir öğretim yılı süresince incelenmesidir.

Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen araştırma sorusuna aşağıda yer verilmiştir.

1.7. Araştırma Sorusu

Lise öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin öz-yeterlik, algıladıkları araçsallık, biliş-ötesi öğrenme stratejisi, bilgiye yönelik merak, başarı amaçları ve tutum

değişkenleri bir öğretim yılı boyunca birbirleriyle ve aynı zamanda güz ve bahar dönemi İngilizce ders başarılarıyla anlamlı düzeyde ilişkilenebilir mi?

Araştırmanın sorusu kapsamında belirlenen detaylı hipotezlere aşağıda yer verilmiştir.

1.8. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacı ile sorusu doğrultusunda ve giriş bölümünde özetlenen araştırmalar, yapılan açıklamalar ışığında aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H.1.- Öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordar.

H.2.- Öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarıları, bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik meraklarını, başarı amaçlarını, biliş-ötesi öğrenme stratejilerini, öz-yeterlik inançlarını, tutumlarını ve algıladıkları araçsallığı anlamlı düzeyde yordar.

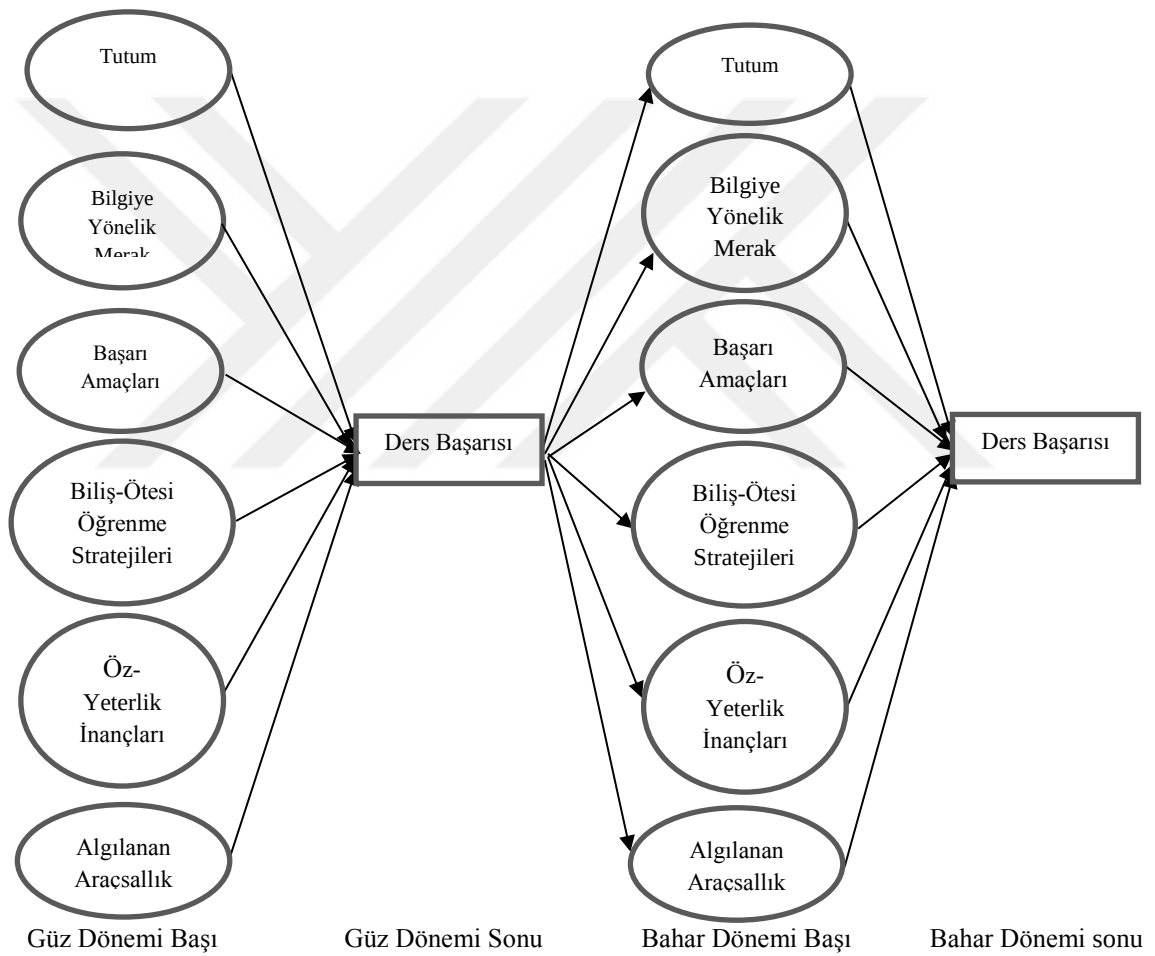
H.3.- Öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık bahar dönemi sonu İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordar.

H.4.- Öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarıları, güz dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik meraklarının, başarı amaçlarının, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, öz-yeterlik inançlarının, tutumlarının ve algıladıkları araçsallığın, bahar dönemi başındaki aynı bireysel farklılık değişkenleriyle olası ilişkilerinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar.

H.5.- Öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce dersine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarının bahar dönemi sonundaki ders başarılarıyla olası ilişkisinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar.

H.6.- Öğrencilerin güz dönemi sonundaki ders başarıları ve bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi başındaki aynı bireysel farklılık değişkenlerinin bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarıyla olası ilişkilerinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar.

Yukarıda ifade edilen hipotezler bağlamında oluşturulan hipotetik model Şekil 1.1’de gösterilmiştir.



1.9.Sayıtlılar

Öğrenciler, bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarındaki ifadelerle ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ilinde bulunan Anadolu Liselerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle ve veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçlarının faktör yapılarıyla sınırlıdır.

1.11.Tanımlar

Merak: Bilme arzusu (Berlyne, 1954).

Bilgiye yönelik merak: Keşfetme, ilgiyi tatmin etme, bilgi eksikliğini giderme ve problem çözme gibi nedenlerden kaynaklanan bilme arzusu (Litman, 2008).

İlgi Hissi Olarak Merak: Bireylerin herhangi bir konuya, nesneye, olaya ve/veya olguya karşı hissettikleri ilginin ve yeni şeyler öğrenme/keşfetme hazzının yön verdiği merak (Loewenstein, 1994).

Yoksunluk Hissi Olarak Merak: Bireylerin herhangi bir konuda neyi/neleri bildikleri ile neyi/neleri bilmeyi arzuladıkları arasında algıladıkları farka bağlı olarak oluşan yoksunluk hissini yön verdiği merak (Loewenstein, 1994).

Tutum: Bireylerin psikolojik bir değer içeren nesne, olay ve/veya konuya yönelik tepkide bulunma eğilimlerini etkileyen psikolojik/nörolojik bir hazırlık durumudur (Tolan, 1983).

Algılanan Araçsallık: Bireylerin, mevcut eylemlerin/olayların/süreçlerin, gelecek için belirledikleri hedeflerine ulaşmada ne ölçüde faydalı olacağına ilişkin algıları (Husman ve diğerleri 2004).

Öz-Yeterlik İnancı: Bireylerin belirli bir performansı göstermek amacıyla gerekli olan etkinlikleri organize edip, o etkinlikleri başarabilme kapasitesine ilişkin inancı (Bandura, 1997).

Biliş-ötesi; Bilişsel işlevlerin herhangi bir ögesini düzenleyen bilişsel etkinlik ya da bilgi (Flavel, 1979).

Biliş-ötesi öğrenme stratejileri: Bilişsel süreçlerin kontrol edilebilmesi için kullanılan bilişsel süreçler hakkında edinilen bilgi (Livingston, 2003).

Başarı Amaçları: Eğitim ortamları gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda öğrencilerin başarı kavramını nasıl tanımladıklarını, başarıyla ilgili eylemleri nasıl yorumladıklarını ve başarıya ulaşmada hangi davranışları benimsediklerini belirleme durumu (Eren, 2008).

İngilizce ders başarısı: Bu araştırmada İngilizce ders başarısı, derslere giren öğretmenlerin İngilizce derslerinin ilgili kazanımlarına öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını tespit etmek amacıyla bir öğretim yılı boyunca gerçekleştirdikleri yazılı ve uygulamalı sınavlar, performans ve proje ödevleriyle quiz uygulamalarından elde ettikleri notlardan hareketle hesaplanan dönem sonu not ortalamalarını ifade etmektedir.



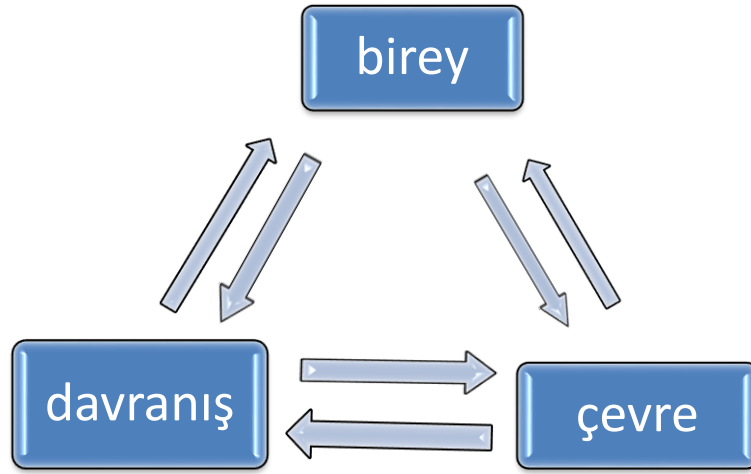
II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, öz-yeterlik, algılanan araçsallık, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, tutum, bilgiye yönelik merak ve başarı amaçları kavramlarına ilişkin modeller ve bu modellerin temel aldıkları kuramlarla birlikte konuyla ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-yeterlik

Öz-yeterlik kavramı, John Dewey ve Vygotsky gibi araştırmacıların davranışçı kuramlara ilişkin eleştirileri sonucu ortaya çıkmıştır. Bireyin davranışlarının ortaya çıkması bireyin bilişsel ve sosyal çevresi ile şekillenmesi nedeniyle Rotter (1954) bireyin beklentilerine verdiği değer derecesinde motive olduğunu ve bu süreçte hem bireyin yaşantılarının hem de çevresindeki uyaranların göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir (Mearns, 2004). Bu bağlamda, Bandura (1997) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında öğrenmenin gözlem yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bireyin gözlem yoluyla öğrenmesinde karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz-düzenleme ve öz-yargılama kapasitelerinin etkin rol oynadığı ifade edilmektedir. Karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism) modelinde bireyin yalnızca çevresindeki olaylardan etkilenen bir varlık olmadığını ifade etmiş, aynı zamanda çevresindeki olaylara etki edebilen ve bu süreç içerisinde bilişinde meydana gelen etkileşimler sonucu öğrenme sürecini gerçekleştiren bir varlık olarak tanımlamıştır. İlgili etkileşim bireyin çevresi, davranışı ve bilişsel sistemi içerisindeki döngü ile meydana gelmekte ve bu döngü bireyin davranışlarına yön vermektedir. Karşılıklı belirleyicilik döngüsüne Şekil 2.1.'de yer verilmiştir;



Şekil 2.1. Karşılıklı belirleyicilik (Bandura, 1977).

Bandura (1986) sembolleştirme kapasitesini ise geçmiş yaşantılar sonucu elde edilen ve zihinde temsil edilen olay ve olguların gelecekteki eylemleri etkileme potansiyeli olarak tanımlanmıştır. Buna göre gelecekte ortaya konulacak eylemler, geçmişte elde edilen zihinsel sembollerin kullanımıyla ortaya çıkmaktadır. Öngörü kapasitesi ise gelecekte ortaya çıkabilecek davranışlarla ilgili tahmin yapabilme becerisi anlamına gelmektedir. Gözlemler sonucu elde edilen sembolleştirmeler sonucu gelecekte ortaya çıkacak davranışın gerçekleşme düzeyinin tahmin edilmesi ve ilgili olayın gerçekleşmesi davranışın sıklığının artması sonucunu da doğurmaktadır. Dolaylı öğrenme ilkesi, bireyin başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemlemesi sonucunda öğrenmesini ifade etmektedir. Sigara kullanımının ölümle sonuçlandığını gözlemleyen bireyin sigara kullanmaması bu durum için bir örnek olabilir. Öz-düzenleme kapasitesi, bireyin ortaya koymuş olduğu davranışlarını kontrol edebilmesini ve düzenleyebilmesini ifade etmektedir. Birey her ne kadar çevresindeki uyaranlardan etkilense de davranışlarının sürekliliğini ve sıklığını kendi içsel kapasitesi yoluyla düzenlemektedir.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının ilkelerinin bireyin öğrenmesine doğrudan ve dolaylı (beden eğitimi dersinde bir hareketin yapılışının gözlemlenmesi sonucu bireyin hareketle ilgili duygu ve düşüncesi, kitap okuyan bir bireyin düşünsel kapasitesinin gelişeceğini öngörmesi vb.) etkisinin sonucu olarak ortaya çıkan önemli bir kavram ise

öz-yeterlidir. Öz-yeterlik, bireyin çevresinden elde ettiği bilgi, sembol ve davranışlar sonucunda herhangi bir davranışı ortaya koyabilme sürecinde yeterliğini değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir. Bandura'nın (1997) davranış üzerinde etkisinin yoğun olduğunu ifade ettiği temel kavram öz-yeterlik kavramıdır.

2.1.1. Bandura'nın öz-yeterlik modeli

Öz-yeterlik, Bandura (1997; 391) tarafından “bireylerin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır.” Diğer bir ifadeyle öz-yeterlik, “bireyin belirli durumlarda kendi yeteneklerine ilişkin yargılarıdır” (Schunk, 1991). Özetle, bireyin bir işi/görevi başarabilmesi/yerine getirebilmesi için kendini ne oranda yeterli gördüğünü vurgulayan öz-yeterlik inançları, doğası gereği bireyin geçirdiği birtakım yaşantılardan etkilenmektedir. Bandura (1986) bireyin belirli bir akademik görevi başarması için güvenini ve kendisini değerlendirmesinden kaynaklanan duygusal durumun, sonraki görevlerin başarılmasında önemli rol oynadığını ifade etmektedir. İlgili görev ya da görevi etkilemesi muhtemel değişkenlerin, göreve yönelik yeterlik duygusuna dolaylı ya da dolaysız etki yapacağı ifade edilebilir. Bireylerin hem çevresini etkileyebilmesi hem de çevresinden etkilenebilmesi davranışlarını çevresiyle birlikte düzenleyip organize etmesine, düşüncelerine ve davranışlarına yön vermesine yol açmaktadır. Bu düzenleme ve organizasyon yeterlik algısının oluşmasında ve performansın niteliğinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bandura (1997) bu etkileşimi, bireyin bilişsel süreçlerine (Cognitive Processes), güdüsel süreçlerine (Motivational Processes), duyuşsal süreçlerine (Affective Processes), seçim süreçlerine (Selection Processes) etki eden bir kaynak olarak da ifade etmektedir. Özetle, bireyin bir işi/görevi başarabilmesi/yerine getirebilmesi için kendini ne oranda yeterli gördüğünü vurgulayan öz-yeterlik inançları, doğası gereği bireyin geçirdiği birtakım yaşantılardan etkilenmektedir. Bandura (1997) bu yaşantıları dört farklı, ancak birbiriyle ilişkili başlık altında tanımlamıştır: Öğrenme/ustalaşma yaşantıları, dolaylı yaşantılar, psikolojik ve duygusal durumlar, sözel ikna.

1. Öğrenme/ustalaşma yaşantıları

Bandura'ya (1997) göre öğrencilerin herhangi bir eğitimsel göreve ilişkin ne ölçüde başarılı olabileceklerine dair algılarıdır. Geçmiş yeterlilikler/yetersizlikler öz-yeterliğin temel kaynağı ve en önemli ögesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyin deneyimlediği başarı ya da başarısızlık duyguları daha sonraki eylemlerinde ya kendine güvenini arttırarak öz-yeterlik seviyesini yükseltmekte ya da deneyimlediği başarısızlık herhangi bir eylem için kendine olan güvenini sarsarak öz-yeterliğini düşürmektedir.

2. Dolaylı yaşantılar

Bireylerin bizzat kendilerinin deneyimlemedikleri ancak, başkalarını gözlem yoluyla edindikleri yaşantıları ifade eden bir kavramdır (Bandura, 1997). Başarılı eylemlere tanık olmak görevin gerçekleştirilmesine olan inancı destekler (Bartsch, Case, ve Meerman, 2012). Dolaylı yaşantılar süresince, model belirli bir durumdaki başarıya yol açan inanç ve stratejiler için bilgi sağlayarak bireyi bilgilendirir (Schunk, 2003). Birey kendi yaşantısı ile özdeşleştirdiği olumlu eylemlere karşı olumlu tutumlar sergileyerek öz-yeterliğinde olumlu sonuçlar elde ederken; olumsuz sonuçların meydana geldiği eylemler ise öz-yeterlik düzeyinde düşüşe sebep olmaktadır.

3. Duygusal durum

Duygusal durum bireyin öz-yeterliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesidir (Aşkar ve Umay, 2001). Bireyin içinde bulunduğu olumlu ya da olumsuz duygusal durumlar, bireyin gerçekleştirmiş olduğu eylemlerindeki yeterlik algısını olumsuz ya da olumlu yönde etkilemektedir.

4. Sözel ikna

Bireyin, zor olan bir eylemi gerçekleştirmesi için çevresinden olumlu dönütler almasıdır. Yapılan olumlu övgüler sonucunda bireyin kendine olan güveni artabilir ve dolayısıyla eylemi gerçekleştirmede kendini yeterli hissedebilir. Sözel ikna öğrencilere kendilerini değerlendirebilecekleri bilgi sunar ve dolayısıyla öz-yeterliklerini etkiler (Margolis ve McCabe, 2006). Sözel ikna, öz-yeterliliğin sürekli artmasında kendi başına sınırlı kalabilir fakat uygun durumlardaki olumlu övgüler öz değişimi geliştirebilir. Sözel olarak

desteklenen bireyler verilen görevleri başarmak için daha fazla çaba harcamaya ve bu çabayı sürdürmeye yatkındırlar (Bandura, 1997).

Bandura'ya göre öz-yeterlik inançlarının en önemli kaynağı öğrenme/ustalaşma yaşantılarıdır. Bu yaşantıları, öz-yeterlik üzerindeki etkilerinin önemi açısından sırasıyla, dolaylı yaşantılar, psikolojik ve duygusal durumlar ve sözel iknaya dayalı yaşantılar izlemektedir. Öz-yeterlik inançları eğitim alanındaki araştırmalarda hem genel açıdan (akademik öz-yeterlik vb.), hem de spesifik açıdan (bilgisayarla ilgili öz-yeterlik vb.) sıklıkla konu edilen önemli bir değişkendir (Aşkar ve Umay, 2001). Bandura (1986), öz-yeterliğin herhangi bir alanda göreve özgü olduğunu ifade etmekle birlikte öz-yeterlik tanımlamalarının optimum düzeyde özelleştirilmesi gerektiğini belirtmekte, ölçümü yapılacak alanla ilgili ifadelerin alanla uyumunun mükemmel düzeyde olması gerektiğinden bahsetmektedir. Aynı zamanda, yeterlik ölçümü yapılacak özelliğin gerçekleştiği zamanla ölçüm zamanının yakın olmasının da yeterliğin belirlenmesinde önemli rol oynadığını ifade ederek alana özgü öz-yeterliğin kapsadığı yeterlik türlerinin ilgili alanda işlevsel olarak ortaya konabilir yapıda olması gerektiğini belirtmektedir.

Diğer taraftan, bireyin herhangi bir alana duyduğu ilgi, öz-yeterlikten farklı olarak değerlendirilmelidir. Herhangi bir alana duyulan ilgi o alanda bireyin kendini yeterli hissetmesi anlamına gelmemekle birlikte, yeterlik bireyin ilgi duyduğu alanla ilgili eylemleri farklı zamanlarda ve farklı türlerde gerçekleştirebilmesi olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda, bireyin stres, yorgunluk gibi duyuşsal etkiler altında da bu eylemleri gerçekleştirebilmesi bireyin o alana ait öz-yeterliği ile ilgili bir durum olarak ifade edilmektedir. Bandura (1997) öz-yeterliğin eylemleri organize edebilme ve amaca ulaşabilme yeteneğini sağlayan kişisel yargılardan oluştuğunu ifade etmekle birlikte bu yargıların seviye (level) genellenebilirlik (generality) ve güç (strength) özelliklerinin ölçülmesi gereken özellikler olduğunu belirtmektedir. Genellenebilirlik özelliğinin ilgili alana özgü herhangi bir yeterliğin alanın farklı yetilerinde kullanılabilmesini, seviye görevin zorluğunun göreve bağlılık düzeyine etkisini ve güç ise görevin zorluk derecesine göre görevi gerçekleştirme kararlılığını ifade etmektedir.

Özetle, Bandura (1997) öz-yeterliğin, bireysel ve çevresel etmenlerin etkileşimiyle şekillendiğini ifade ederek öz-yeterliğin alan odaklı yönüne vurgu yapmıştır. Alan yazında yapılan çoğu araştırmada, öz-yeterliğin ilgili alana özgü

modellemeler yoluyla ölçüldüğü dikkat çekmektedir (Shell, Murphy, Bruning, 1989; Bandalos, Yates, Thorndike-Christ, 1995).

2.1.2. Pajares'in öz-yeterlik modeli

Pajares (1996, 544) öz-yeterliği “bireylerin belirlenmiş performansları elde etmek ve belirli alanlardaki başarılarla ulaşmak için sahip oldukları yetenekleri değerlendirmeleri” olarak tanımlamaktadır. Pajares (1996) öz-yeterliğin alan ve görev odaklı yönüne vurgu yapmış, yapılan araştırmaların genellikle bu özelliği göz ardı ettiğinden bahsetmiştir. Bandura (1986) gibi Pajares (1996) de öz-yeterliğin alan odaklı incelenmesinin daha güvenilir ve geçerli sonuçlar sağlayacağını ifade etmiş, incelenecek ve ölçümü yapılacak özelliğin sınırlarının kesin olarak çizilmesi gerekliliğine değinmiştir. Pajares (1996) öz-yeterliğin davranış-motivasyon, bilgi-davranış arasındaki arabulucu özelliğinden bahsetmektedir. Ancak, bu arabulucu rol birçok araştırmacı tarafından gözlemlenmesi beklenen davranışın göz ardı edilmesi sebebi ile ortaya çıkarılamamakta daha çok bireyin ilgili göreve yönelik ilgisi hakkında sonuçlar elde edilebilmektedir. Örneğin, alan odaklı öz-yeterlik bireyin makale yazma öz-yeterliği ile ilgili ise bireyin makale yazmak için sahip olduğu gramer, kelime kullanımı ve mekanik becerileri ile ilgili değerlendirmeleri dikkate alınmalı ve makale yazma davranışını sergilemeye yönelik öz-yeterliği göz ardı edilmemelidir (Pajares ve Miller, 1994).

Geçmiş yaşantılar ve beceriler hakkındaki yeterlik yargıları ortaya konulan davranışa yönelik yapılan seçimleri, davranışın devam ettirilebilmesindeki ısrarı ve duygusal durumları (stres, kaygı, haz vb.) etkilemektedir. Geçmiş yaşantı kaynaklı güven, bireyin ilgili görevi başarısında önemli bir yere sahip olabilir (Örneğin iyi makale yazma) ancak, bireyin ilgili görevde ustalaşmış olduğu (iyi bir yazar) sonucunu doğurmaz. Bu noktada, bireyin yeterliği ile performansına yönelik yargılarının ortaya koyduğu davranış olumlu yönde etkilemesi, öz-yeterliğin geçmiş yaşantılar ile davranış arasında arabulucu (Bandura, 1986) bir rol üstlendiği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, Pajares ve Miller (1994) matematik problemi çözme öz-yeterliğini kapsayan çalışmalarında elde edilen sonuçların, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramıyla paralellik gösterdiğini ve öğrencilerin matematik problemi çözme yetenekleri hakkındaki

yargılarının yeteneklerine oranla daha açıklayıcı olduğunu ifade etmektedirler. Pajares ve Miller (1994) Matematik problemi çözme yeterliğinin matematik başarısını yordamada, matematik performansı ile yüksek ilişki gösteren farklı değişkenlere oranla (zekâ vb.) daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öz-yeterliğin, cinsiyet ve önceki deneyimler, matematiğin algılanan araçsallığı ve matematik problemi çözme performansı için bir arabulucu rol oynadığını, Matematik problemi çözme performansının cinsiyete göre farklılaştığını ve bu durumun öğrencilerin öz-yeterlik algıları tarafından yönlendirildiğini belirtmektedirler. Cinsiyetin, öz benlik ve performans üzerindeki etkisinin ise dolaylı olduğunu ve öz-yeterlik tarafından yönlendirildiğini ifade etmektedirler.

Pajares ve Johnson (1995) benzer sonuçlara, yazma öz-yeterlik becerilerinin, öz-benliklerinin ve kaygılarının makale yazma performanslarına etkisini araştıran ve 181 lise öğrencisini kapsayan tarama türündeki araştırmalarında da ulaşmışlardır. Araştırmada cinsiyet ve yetenek değişkenleri de kontrol edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öz-yeterlik algıları öğrencilerin makale yazma performanslarıyla güçlü şekilde ilişkilendirirken, sosyal bilişsel kuramın bileşenleri için (önceki yaşantılar vb.) arabulucu rol oynamaktadır. Öz-yeterlik makale yazma kaygısını ve performansını doğrudan etkilerken, cinsiyetin ve yazma yeteneğinin, performans ve kaygıya etkisini kısmen ve dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu da daha önce farklı alanlarda yapılan öz-yeterlik ve performans değerlendirme sonuçlarının kullanılmasının, hâlihazırdaki ölçümü olumsuz yönde etkilemesidir. Dolayısıyla, Pajares ve Johnson (1995) öz-yeterliğin ilgili alana özgü ve zamansal olarak özgün olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Özetle, Pajares (1994, 1995, 1996) öz-yeterliğin alana özgü olarak ele alınmasının ve sınırlarının (matematik problemi çözme öz-yeterliği, makale yazma öz-yeterliği, vb.) belirlenmesinin öneminin yanında, zamansal odaklamanın sağlıklı ölçüm sonuçları için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dahası, ilgili alana özgü geçmiş yaşantıların ve bu yaşantılara bağlı olarak gelişen yeterlik algısının, bireyin yeteneğine oranla performansına daha fazla etki ettiğini de belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, herhangi bir özel alanda öz-yeterliği yüksek bireylerin gerekli performansı gösterebilmeleri o alanda üst düzeyde becerilere sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Sınırları çizilen alanla ilgili yeterlik algısının görevin yerine getirilmesinde önemli bir katkıya sahip olduğu hatta

bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerinden bile daha etkili olabileceğini ifade etmektedir. Diğer taraftan, Pajares (2005) akademik öz-yeterliğin, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme becerileri aracılığıyla biliş-ötesi strateji kullanımını etkilediğini belirtmektedir. Öz-yeterliğin, sınıf içindeki ve sınıf dışındaki öğrenme ile ilgili olduğunu ve dolayısıyla öz-yeterliği yüksek öğrencilerin ilgili stratejileri kullanarak zekâ seviyelerinin önemine bakılmaksızın akademik alanda başarılı olabildiklerini belirtmektedir. Buna göre, asıl önemli olan, öğrencinin ne kadar yetenekli olduğu değil, yeteneklerine inanarak kendine güven duymasıdır. Sonuç olarak Pajares (1994, 1995, 2005) öz-yeterlik inançlarını bireyin sahip olduğu becerileri, geçmiş yaşantıları ve çevresi ile etkileşimi sonucu başarıları ve başarısızlıkları hakkında oluşturduğu yargıların bütünü olduğunu ifade etmiştir.

2.1.3. Zimmerman'ın öz-yeterlik modeli

Zimmerman (2000) öz-yeterliğin, akademik öz-düzenleme süreçleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde araçsal bir rol üstlendiğini ifade etmektedirler (Pajares ve Schunk, 2000). Zimmerman (1990, 1992, 1994, 2000), öz-düzenleme becerileri içerisinde yer alan değişkenlerin (bireysel amaçlar, kendini izleme ve değerlendirme vb.) öz-yeterlikle ilişkisinin yönünü ve rolünü açıklamak için bir dizi araştırma yapmıştır. Zimmerman (2000) öz-yeterliğin araçsal rolünün bireyin gösterdiği performansı ve performanstaki başarısını etkilediğini belirtmektedir. Bu etkileşim, bireyin genel psikolojik ve fiziksel durumuyla alakalı olmayıp, ilgili duruma özgü süreçleri içermektedir. Örneğin, birey bir matematik problemi ile karşılaştığında değerlendirilmesi gereken genel psikolojik durumuna bağlı yeterliği değil, matematik problemine özgü özel duruma bağlı yeterliğidir. Söz konusu özgü olma durumu, bireylerin herhangi bir alanda kendilerini yetersiz hissetmesi sebebi ile başarısız olmalarına rağmen farklı bir alanda yeterlik algıları ve diğer bilişsel süreçleri sebebi ile başarılı olma durumlarını açıklar niteliktedir. Dolayısıyla, Zimmerman (2000) öz-yeterlik ölçümlerinin ve değerlendirmelerinin herhangi bir norm temele alınarak yapılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Örneğin, bulmaca çözme öz-yeterliğinin ölçülebilmesi için herhangi bir norm kullanılamamakla birlikte, birey kendi bilişsel yapısı içerisinde değerlendirilerek ilgili öz-

yeterlik düzeyi belirlenmelidir. Zimmerman (2000) diğer taraftan, öz-yeterlik performansının gelecekte ortaya çıkacak performanslar için ölçülmesi gerekliliğinden de bahsetmiştir. Performansın ortaya çıkmasından sonra yapılacak değerlendirmelerin uygun sonuçlar vermeyeceğini, dolayısıyla değerlendirmelerin özel bir alanda ve bireysel kriterlere bağlı olarak, performans gösterilmeden ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Performansın ortaya çıkmasında hem doğrudan hem de dolaylı bir role sahip olan öz-yeterliğin, öz-düzenleme becerileri ile ilişkilenererek; bireyin sahip olduğu hedefleri, strateji kullanımı, öz-denetimi (self-evaluation) ve ilerlemesini izlemesi (self-monitoring) değişkenleriyle birlikte performansın niteliğini belirlediği ifade edilmektedir. Örneğin, Zimmerman ve Bandura'nın (1994) 95 üniversite öğrencisini kapsayan ve makale yazma yeterlikleri ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi konu edinen tarama türü araştırmalarında akademik öz-yeterliğin, akademik performansı hem doğrudan hem de öğrencilerin bireysel amaçları (individual goal setting) vasıtasıyla dolaylı olarak etkilediğini ifade edilmektedir. Öğrencilerin, öz-yeterlik ve final notu hedeflerinin öğrencilerin makale yazma final notlarındaki başarıyı %35 oranında açıkladığını belirtmişlerdir. Öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin kendi standartlarını belirleyebildiklerini ve sonuç olarak yazma becerilerindeki ilerlemelerini planlayabildiklerini ifade ederek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri (self evaluation) ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiye de vurgu yapmaktadırlar. Yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip öğrencilerin yazma becerilerine yönelik yüksek hedefler koymada istekli olduklarını ve bu durumun tersine düşük yazma performansından kaçındıklarını belirtmektedirler. Benzer bir sonuca Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pond'un (1992) 116, 9. ve 10. sınıf öğrencisini kapsayan ve öz-düzenleme becerileri ve bireysel amaçları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında da ulaşılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlik inaçları ve öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin akademik başarıya yönelik öz-yeterliklerinin hem dersin final notu sonuçlarını hem de bireysel amaçlarını yordadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca ailevi amaçların ve bireysel amaçların da öğrencilerin final notu hedeflerini etkileyerek, öğrencilerin akademik başarıya yönelik öz-yeterlikleri için birer arabulucu rolü üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Zimmerman (1990) öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik arasındaki anlamlı ilişkiden hareketle öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini açıklamada bu ilişkinin önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) öz-düzenleme becerilerinin öğelerinden biri olan öğrenme stratejileri kullanımının öz-yeterlikle ilişkisini açıklamak amacıyla 90 beşinci, altıncı sekizinci ve onbirinci sınıf öğrencisini kapsayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin matematiksel ve sözel yeterliklerini tespit etmek ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla görüşme yöntemini kullandıkları araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin normal zeka seviyesindeki öğrencilere oranla daha fazla strateji kullandıklarını ve daha yüksek düzeyde sözel ve matematiksel öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin matematiksel ve sözel yeterliklerinin öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğuna vurgu yaparak strateji kullanımı, öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerilerinin birbirlerine uyumlu yapılar olduklarını, bir değişkende olan olumlu değişimin diğer değişkenlere de olumlu etkisi olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, Zimmerman (1990, 1992, 1994, 2000) öz-yeterlik becerilerinin, öz-düzenleme becerileri ile birlikte değerlendirilmesinin öğrencilerin başarılarını açıklamada önemli yordayıcılar olduğuna dikkat çekmiştir. Öz-yeterlik, öz-düzenleme becerilerini açıklamada arabulucu bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejileri, bireysel hedefleri, kendilerini değerlendirmeleri gibi bireysel süreçleri ile ilişkilenerak akademik başarıyı açıklamada önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak nitelendirilmektedir. Diğer taraftan, öz-yeterlik bireyin göstermiş olduğu performansın niteliği ile spesifik olarak ilişkilendirilmelidir ve farklı yeterlik alanları ile karşılaştırma yapılmamalıdır. Öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması gösterilen performansın niteliğinin yüksek olmasına neden olmakla birlikte, bu nitelik belirli bir norma dayandırılarak değerlendirilmemeli, öznel kriterler baz alınarak bireysel kriterler çerçevesinde değerlendirilmelidir. Özetle, öz-yeterlik, ilgili alanın sınırlarının kesin hatlarla belirlenmesi sonucunda, sadece gösterilecek performans dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.1.4. Schunk'ın öz-yeterlik modeli

Schunk (1989) bireylerin becerileri, yetenekleri, önceki yaşantıları, hedefleri, bilgiyi işleme süreçleri ile bilişsel ve duyuşsal yapıları bakımından farklılaştıklarını ve bu noktadan hareketle alana özgü öz-yeterliğin de bireysel olarak farklı değerler alabileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda, bireysel özelliklerin farklılığı gerçeğinden hareketle Schunk (2003) hangi öğrenme alanında olursa olsun, öz-yeterliğin ve dolayısıyla motivasyonun artırılması için model alma stratejileri, ilerlemeye yönelik dönüt, hedef belirleme ve kendini değerlendirme süreçlerinin bireye özgü olmasının önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler tarafından sınıf içi aktivitelerde model alma stratejilerinin, ilerlemeye yönelik dönütün, hedef belirleme ve kendini değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak etkinliklerin, öğrencilerin kendilerini ilgili alanda yeterli hissetmelerini ve dolayısıyla öğrenmeye motive olmalarını sağlamalarına yardımcı olacağını ifade etmektedir.

Schunk ve Hanson (1985) bilişsel olarak arkadaşları ve öğretmenleri model almanın öz-yeterliği geliştirdiğini ifade etmektedir. Ancak, öğrencilerin kendi konularına yakın modelleri (öğrencileri) örnek almalarının kendilerinden uzak modelleri (öğretmenlerini) örnek almalarına oranla daha fazla katkı sağladığını ifade etmektedir. Schunk (1984) bir modeli örnek almanın, öğrencilerin ilgili işlemi kendilerinin de yapabileceği kapasiteye sahip olmaları yargısına varmalarına sebep olduğunu ifade etmektedir. Arkadaşım yapılabiliyorsa ben de yapabilirim düşüncesi, bireyin kendini yeterli hissetmesine ve ilgili eylem için motive olmasına yardımcı olmaktadır.

Schunk (2003), öğrencilerin hedeflerinin öğrenmeyle ilişkilendirilerek motivasyonlarına kaynaklık ettiğini de öne sürmüştür. Hedeflerin, motivasyona kaynaklık etme düzeyi hedeflerin yakınlık ve uzaklığına göre farklılaşmakta, yakın hedefler daha motive edici uzak hedefler ise daha az motive edici bir rol oynamaktadırlar. Bu duruma paralel olarak da yakın hedeflere sahip bireylerin öz-yeterlikleri uzak hedeflere sahip olanlara oranla daha fazla olmaktadır. Hedef ve öz-yeterlik ilişkisinde dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise hedefin zorluk derecesidir. Aşırı zor ve ulaşılmaz imkânsız hedefler, öz-yeterlik ve motivasyona olumsuz etki ederken,

anlaşılabilir düzeyde zorlukta olan hedefler daha motive edici ve öz-yeterliği olumlu yönde etkileyici bir sonuç vermektedirler.

Schunk'ın (2003) öz-yeterliğe kaynaklık eden diğer bir değişkenin ise bireyin kendini değerlendirme süreci olduğunu ifade etmektedir. Kendini değerlendirmenin öz-yeterliği etkili kılmada kritik öneme sahip olduğunu ifade eden Schunk (2003), öğrenmedeki ilerlemesini fark eden bireylerin kendi yeterlikleri hakkındaki yargılarının olumlu yönde geliştiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ilerlemelerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla, öğrenmelerini değerlendirmeleri için fırsatlar sunmaları gerektiğini belirtmektedir.

Schunk (2003) öğrencilerin amaçlarının ve kendini değerlendirme süreçlerinin okuma ve yazma öz-yeterliği ve başarısını ortaya koymak için yaptığı çalışmasında, öğrenciler süreç-dönüt, ürün-dönüt ve genel amaç adı altında üç gruba ayrılmıştır. Süreç değerlendirme-dönüt grubundaki öğrencilerin amaçları paragraf yazma stratejilerini öğrenmek; ürün-dönüt grubundaki öğrencilerin amaçları bir paragraf yazmak; genel amaç grubundaki öğrencilerin amaçları ise yapabildiklerinin en iyisini yapmak olarak belirlenmiştir. Süreç-dönüt grubundaki öğrenciler, ileri yazma performansında strateji kullanımıyla ilgili periyodik dönütler almışlardır. Araştırmanın sonucunda, süreç-dönüt grubundaki öğrencilerin ilerlemelerinde ve öz-yeterlik düzeylerinde diğer gruptaki öğrencilere oranla daha iyi sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç olarak, Schunk (1984, 1985, 1989, 2003) öz-yeterliğin amaçlar, kendini değerlendirme ve model alma ile ilişkili olduğunu, bireylerin daha önceki yaşantıları, yetenekleri, ilgileri gibi sahip olduğu özellikler tarafından belirlenen öz-yeterliğin, öğretmenlerin uygun modeli sağlamaları, uygun dönütler vermeleri ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için fırsatlar sunmaları sonucunda olumlu yönde değişebileceğini saptamıştır.

Yapılan açıklamalar ışığında, öz-yeterliğin hem alan odaklı hem de genel odaklı modellerle incelendiği söylenebilir. Öz-yeterliğin, bağlama göre farklılaşabilmesi (örneğin, öğrencinin İngilizce dersinde kendini yeterli hissederken matematik dersinde yetersiz hissetmesi) nedeniyle alan odaklı olarak ele alınmasının genel odaklı olarak ele alınmasına oranla daha geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyacağı da söylenebilir (Bandura, 1997). Nitekim Bandura (1997) genel odaklı bir yaklaşımla yapılan ölçümlerin açık ve yeterli sonuçlar vermeyeceğinden bahsetmiş ve öz-yeterliğin alan odaklı yönünün

dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, bu araştırmada İngilizce öz-yeterliğin alan odaklı bir yaklaşım olduğu önermesinden yola çıkılarak Bandura'nın (1997) alan odaklı öz-yeterlik modeli benimsenmiş ve İngilizce öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Diğer taraftan, Bandura (1997) öz-yeterliğin, bireysel ve çevresel etmenlerin etkileşimiyle şekillendiğini ifade etmiştir. Bu duruma ek olarak, öz-yeterliğin kullanılan yöntem ve teknikler vb. gibi etmenlerle zaman içerisinde olumlu ya da olumsuz yönde farklılaşabileceğine dair araştırmalara (Chularut ve Backer, 2003; Göker, 2006; Zheng, Young, Brewer ve Wagner, 2009) ve kullanılan yöntem ve teknikler ile geçmiş başarıların, tutumların vb bireysel farklılık değişkenlerinin İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterliği ve İngilizce ders başarısını etkilediğini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Magogwe ve Oliver, 2007; Wang ve Pape, 2007). Dolayısıyla, bu araştırmada, öz-yeterliğin İngilizce ders başarısına etkisinin zamansal olarak değişiminin de dikkate alınması amacıyla panel deseni kullanılmıştır.

2.2. Algılanan Araçsallık

2.2.1. Simons ve arkadaşlarının algılanan araçsallık modeli

Motivasyonun kaynağını açıklamaya yönelik teoriler, hedeflerin içinde bulunan anal ilgili olma durumlarına ya da gelecekle ilişkili olma durumlarına göre farklılaşmaktadırlar. Örneğin, amaç teorisi (goal theory) ve öz-belirleme teorisi (self-determination theory) motivasyonun kaynağını sahip olunan hedeflerin gelecekle ilgili olma durumlarına değil, şimdiki zamanla ilgili görünümüne odaklanmışlardır. Motivasyonun, anlık süreçlerle ilişkisi olduğu teorisinden hareketle gelecek ve içinde bulunan an arasında ortaya çıkabilecek motivasyonu sağlamaya yönelik etkileşim göz ardı edilmektedir. Bu durumun aksine, gelecek zaman perspektifi teorisi ise öğrenmeye yönelik motivasyonu, bireylerin mevcut öğrenme sürecinin sonucunda elde edilecek sonuçlara odaklı olarak ve bu sonuçların ve bireylerin hedeflerine ulaşmalarında ne ölçüde değerli olarak algıladıklarına dayalı biçimde açıklanmaktadır. Buna göre GZP'de öğrenmenin gelecekte sağlayacağı faydanın motivasyonun niteliğini belirlemede önemli

bir etken olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu bakış açısından hareketle, Simons, Dewitte ve Lens (2004) hem öz-belirleme teorisindeki hem de GZP'deki motivasyon kaynaklarının, öğrenmeyle ilgili motivasyon kaynağını açıklamada önemli yapılar olduğunu vurgulayarak, ilgili yapıların öğrenmenin araçsal boyutunu açıklamada önemli görünümeler sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıntılı olarak, Simons ve diğerleri (2004) karşılıklı belirleyicilik teorisiyle anlık hedefler ve geleceğe yönelik hedeflerin (yakın ve uzak hedefler) dışsal ve içsel motivasyon kaynakları (ders programı gibi dışsal bir etki sebebi ile ya da bireyin öğrenme isteğinden kaynaklanan içsel süreçleri sebebi ile motive olması) ile ilişkilendirilerek motivasyonun niteliğini belirlediğini öne sürmüşlerdir. Simons ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen model Tablo 2.1'de özetlenmiştir.

Tablo 2.1. Algılanan araçsallık modelinin öğeleri (Simons ve diğerleri 2004)

Kullanışlılık derecesi	Düzenleme	
	Dışsal (kontrollü)	İçsel (otonom)
Yakınsak	yakın fayda-dışsal düzenleme, PU-E	yakın fayda-içsel düzenleme, PU-I
Uzak	uzak fayda ve dışsal düzenleme, DU-E	uzak fayda ve içsel düzenleme, DU-I

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi Simons ve diğerleri (2004) algılanan araçsallığın zamansal boyutunu içsel ve dışsal düzenleme kapsamında, düzenleme boyutunu ise yakın ve uzak fayda kapsamında düzenlemiştir. Bu bağlamda, dört farklı araçsallıktan söz edilebilir. Birincisinde (yakın fayda-dışsal düzenleme, PU-E), şu anki görev zorunludur ve birey sadece dışsal sebepler dolayısı ile güdülenmektedir. Şimdiki zamanla ilgili veya yakındaki hedefler araçsal olarak algılanıyorsa bireyin motivasyonu yüksek, tersi durumda ise düşüktür. Örneğin, öğrenci “hemşire olmak istiyorum ve ilgili derse çalışıyorum çünkü ders programda yer alıyor” anlayışına sahiptir.

İkincisinde ise (yakınsak fayda-içsel düzenleme, PU-I) şu anki görev ile gelecekteki görev arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır ve öğrenmenin kendisi bir motivasyon kaynağı olması sebebi ile mevcut aktiviteye olan motivasyon içsel olarak düzenlenmektedir. Örneğin, öğrenci, “hemşire olmak istiyorum ve ilgili derse çalışıyorum çünkü ilgili ders benim gelişimime katkı sağlamaktadır” anlayışına sahiptir.

Üçüncüsünde (uzak fayda ve dışsal düzenleme, DU-E) geleceğe yönelik hedefler için çaba gösterilir fakat motivasyonun kaynağı dışsal süreçlere bağlıdır. Örneğin, öğrenci, “hemşire olmak istiyorum ve ilgili derse çalışıyorum çünkü ilgili ders benim iyi

bir hemşire olmama ve mesleğimde kariyer yapmama olanak sağlayacaktır” anlayışına sahiptir.

Dördüncü tür araçsallıkta ise (uzak fayda ve içsel düzenleme, DU-I) geleceğe yönelik hedefler için çaba gösterilir ve geleceğe yönelik hedefler içsel olarak şu anki eylemleri düzenler. Örneğin, öğrenci “hemşire olmak istiyorum ve ilgili derse çalışıyorum çünkü ilgili ders benim için mesleğimi icra etmeme ve kaliteli bir hemşire olarak farklı imkânları yakalamama olanak sağlayacaktır” anlayışına sahiptir.

Simons ve diğerleri (2004), 18-45 yaş grubundaki birinci sınıf hemşirelik öğrencilerini kapsayan çalışmalarında, araçsallığın dört farklı modeli ile öz-yeterlik, hedefler, akademik başarı ve öğrenme stratejileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada, içsel düzenlemeye sahip öğrencilerin daha iyi öğrenme performansına sahip oldukları, içsel öğrenme stratejilerini kullandıkları ve derse karşı ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken; dışsal düzenlemeye sahip öğrencilerin daha düzensiz çalıştıkları, daha az düzeyde ilgiye sahip oldukları ve az sayıda strateji kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, Simons ve diğerleri (2004) araçsallığı dört faktörlü bir yapıda incelemiş, yakın ve uzak hedefler ile dışsal ve içsel kontrol temelinde araçsallığın öğrenen için motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Simons ve diğerleri (2004) Öğrencilerin motivasyonlarının sahip oldukları amaçların yakın ya da uzak; içsel ya da dışsal faktörlerden kaynaklanmasının araçsallığın etkisine ve kuvvetine yön verdiğini de öne sürmüştür. Ancak, Simons ve diğerleri (2004) araçsallığı sadece motivasyon temelinde açıklamış, bilişsel (Husman ve Lens, 1999) ve/veya duyuşsal (Nuttin ve diğerleri 1987) yapıların araçsallığı açıklama boyutuyla ilgili herhangi bir çıkarımda bulunmamıştır.

2.2.2. Husman ve arkadaşları tarafından geliştirilen algılanan araçsallık modeli

Husman ve diğerleri (2004) algılanan araçsallığın açıklanmasında gelecek zaman algısı ve beklenti-değer kuramlarını temel almışlardır. Eccles ve diğerlerinin (1983) beklenti-değer kuramında motivasyonun kaynağı, bireylerin herhangi bir görevi başarmaları sonucu elde edecekleri beklentileri hakkındaki yargıları olarak ifade edilmiş,

başarıya ulaşmak için görevin önemi, içsel değeri, fayda değeri (utility value) ve maliyeti gibi süreçlerin rol oynadığı belirtilmiştir. Algılanan araçsallık ise beklenti-değer kuramının fayda değeri boyutunu oluşturmakta ve şu anki eylemlerin gelecekte sağlayacağı fayda kapsamında algılanan araçsallık ve kullanışlılık kavramları paralellik göstermektedir. Gelecek zaman algısı ise bireylerin zamanı yorumlama biçimlerini açıklayan ilgililik (extension) ve herhangi bir objenin veya kavramın kullanışlılığını açıklayan değer (valence) boyutları ile açıklanmakta (Gjesme, 1975, 1983) ; algılanan araçsallık GZP'nin kullanışlılık boyutunun alan odaklı yönünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Husman ve diğerleri (2004) algılanan araçsallığı belirli bir göreve özgü olarak ortaya konan eylemlerin gelecekteki amaçlara ulaşmak için sağladığı içsel veya çoğunlukla dışsal motivasyon olarak ifade etmektedirler.

Husman ve diğerlerinin (2004) algılanan araçsallık modeli Miller, DeBacker ve Greene (1999) modelinden, motivasyonun kaynakları (içsel ve dışsal) açısından farklılaşmaktadır. Husman ve diğerleri (2004) Miller ve diğerlerinden (1999) farklı olarak, mevcut görev ve hedef arasındaki sıkı bir bağ kurulmasının içsel motivasyondan kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin, matematik dersinin mühendis olmayla yakın ilişkisi sebebiyle, gelecekte ulaşılması hedeflenen amaca ulaşmak açısından içsel bir motivasyon kaynağı olabilirken; üniversite sınavını başarmak için yerine getirilmesi gereken görev kapsamında da dışsal bir motivasyon kaynağı olabilir. Nitekim Husman ve diğerleri (2004) Amerika'da gerçekleştirdikleri ve 207 üniversite öğrencisini kapsayan araştırmalarında içsel araçsallık, görev değeri ve içsel odaklılık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, bu üç yapının araştırmalarında bu üç yapının da birbirlerinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. ifade Ayrıntılı olarak, öğretmen, içsel odaklılık, içsel araçsallık ve görev değerinden oluşan üçlü yapının motivasyon kaynakları olarak önemli yapılar olduğu, içsel araçsallığın motivasyon kaynaklı bağımsız bir yapı olduğu, içsel araçsallık ile içsel motivasyonun ve içsel motivasyon ile görev değerinin ilişkilenerken birbirlerini desteklediği saptanmıştır.

2.2.3. Miller ve arkadaşları tarafından geliştirilen algılanan araçsallık modeli

Miller ve diğerleri (1999) araçsallık modellerini Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramının uzantısı olan öz-düzenleme becerileri ve gelecek zaman algıları (Eccless ve Wigfield, 2000; Simons, Dewitte ve Lens, 2000) temelinde açıklamışlardır. Öz-düzenleme sürecinde bireylerin performanslarını gözlemleri, ilerlemelerini değerlendirmeleri, çaba ve ısrarları motivasyona kaynaklık eden bilişsel ve duyuşsal öğeler olarak nitelendirilirken; GZP bireylerin mevcut eylemlerinin gelecekte sağlayacağı faydaya yönelik inançları motivasyonun kaynakları olarak nitelenmektedir. Miller ve diğerleri (2000) algılanan araçsallığı, bireylerin şu anki eylemlerini değerlendirmelerini içeren bilişsel, duyuşsal ve motivasyona yönelik süreçleri kapsayan bir kavram olarak nitelendirmekle birlikte, mevcut eylemlerini gerçekleştirme yönündeki motivasyonun dışsal kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Miller ve diğerleri (2000) 181 psikoloji bölümü öğrencisini kapsayan çalışmalarında 5 maddelik tek faktörlü algılanan araçsallık ölçeklerinin, öğrencilerin mevcut çalışmalarının araçsallık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Başka bir deyişle ilgili ölçek, öğrencilerin okul performanslarının hedeflerine ulaşmada araçsal olarak algılanıp algılanmadığına ilişkin geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymuş, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak amacıyla okul performanslarını araçsal olarak algılamalarının, içsel veya dışsal motivasyonları ile öz-düzenleme ve gelecek zaman algıları tarafından açıklanabilen bir yapıda olduğunu göstermiştir (Miller ve diğerleri 1999). Benzer bir çalışmada Miller, Grene, Montalvo, Ravindran ve Nicholls (1996) da algılanan araçsallığı öz-düzenleme becerileri, derin öğrenme stratejileri, sabır ve çaba gibi bilişsel, duyuşsal ve motivasyona yönelik öğelerle anlamlı ve olumlu olarak ilişkilendiğini saptamışlardır.

Özetle, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen algılanan araçsallık modelinde, öz-düzenleme becerileri ile içsel ve dışsal motivasyon kaynakları algılanan araçsallığın açıklanmasında kullanılan kavramlardır. Önemli olarak, Miller ve diğerlerinin (2000) tek faktörlü modeli, içsel bir düzenlemeden çok, dışsal bir düzenlemeyi vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, Miller ve diğerlerinin (2000) tek faktörlü modelinde bireyin gelecekteki hedeflerine ulaşmak amacıyla mevcut eylemleri gerçekleştirme yönündeki motivasyonun kaynağı içsel değil (örneğin, bir konuda ya da

alandanda öğrenmekten keyif aldığı ya da kendini geliştirmek amacıyla çalışmak vb.), dışsaldır (örneğin, gelir düzeyi yüksek bir meslek sahibi olmak için çalışmak vb.). Esasen bu vurgu beklenti-değer teorisinde ifade edilen ‘fayda değeri’ (kullanılan materyallerin, gerçekleştirilen eylemlerin amaca ulaştırma/istenilen sonucu elde etme bağlamındaki öznel değerini ifade eden bir kavram) kavramının içeriğine çok daha uygundur (Eccles ve Wigfield, 2000; Wigfield ve Eccles, 2002).

Miller ve Brickman (2004) içsel araçsallık, içsel odaklılık ve görev değerlerinin farklı yapılar olduklarını da belirtmişlerdir. İçsel araçsallık ve içsel odaklılık duyuşsal veya bilişsel biesel farklılık değişkenleri gibi içsel süreçler ile belirlenirken; algılanan araçsallık kavramı daha çok göreve atfedilen değer (fayda değeri) kapsamında dışsal faktörler tarafından belirlenmektedir. Hem algılanan araçsallığın fayda değeri boyutunda, içsel öğrenme süreçlerinden çok dışsal motivasyon kaynaklarının belirgin olması nedeniyle, hem de söz konusu modelin kullanıldığı araştırmalardan elde edilen bulguların bilişsel ve duyuşsal ve motivasyona yönelik süreçlerin algılanan araçsallıktaki rollerini anlamlı düzeyde açıklaması nedeniyle (Brickman ve Miller, 1998; Eren, 2009; Miller ve diğerleri, 1996), bu araştırmada İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık, Miller ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen tek faktörlü model aracılığıyla incelenmiştir.

2.3.Biliş-ötesi

2.3.1. Flavel’in biliş-ötesi öğrenme modeli

Flavel (1979; 907) biliş-ötesi öğrenmeyi “bireyin öğrenme sürecinde bilişinde meydana gelen değişiklikleri düzenlemesi hakkında sahip olduğu bilgi” olarak tanımlamaktadır. Flavel (1979), biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin sözel bilgi iletişimi, sözel ikna, sözel anlatım, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, ezberleme, problem çözüme, sosyal biliş gibi süreçlerde önemli bir paya sahip olduğunu belirterek, biliş-ötesi kavramının sosyal öğrenme teorileri, bilişsel davranış oluşum teorileri ve kişisel gelişim ve genel anlamda eğitim ile ilişkilendiğini belirtmektedir. Flavel’in (1979) ortaya koyduğu biliş-ötesi öğrenme stratejileri modelinde biliş-ötesi, biliş-ötesi bilgi ve biliş-ötesi kontrol olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Biliş-ötesi bilgi, birey

değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleriyle ilişkilidir. Birey değişkenleri ile bireyin kendisinin farkında olması, görev değişkenleri ile karşılaşılan durumla ve gerektirdiği koşullar ile ilgili bireyin bilgisi, strateji değişkeni ile bireyin stratejiler bilgisi ifade edilmiştir. Biliş-ötesi bilgi ve etkileşim içerisindeki değişkenler (birey, görev, strateji değişkenleri) biliş-ötesi kontrolün ön koşulları niteliğindedir. Biliş-ötesi kontrol süreci tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört farklı boyuttan oluşmaktadır. Tahmin sürecinde, sunulan bilgiye yönelik hazır durumdaki bilgiler yoluyla tahminde bulunulur. Planlamada ise sunulan bilgiye yönelik olarak öğrenmeye hazırlanılır. İzleme sürecinde öğrenmenin niteliği ve yönü belirlenir ve değerlendirme sürecinde öğrenme değerlendirilir. Flavel'in (1979) biliş-ötesi öğrenme süreci Şekil 2.2'de özetlenmiştir;



Şekil 2.2. Biliş-ötesi becerilerin sınıflandırılması (Flavel, 1979).

Flavel (1979) bireyin bilişinin ve biliş-ötesinin farklı kavramlar olduğunu da öne sürmüştür. Biliş, herhangi bir nesne, olgu ya da olayı tanıma onun hakkında bilgi sahibi olma olarak tanımlanırken, biliş-ötesi öğrenme sürecinde bilişte meydana gelen süreçleri düzenleme, hedefleri revize etme ya da yeni hedefler edinme olarak tanımlanmaktadır. Flavel'in (1979) biliş-ötesi kavramını, biliş-ötesi bilgi ve biliş-ötesi kontrol olmak üzere iki ana başlıkta ele alındığı gözlemlenmektedir (bkz. Şekil 2.2). Biliş-ötesi bilgi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi öğelerinden oluşmaktadır. Yordam bilgisi,

bir işin nasıl yapılacağını bilmesi; bildirimsel bilgi, süreç hakkında düşünebilme ve bir işi başarıp başaramayacağı yargısına varma; duruma bağlı bilgi ise stratejilerin neden ve nasıl işe yaradığı hakkında fikir yürütme bilgisi olarak tanımlanabilir. Bu değişkenler birey, görev ve strateji değişkenlerinden etkilenmekte ve birey değişkenleri ile birey kendisinin farkında olmakta, görev değişkenleri ile bireyin karşılaştığı durumlar hakkındaki bilgisi, strateji değişkenleri ile de bireyin sahip olduğu stratejiler hakkındaki bilgisi ifade edilmektedir. Biliş-ötesi kontrol boyutu ise tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Tahmin boyutunda birey, ilgili görev hakkında çıkarımda bulunarak öncül bir değerlendirme yapmaktadır. Planlama boyutunda, ilgili eylemden önce yapılacakları sıraya koyma ve gözden geçirme; izleme boyutunda ilerlemesini izleme; değerlendirme boyutunda ise neyin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme olarak açıklanmaktadır.

Biliş-ötesi bilgi bireyin hedeflerine, deneyimlerine ve eylemlerine yönelik bilgi birikimini de ifade etmektedir. Bu bilgi birikiminin sonucunda bireyler eylemleri ve amaçları bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Örneğin, bilişsel bilgi birikiminin bireyden bireye farklılaşması bir bireyin matematikte diğer bir bireyden daha iyi performans göstermesini açıklamaktadır. Bu bağlamda, biliş-ötesi bilgi, birey, görev ve strateji öğelerinin etkileşimi sonucunda bireyden bireye farklılaşmaktadır. Birey öğesinde bireyin bilişsel ve duygusal dünyasında sahip oldukları, görev öğesinde, bireyin öznel amaçları ve strateji öğesinde ise bu amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntemler ifade edilmektedir. Özetle, Flavell (1979) biliş-ötesi öğrenme stratejilerini biliş-ötesi bilgi, biliş-ötesi kontrol olmak üzere iki öğe aracılığıyla incelemiş ve bunların bireylerin kişisel özelliklerine göre şekillenen bir yapıda olduğunu ifade etmiştir.

2.3.2. Brown'un biliş-ötesi modeli

Brown (1987) biliş-ötesini iki ayrı unsur aracılığıyla incelemiştir. Bunlardan birincisi bireyin bilişi hakkında sahip olduğu durağan biliş bilgisi, diğeri ise bilişin bilgisinin düzenlenmesidir. Bilişin bilgisi, herhangi bir görevin yerine getirilmesinde gerekli olan bilgi birikimidir. Bu bilgi türü sabit, açıklanabilir özelliklere sahiptir ve yaşa bağlı özellikler gösterir. Sabit bilgi, bilginin farklı alanlardaki bilgi kümeleri ile etkileşim

içersinde olmasına imkân sağlayacak şekilde statik durumda olmasını ifade etmektedir. Açıklanabilir bilgi, bireyin biliş-ötesi süreçte sahip olduğu bilgi kümelerini yorumlamasını, yanılabilir bilgi bireyin doğru olarak algıladığı ancak doğru olmayan bilgi birikimini ifade ederken, yaşa bağımlı bilgi ise sahip olunan bilgi birikiminin yorumlanmasının yaşa bağımlı olarak değişebilen bir yapıda olmasını ifade etmektedir (Akt. Akın, 2006b).

Biliş bilgisinin düzenlenmesi ise bireyin bilgileri aracılığıyla bilişinde bir takım düzenleyici işlemlerin yapılmasıdır. Brown (1987) biliş bilgisinin düzenlenmesi sürecini planlama, izleme ve kontrol etme aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir. Planlama aşaması, stratejileri planlama ve hedeflerin gerçekleşme düzeyini tahmin etme sürecidir. İzleme süreci, görevin yerine getirilmesi amacıyla ortaya konulan stratejilerin izlenerek test edilmesini ve gerekiyorsa düzenlenmesini içerir. Kontrol etme süreci ise uygulanan stratejilerin verimliliğinin değerlendirilmesi süreci olarak açıklanmaktadır.

Brown (1987) bilişsel bilgi ile biliş-ötesi kavramlarının birbirinden ayrılmaz iki unsur olduğunu vurgulamış, bu iki unsurun etkileşim içerisinde biliş-ötesi öğrenme stratejilerini yönlendirdiğini öne sürmüştür. Bireyler, bilgi kümelerini oluştururken öğrenmeleri süresince planlama, izleme ve kontrol etme gibi biliş-ötesi öğrenme stratejilerini kullanarak yeni bilgiler edinirler ya da var olan bilgi kümelerini revize ederler. Bu kapsamda, biliş-ötesi öğrenme stratejileri öğrenmenin kolaylaştırılması ve öğrenmede kalıcılığın sağlanması açısından son derece önemlidir.

2.3.3. Brezin'in biliş-ötesi öğrenme modeli

Brezin (1980) bireyin bilgiyi işleme sürecini iki kısımda değerlendirmekte, ilk olarak bilginin toplanma süreciyle bilginin bellekte depolandığını ikinci olarak da depolanan bilginin yorumlama ve analiz sürecinin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bellekte depolanan bilgi, herhangi bir yorumlamaya ihtiyaç duyulduğunda bellekten çağırılıp yorumlama ve analiz sürecine tabi tutulur. Brezin (1980) biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin de çalışma mantığının belleğin bilgiyi depolama, yorumlama ve değerlendirme gibi işlevleriyle paralellik gösterdiğini belirterek, biliş-ötesi öğrenme

stratejilerini planlama, seçici dikkat, analiz, gözden geçirme, değerlendirme olmak üzere beş ayrı faktörde incelemiştir.

Tablo 2.2. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri (Brezin, 1980).

Bilişsel süreç	Değerlendirme Stratejisi
Planlama	Seçme-öğrenme amaçlarını belirleme Hazırlık-uygun hafıza şemalarını aktive etme Ölçme-arzu edilen sürecin “derinliğini” belirleme Tahmin-sunulan materyalin bilgi-işleme sürecini tahmin etme
Seçici Dikkat	Odaklanma-sunulan materyale dikkat etme Araştırma-bilgi işleme sürecini uygun hafıza şemaları ile eşleştirme Karşılaştırma-hazırlanma stratejisi ile sunulan bilgiyi hafıza şemaları ile karşılaştırma Onaylama-hazırlık stratejileri vasıtasıyla sunulan bilgilerin hafızadaki bilgilerle örtüşüp örtüşmediğini onaylama
Analiz	Detaylandırma-zihindeki bilgilerle aynı düzeyde olan bilgileri ilişkilendirme Seçici ilişkilendirme-yeni bilgiyle eski bilgiye derinlemesine ilişkilendirme
Gözden geçirme	Doğrulama-bilgi edinimi göstermek için yeni bilgiyi kullanma Tekrarlama-bilgiyi geri çağırma
Değerlendirme	Düzenleme-yeni edinilen bilgiyi analiz yoluyla düzenleme Test etme-edinilen bilginin iç tutarlılığını test etme Değerlendirme-edinilen bilgiye duyuşsal tepki verme

Planlama stratejisi, öğrencinin öğrenmeye hazırlandığı kısımdır. Öğrenci hedeflerini belirler, uygun hafıza şemalarını hazır hale getirir ve ne kadar öğreneceğini ve ne kadar sürede öğreneceğini planlar. *Seçici dikkat* stratejisi ile sunulan materyale odaklanılır, sunulan bilgi ile hafıza şemalarında bulunan bilgi karşılaştırılarak bilgilerin hafızadaki şemalarla uyuşup uyuşmadığı kontrol edilir. *Analiz stratejisi* ile sunulan bilgi ve zihindeki bilginin benzer ve farklı yönleri analiz edilir. *Gözden geçirme stratejisinde*, sunulan bilginin öğrenilip öğrenilmediği ilgili bilgi kullanılarak tekrar edilir. Hatalar analiz yoluyla düzenlenir. *Değerlendirme stratejisinde* ise edinilen bilginin hafızadaki bilgilerle uyumu test edilerek ilgili bilgi şemalardan hareketle tepkide bulunulur (Brezin, 1980).

Özetle, literatürde biliş-ötesi-öğrenme stratejilerinin, öğrenme alanını etkileyen planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejileri olmak üzere dört boyutunun ön plana çıktığı gözlemlenmektedir (Brezin, 1980; Brown, 1980; Flavel, 1979,). Her ne kadar modellerde farklı isimlerle ifade edilseler de biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin bilişsel yapıların planlanması, organize edilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini izlediği söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada dört öğrenme stratejisinin

kullanıldığı ve Namlu (2004) tarafından geliştirilen biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır.

2.4. Tutum

Tutum genel anlamda, somut bir objeye ve/veya soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren, öğrenilmiş bireysel bir eğilim olarak tanımlanabilir (Turgut, 1977). Başka bir deyişle tutum, olumlu ve olumsuz duygusal yoğunluk içeren ve görece kararlı olan duygusal tepkilerdir (McLeod, 1992). Benzer biçimde, Baker (1992; 10) da tutumu, “insan davranışının yönünü ve kararlılığını belirleyen varsayımsal bir yapı” olarak tanımlamaktadır. İnsan davranışlarının yönünü belirleyen bu yapının bilişsel, duyuşsal ve çabaya yönelik olmak üzere üç farklı yapıdan oluştuğu belirtilmektedir (Gardner, 1985). Wenden (1991) de tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışa yönelik olmak üzere üç farklı yapıdan meydana geldiğini ifade etmiş, bilişsel boyutun tutum nesnesiyle ilgili sahip olunan bilgi ve fikirlerden, duyuşsal boyutun ilgili nesne ve olaya karşı duyulan haz, nefret veya sevgi gibi duygulardan, davranış boyutunun ise herhangi bir nesne ve olaya karşı sergilenen tepkiden oluştuğunu öne sürmüştür. Duygusal tepkilerin harekete geçirici özellikleri dikkate alındığında (Feldman, 1997), tutumun belirli bir alana özgü öğrenme süreciyle ilgili motivasyonu etkileme potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir. İngilizce ders başarısında tutumun önemli bir rolü olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkan önemli bir sonuçtur. Nitekim Gardner (1985; 10) tutumu, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının önemli bir ögesi olarak görmektedir. Ayrıntılı olarak, Gardner (1985) tutumun yabancı dilin hedef kitlesine ait olma isteğinden ve yabancı dilin kendisini öğrenme isteğinden kaynaklı iki ögesinin de yabancı dil öğrenmeye ilişkin motivasyon sağladığını belirtmektedir. Benzer biçimde, Clement, Dornyei ve Noels (1994) tutumla ilgili faktörlerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin motivasyonla ilişkili önemli faktörler olduğundan bahsederek, tutumun alana özgü özelliğini vurgulamışlardır. Eğitim araştırmalarında tutumun ölçülmesinde alana özgü olarak çok faktörlü ve tek faktörlü yapıları içeren farklı modellerden faydalanılmaktadır. Aşağıda bunlardan bazıları özetlenmiştir.

2.4.1.İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun çok faktörlü ve tek faktörlü yapısı

İngilizce dersine yönelik tutum değişkeninin dikkate alındığı araştırmalardan hareketle yapılabilecek önemli bir çıkarım, tutum değişkeninin hem tek faktörlü, hem de çok faktörlü bir yapı aracılığıyla incelendiğidir. Örneğin, Gardner (1985) İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun motivasyonla ilişkili olduğunu ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun bireysel farklılık değişkenleri ile ilişkilendirilerek İngilizce ders başarısına yönelik motivasyon üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığını rapor etmiştir. Gardner (1985) aynı zamanda tutumun, öğrenmeye yönelik çaba ve hedefe ulaşmak için duyulan istekten oluşan ve motivasyon kavramının bir ögesi olduğunu da belirtmiştir. Gardner (1985) yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu, bütüncüllük (integrativeness) kavramıyla açıklamış ve bu bütüncüllüğün yabancı dile yönelik tutumu, motivasyonu ve amaç yönelimini kapsadığını saptamıştır. Yabancı dile yönelik tutumu da dersin ve öğretmenin değerlendirilmesi sonucu, öğrencinin ilgili dile karşı takınacağı tavır olarak ifade etmiştir. Brown (2000) da benzer şekilde tutumların çok erken yaşlarda gelişmeye başladığını ve anne-baba, yaşanılan toplum kültürel farklılıklar gibi bilişsel, duyuşsal ve motivasyona yönelik etmenlerden etkilendiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Gardner (1985), tutumu bilişsel, duyuşsal ve çabaya yönelik üç faktörlü bir yapıyla tanımlarken, Wenden (1991) de benzer biçimde tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışa yönelik olmak üzere üç farklı yapıdan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum, hem motivasyonu etkileyen bir kavram olarak hem de duyuşsal ve bilişsel özelliklerden etkilenen bir değişken olarak ele alınmıştır. Örneğin, Keskin (2003) İngilizce dersine yönelik tutumu ‘Duyuşsal’, ‘Önem ve Gereklilik’, ‘Zaman ve Çevre’ şeklinde adlandırdığı üç faktörlü bir yapı aracılığıyla betimlemiştir. Buna göre, duyuşsal faktör öğrencilerin öğrenilecek materyale yönelik olan istekliliğini, zaman ve çevre faktörü öğrencinin belirli bir süre içerisinde çevreden aldığı uyarıcılar sonucu tutumundaki değişimi, önem ve gereklilik faktörü ise bireyin öğrenilecek materyale olan ilgisini ifade etmektedir. Benzer biçimde, Selçuk (1997) da İngilizce dersine yönelik tutum değişkenini ‘Gerekliliğe İnanma’, ‘İngilizce Dersine İlişkin Duygular’ ve ‘Ders Dışında İlgilenme’ olmak üzere üç faktörlü bir yapı aracılığıyla tanımlamıştır. Gerekliliğe İnanma faktörü İngilizce öğrenmenin gerekliliğini hissetmeyi, İngilizce Dersine İlişkin Duygular faktörü İngilizce dersine karşı hissedilen olumlu ve olumsuz duyguları, Ders

Dışında İlgilenme faktörü ise İngilizce dersi ile ders kapsamı dışında da ilgilenmeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla, hem Keskin (2003), hem de Selçuk (1997) tarafından tanımlanan faktörlerin tutum değişkenini duyuşsal (İngilizce dersine ilişkin duygular, ders dışında ilgilenme) ve bilişsel (gerekliliğine inanma, önem ve gereklilik, zaman ve çevre) yönleriyle betimlediği söylenebilir.

Literatürde, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun yalnızca duyuşsal değişkenlerle ilişkili yapısının ölçülmesinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun belirlenmesinde yeterli olacağı da ifade edilmektedir. Baker (1992) bilişsel öğelerin düşünce ve inançlarla; duyuşsal öğelerin duygular ve eyleme geçmek için hazırlık gibi öğelerle ilişkili olduğunu ifade ederken, bu ilişkinin kimi zaman örtüşmediğinden ve birbirlerini tamamlamadığından bahsetmektedir. Örneğin, bir bireyin İngilizceyi çok sevmesi o dili öğrenirken de aynı duyguyu besleyeceği ve başarılı olacağı anlamını taşımamaktadır. Söz konusu durumda bireyin ilgili alandaki bilişsel açıdan hazır olması veya bilişsel anlamda başarı göstermesi bireyin duyuşsal olarak da olumlu tutumlar sergileyeceği anlamını taşımamaktadır. Benzer biçimde bireyin duyuşsal olarak olumsuz tutumlar sergilemesi ilgili alanda bilişsel ya da davranışsal olarak olumsuz sonuçlar vereceği anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla, tutumun ilgili öğrenme alanına yönelik olarak bireyin sahip olduğu ilgi, haz, nefret gibi duygulardan kaynaklandığı düşüncesinden hareketle, konuyla ilgili literatürde tutum değişkeninin sadece duyuşsal özellikleri temele alan tek faktörlü bir yapı aracılığıyla incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Altunay'ın (2004) lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında olduğu gibi İngilizce dersine yönelik tutumun tek faktörlü bir yapı aracılığıyla tanımlandığı bu ve benzeri araştırmalarda (ayrıca bkz. Baş ve Beyhan, 2012; Gömleksiz, 2003), tutum değişkeninin tanımlanmasında kullanılan faktörün büyük oranda duyuşsal içeriğe sahip maddeler tarafından oluşturulduğu gözlenmektedir.

Dolayısıyla, bu araştırmada tutum değişkeni öğrencilerin İngilizceye yönelik duyuşsal özelliklerini dikkate alan bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bunun bir nedeni, bireylerin İngilizce derslerine yönelik hoşlanma, sevmeye ya da sevmeme ve hoşlanmama gibi olumlu/olumsuz duygularının tutum kavramının tanımı gereği ortaya çıkabilen güçlü yapıları da içerebilmesidir. Bir diğer nedeni ise, tutum değişkeninin duyuşsal içeriğinin bilişsel ve davranışsal boyutlarını da etkileyebilen bir içeriğe sahip olmasıdır (Gardner, 1985; Wenden, 1991).

2.5.Bilgiye Yönelik Merak

2.5.1. Berlyne'in bilgiye yönelik merak modeli

Berlyne'a (1954) göre bir insan için açlık ve susuzluğun ortaya çıkardığı istek ve dürtü, merak duygusuna sahip bir bireydeki istek ve dürtü ile aynı anlama sahiptir. Buna göre, Berlyne (1954) insanoğlunun fizyolojik olarak susuzluğu ve açlığı giderme dürtüsünün duyuşsal anlamda merakı giderme dürtüsü ile benzerliğine dikkat çekmiştir. Berlyne (1954) merakın dışsal bir uyaran tarafından ortaya çıkarıldığını belirtmiş ve merak duygusu sonucu ortaya çıkan dürtüyü davranışsal bir bakış açısıyla ele almıştır. Bu kapsamda Berlyne (1954) merakın algısal merak (perceptual curiosity) ve bilgiye yönelik merak (epistemic curiosity) olmak üzere bir boyutunun; özgün merak (specific epistemic) ve ayrıştırıcı merak (diversive epistemic curiosity) olmak üzere de diğer bir boyutunun olduğundan bahsederek merakın iki boyutlu bir yapıdan oluştuğunu belirtmiştir. Algısal merak görüntülere ve seslere verilen tepkime temelinde bilinmeyen veya karmaşık durumlar hakkında yeni bilgi edinimi için ortaya çıkan merakı, bilgiye yönelik merak ise karmaşık, tanımlanamayan ya da kısmen tanımlanabilen olgu veya olaylar ile kavranamayan problemler karşısında bireyin öğrenme isteğinin oluşmasını ifade etmektedir.

Merakın diğer boyutunda yer alan özgün merak ve algısal meraka araştırmayla ilgili yapılar olmadıkları için kısaca değinilmiştir. Özgün merak, belirli bir bilgi için duyulan istek (bir yapbozun çözümlenmesi) olarak, ayrıştırıcı merak ise can sıkıntısı sonucu oluşan daha genel bir bilgi arayışını ifade eden merak türüdür. Ayrıştırıcı merak daha çok günlük yaşamda oyun, eğlence gibi aktivitelerde görülmekteyken özgün merak bir konuya ilişkin merak dürtüsü ile açıklanmaktadır (Loewenstein, 1994). Berlyne'in ayrıştırıcı ve özgün merak arasında yapmış olduğu ayırmada dikkati çeken diğer kavramlar ise durum (*state*) ve kişilik özelliği (*trait*) dir. Berlyne meraklılığı motivasyonel bir durum (*state*) olarak, Day (1968) ise merakı bir kişilik özelliği (*trait*) olarak incelemiştir. Durumsal merakın, dışsal olaylar sonucu ortaya çıkan merak, kişisel merakın ise bireyin doğası gereği oluşan merak türleri olarak ortaya çıktıkları görüşü ileri sürülmektedir (Kashdan and Roberts, 2004).

Bilgiye yönelik merak ve algısal merak birbirlerinden tamamen farklı merak türleri olmaktan çok, bilişsel becerilerin kullanılması yönüyle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Algısal merak daha çok çevre-uyaran etkileşiminden kaynaklanan bir merak türü olması sebebi ile daha düşük düzeyde bilişsel yapıların kullanılmasını gerektiren bir merak türü; bilgiye yönelik merak ise, daha çok bilişsel düzeyde öğrenmelerden veya karmaşık durumlardan kaynaklanan bir yapı içermesi sebebi ile daha fazla ve üst düzeyde bilişsel ve motivasyona yönelik yapıları içeren bir merak türü olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, bilgiye yönelik merakın sadece karmaşık durumlardan veya problemlerden kaynaklanmadığı, aynı zamanda ilgi ve yoksunluk gibi duyuşsal özellikleri içeren yapılarla da ilişkili olduğu belirtilmektedir (Loewenstein, 1994; Litman ve Jimerson, 2004). Dolayısıyla aşağıda, bilgiye yönelik merakı açıklamada iki farklı model olan ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk tipi meraka da yer verilmiştir.

2.5.2. Loewenstein'in bilgi boşlukları teorisi

Berlyne (1954) merakı, açlık ya da susuzluk gibi bir dürtü olarak nitelendirmiş, bu dürtünün ortadan kaldırılmasının bireyde hoşnutluğa yol açmasının öğrenmeye olan motivasyonu sağladığını belirtmiştir. Gestaltçı yaklaşımda da merakın tam anlamıyla tanımlanmamasına rağmen eski ve yeni bilgi şemalarında oluşan uyumsuzluktan kaynaklanabileceği ve merakı giderme dürtüsünün yeni bilginin var olan bilgi şemalarına uydurulma çabası sonucu ortaya çıkabileceği ifade edilmiştir (Berlyne, 1954). Bu bakış açısıyla Loewenstein (1994) merakın bilinenle bilinmeyen arasında algılanan bilgi boşluğunu giderme hissinden kaynaklandığını ifade ederek yoksunluk hissi olarak merak modelini ortaya atmıştır. Bireyin, herhangi bir konu alanında önceki öğrenmelerinin, alanla ilgili yeni bir durumda yetersiz kalmasının yarattığı kaygı, merak duygusunun kaynağını oluşturmaktadır. Ortaya çıkan kaygı, öğrenmenin doğasıyla ilişkilenen bir kaygı olmayıp, bilinenle bilinmeyen arasındaki bilgi boşluğuna yöneliktir ki bu, öğrenme ve yeni şeyler keşfetmek için itici ve olumlu yönde bir öğrenme dürtüsünü ifade etmektedir. Bilinen ile bilinmeyen arasında algılanan bilgi boşluğu ne kadar az ise bilgi boşluğunu ortadan kaldırma hissi de o kadar artmaktadır. Buna göre, Loewenstein (2004) bilgi boşluğunun en yakın olduğu durumu dilimin ucunda kavramıyla açıklamakta ve en

çok merak edilen ve öğrenmek için çaba sarf edilen bilgi türünün hatırlanmaya en yakın bilgi olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğrencinin bilgisi ile yeni bilgisi arasındaki boşluk ne kadar azaltılabilirse, öğrenmeye yönelik motivasyonun da o derecede artırılabilceği sonucu çıkarılabilir.

Diğer taraftan, bilgi boşluğundan kaynaklanan merak, bilgi eksikliğini ortaya çıkaracak önceki öğrenmelerden kaynaklanan bilgilerin oluşumunu açıklamada ve dahası ilgi ve üst düzey motivasyondan kaynaklı ustalaşma gerektiren öğrenmelerin açıklanmasında yetersiz kalmaktadır. Loewenstein'in (2004) modelinde "yoksunluk" hissinden kaynaklanan merak aracılığıyla açıklanamayan öğrenmelerde merakın rolünü ortaya koyan diğer bir kavram "ilgi hissi" olarak merak kavramıdır.

2.5.3. Litman ve Jimerson'un ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak modeli

Litman ve Jimerson (2004; 147) merakı "alışılmamış, karmaşık veya belirsiz bir dürtü tarafından ortaya çıkarılan yeni bilgi edinme isteği" olarak tanımlamaktadırlar. Litman ve Jimerson (2004) merakın davranışçı teoriler tarafından belirsiz durumlarda ortaya çıkan istenmeyen duyguların ortadan kaldırılması olarak açıklanmasının, hoşagiden durumlarda da merak duygusuna sahip olma sorusuna cevap veremediğini ifade etmişlerdir. Merak, optimum uyarılma düzeyi kuramı doğrultusunda ise kişisel bir özellik olarak tanımlanmış, can sıkıcı durumlarda ortaya çıkan bir duygu olduğu ifade edilmiştir. Loewenstein (2004) ve Berlyne'in (1954) tanımlamalarından da hareketle, merakın hoşagitmeyen bir durumdan kaynaklanabileceği gibi can sıkıntısı ya da ilgi çekici durumlarla karşılaşıldığında ortaya çıkabilmesi nedeniyle merak, hem bilinenle bilinmesi arzulan arasında meydana gelen yoksunluk hissinden kaynaklanan merak olarak hem de yeni ve ilgi çekici şeyler öğrenme duygusundan kaynaklanan ilgi hissi merak olarak sınıflandırılmıştır (Litman ve Jimerson, 2004).

Litman ve Jimerson (2004) yoksunluk hissi olarak merak ile ilgi tipi olarak merakın öğrenmeye yönelik motivasyonu belirleme gücü açısından farklılaşabildiğini belirtmişlerdir. Bu etkinin niteliği ve yönü yapılan bir dizi araştırmayla da ortaya konulmuştur (Altunışık, 2016; Koo ve Choi, 2010; Litman, 2005; Litman, 2008). Yoksunluk hissi olarak merakın, bilinenle bilinmeyen arasında meydana gelen bilgi

boşluğunun yarattığı kaygıdan ortaya çıktığı ifade edilmekle birlikte, bu kaygı bireyin öğrenmesiyle ilişkili olmayıp, öğrenilmek istenen bilgiye yönelik olarak hissedilen kaygı olarak nitelendirilmektedir. İlgiye yönelik merak hissi ise, hissedilen bilgi eksikliğinin giderilmesinin bireye verdiği haz ile ilişkilenebilir, eksiklik birey tarafından bir fırsata dönüştürülmektedir. Dolayısıyla, ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak birbiriyle ilişkilidir (Eren, 2011; Litman, 2008; Litman ve diğerleri 2005; Mussel, 2010). Her iki merak türünün de öğrenme açısından pozitif sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Yoksunluk hissi olarak merak ve ilgi hissi olarak merak öğrenmeyi açıklayan teorilerle ilişkilenebilir. Başarı amaçları teorisinde içsel ilgi ve istek yoluyla öğrenmeye yönelik dürtü sağlayan öğrenme-amaçları ile başarılı olduğunu başkalarına göstermek ya da dışsal bir ödülün varlığı sebebi ile öğrenmeye yönelik motivasyon kaynağı olan performans-amaçlarının bulguları ile ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merakın bulguları arasında paralellik gözlemlenmektedir. Nitekim ilgi hissi olarak merakın, içsel motivasyona kaynaklık eden öğrenme-amaçları; yoksunluk hissi olarak merakın ise dışsal kaynaklı motivasyona kaynaklık eden performans-amaçları ile ilişkilendiği saptanmıştır (Litman, 2005, 2008, 2010).

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, merak kavramının Litman ve Jimerson'ın (2004) ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak boyutlarıyla incelenmesinin, araştırmada ele alınan merak değişkeninin kapsamlı ve güvenilir bir biçimde açıklanması için sağlam bir zemin oluşturacağı söylenebilir. Nitekim gerek Türkiye dışında gerekse Türkiye'de ortaya konulan araştırmalarda merak değişkeninin ilgili iki yapıyla incelendiği çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Eren, 2011; Litman, 2008; Litman ve diğerleri 2005; Mussel, 2010). Dolayısıyla, bu araştırmada Litman ve Jimerson (2004) tarafından geliştirilen model kullanılmış ve bilgiye yönelik merak ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak şeklinde tanımlanmıştır.

2.6. Başarı Amaçları

Başarı amaçları, başarı odağının yoğun olduğu eğitim ortamlarında öğrencilerin başarıyı nasıl tanımladıklarını ifade eden bir kavramdır (Eren, 2008). Bu bağlamda, başarı amaçları yaşamla ilgili genel hedeflerden ayrılmakta, okuldaki öğrenmelere yönelik

olarak öğrencilerin durum odaklı amaçlarına ulaşmada motivasyonlarının kaynağını ve yönünü açıklayan bir kavram olarak literatürde yer almaktadır (Pintrich, Conley, Kempler, 2003). Başarı amaçları öğrencilerin herhangi bir görevi gerçekleştirmelerinin nedenini ortaya koyduğu, bu nedenselliğin ise motivasyon kaynaklı olarak bilişsel duyuşsal ve motivasyona yönelik süreçlerin etkileşimi ile (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) öğrenmenin niteliğini belirlediği ifade edilmektedir. 1980’li yıllarda öğrenme amaçları ve performans amaçları olarak iki faktörlü bir yapıda geliştirilen başarı amaçları, günümüzde beceri ve çıktı boyutları temelinde yaklaşma ve kaçınma boyutlarının her iki faktöre tanımlanmasıyla dört (Elliot ve McGregor, 2001) ve hatta altı faktörlü (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011) yapılarda öğrenmenin nedenselliğini motivasyon boyutuyla açıklamak amacıyla incelenmektedir. Aşağıdaki bölümde bu yapılar gelişim sıralamasına göre açıklanmıştır.

2.6.1. İki faktörlü başarı amaçları modeli

Başarı amaçları 1970’lerin sonu ve 1980’lerin başında iki faktörlü bir yapıyla incelenmeye başlanmıştır. İlgili model öğrenme amaçları ve performans amaçları olarak iki faktöre ayrılmış; öğrenme amaçları bireylerin yeterliklerini geliştirme ve yeni şeyler keşfetme amacıyla öğrenmelerine yön vermesi, performans amaçları ise yeterlikleri hakkında olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla öğrenmelerini yönlendirmeleri olarak ifade edilmiştir (Ames, 1984; Dweck, 1986). Öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin, öğrenmelerini herhangi bir konuya göstermiş oldukları ilgi ve duydukları haz çerçevesinde şekillendirdikleri ve öğrenmelerinin amacının bir ödüle ulaşmak değil, öğrenmenin kendisi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan performans odaklı öğrenciler ise herhangi bir konuda öğrendiklerini başkalarına gösterme temelinde öğrenmelerini şekillendirmekte, öğrenmeleriyle ilgili olarak çevrelerinden aldığı yargılar öğrenmenin kendisinden daha fazla öneme sahip olmaktadır. Konuyla ilgili literatürde, öğrenme amaçlarının olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu ifade edilirken performans amaçlarının ise olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu rapor edilmektedir (Elliot, 1999). Örneğin, öğrenme amaçlarının öz-düzenleme becerileri gibi birçok motivasyona bağlı değişkenle ilişkilendiği ve bu bağlamda başarı amaçlarına sahip öğrencilerin daha zor görevleri

tercih ettikleri ve risk almaktan hoşlandıkları, içsel motivasyona sahip oldukları, öğrenmeye yönelik olumlu duygular geliştirdikleri ve öğrenme stratejilerini etkin biçimde kullandıkları saptanmıştır. Aynı zamanda öğrenme odaklı yaklaşım öz-yeterlik, algılanan araçsallık, görev başarısı, başarıyı adanan çaba, bilişsel ve öz düzenleyici stratejiler ve akademik başarı gibi farklı akademik ve güdüsel çıktılarla olumlu yönde ilişkilidir (Dweck ve Leggett, 1988; Midgley ve Urdan, 2001). Örneğin, Ames ve Archer (1988) 176 ortaokul öğrencisini kapsayan araştırmalarında öğrenme amaçlarını benimseyen öğrencilerin, daha etkili öğrenme stratejileri kullandıklarını, daha zor görevleri tercih ettiklerini, sınıf atmosferine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve çabanın başarıya ulaşmada önemli bir etken olduğuna inandıklarını göstermişlerdir.

Diğer taraftan performans-amaçlarına sahip öğrencilerin ise daha çok dışsal motivasyona sahip oldukları ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandıkları (Somuncuoğlu ve Yıldırım 1999), zor görevlerden kaçındıkları (Dweck, 1986), başarısızlığı yeteneksizliklerine bağladıkları ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri rapor edilmiştir. Örneğin, Somuncuoğlu ve Yıldırım (1999) 189 üniversite öğrencisinin başarı amaçları ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, performans amaçlarına sahip öğrencilerin derin öğrenme stratejileri yerine performans öğrenme stratejilerini tercih ettiklerini saptamışlardır.

Özetle, başarı amaçları kuramı 1980'li yıllarda iki faktörlü yapı olarak öğrenmeye yönelik olarak motivasyonun kaynağını açıklamış, ancak yapılan bir dizi araştırma bu iki faktörlü yapının yeterli düzeyde bir açıklama sağlamadığını ortaya koymuştur. Örneğin, performans amaçlarının olumsuz sonuçlarla ilişkilendiği saptanmasına rağmen (Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986) ilgili faktörün olumlu sonuçlarla da ilişkilendiği de gözlenmiştir. (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Dolayısıyla, araştırmacılar iki faktörlü yapının performans boyutunun beceriyi ortaya koymaktan kaçınma ya da sergileme olarak iki farklı alt boyutta incelemişlerdir.

2.6.2. Üç faktörlü başarı amaçları modeli

Başarı amaçları, performans boyutunda yaklaşma-kaçınma odağı ayrımında incelenerek, üç boyutlu bir yapı ortaya konulmuştur (Elliot ve Church, 1997). Söz konusu

modelin ortaya çıkmasında performans boyutunun olumlu durumlarla da ilişkilenebildiği sonuçlarına ulaşılması önemli bir etken olmuştur (Elliot, 1999). Örneğin, Elliot ve Harackiewicz (1996) öğrenme amaçları ile performans amaçlarının ilgili görevi yapabildiğini gösterme boyutuyla derinlemesine öğrenme kapsamında ilişkilendiğini belirtmektedirler. Diğer taraftan, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma boyutlarının temelinde öğrenme-amaç boyutundan farklı olarak korku hissi yatmaktadır. Söz konusu korku hissi performansa yaklaşma boyutunda başarılı ve yetenekli olma hissinden kaynaklanan başarısız olma korkusu, performanstan kaçınma boyutunda ise başarısızlığını ve yetersizliğini başkalarına belli etme korkusu olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki boyutun birbirinden ayrıldığı temel noktanın ise, performansa yaklaşma amaç odaklı öğrencilerin başarılı olma ve yeterli hislerinin performanstan kaçınma boyutuna sahip öğrencilere oranla yüksek düzeyde olmasıdır (Elliot, 1997, 1999; Elliot ve Church, 1997). Dolayısıyla, performans boyutunun, yeteneksiz olabilme durumunu başkalarından saklama ve yeteneklerini başkalarına gösterme boyutlarıyla iki farklı yapıda olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda, performans amaçlarına yetenekli/becerikli olduğunu başkalarına gösterme ya da yetersizmiş gibi görünmekten kaçınma eksenlerinde iki alt boyut eklenmiş ve böylece başarı amaçlarının üç boyutlu modeli ortaya çıkmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Performansa yaklaşma amaçları, başarıya yönelik olarak olumlu sonuçlarla ilişkilendirirken performanstan kaçınma amaçları ise olumsuz sonuçlarla ilişkilenebilmektedir (Elliot ve Murayama, 2008). Örneğin, performansa yaklaşma amacına sahip öğrenciler becerilerini sergilemeye, öğretmenlerini veya anne babalarını memnun etmeye yönelik davranışlar sergileyerek başarılı bir öğrenci gibi görünmek için çaba harcarlarken; performanstan kaçınma amacına sahip öğrenciler yeteneksiz gibi görünmemek için zor görevlerden kaçınmaya çalışırlar (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Diğer taraftan, başarı amaçlarının üç faktörlü modelinin kullanıldığı araştırmalarda öğrenme amaçlarının bireysel farklılık değişkenleriyle olan ilişkisinin olumlu yönde olduğu, performansa yaklaşma boyutunda ise bu ilişkinin kısmen tutarsız bir yapı sergilediği ortaya konulmaktadır (Pekrun, Elliot ve Maier, 2006). Performanstan kaçınma boyutunun ise, eğitim bilimsel anlamda bireysel farklılık değişkenleriyle ilişkisinin performansa yaklaşma boyutuyla kıyaslandığında daha tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir (Elliot ve Church, 1997). Örneğin, Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny,

Quiamzade (2007) 79 üniversite öğrencisini kapsayan deneysel araştırmalarında performansa yaklaşma boyutunun yalnızca başarılması kolay hedeflere yönelik olarak farklılaştığı ancak zor görevler karşısında performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma boyutlarının farklılaşmadıkları rapor edilmiştir. Benzer şekilde Grant ve Dweck (2003) de performansa yaklaşma amaçlarının zor görevler karşısında performansı yordamadığını ifade etmişlerdir.

Özetle, üç faktörlü modelde öğrenme amaçlarının ve performanstan kaçınma amaçlarının eğitimbilimsel anlamda önemli değişkenlerle olan ilişkisinin tutarlı sonuçlar verdiği, performansa yaklaşma boyutunun kısmen tutarsız sonuçlar verdiği ifade edilebilir. Daha yakın bir geçmişte, öğrenme amaçlarının yaklaşma ve kaçınma eksenlerinin, öğrenme amaçları boyutuna da uyarlanabileceği öne sürülmüş ve başarı amaçları için dört faktörlü bir yapı geliştirilmiştir.

2.6.3. Dört faktörlü başarı amaçları modeli

Literatürde, öğrenme amaçları boyutunun da performans boyutunda olduğu gibi yaklaşma ve kaçınma alt boyutlarında farklılaşabileceğini ortaya koyan araştırmalar ortaya çıkmıştır. (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Covington, 2001). Performanstan kaçınma amaçlarında başarısızlığını başkalarından gizlemek için zor görevlerden kaçınma eğilimi gibi, öğrenme amaçları için de derin öğrenmenin gerçekleştiği durumlarda, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerinin korunması amacıyla yeni öğrenmelerden kaçınabildikleri rapor edilmektedir (Elliot ve Covington, 2001). Söz konusu durumda, öncekinden daha kötü durumda olmama düşüncesi hâkim olmakla birlikte, öğrenmeden kaçınma amacına sahip öğrenciler ders konusunu anlamama ve başarısız olma, sahip olduğu bilgi birikimini ve önceki eylemlerindeki başarılarını kaybetme kaygısı duymaktadırlar (Elliot ve McGregor, 2001). Ancak, ilgili öğrencilerin kaygıları performanstan kaçınma amaçlarında dışsal normlara bağlı iken, öğrenmeden kaçınmada öğrencilerin kaygıları içsel bir norma ve genellikle de mükemmeliyetçilik anlayışına bağlı olmaktadır (Pintrich ve diğerleri 2003). Başarı amaçlarına ilişkin dört faktörlü model Şekil 2.3’de özetlenmiştir.

İçe dönük(öğrenme amaçları)		Normatif (performans amaçları)
Öğrenmeye-yaklaşma amaçları	Performansa-yaklaşma amaçları	Olumlu (Başarıya Yaklaşma)
Öğrenmeden-kaçınma amaçları	Performanstan-kaçınma amaçları	Olumlu (Başarıya Yaklaşma)

Şekil 2.3. Başarıya yaklaşma ve kaçınma durumları (Elliot ve McGregor, 2001).

Şekil 2.3’de görüldüğü gibi, öğrenme amaçları içe dönük hedefler aracılığıyla, performans amaçları ise dışsal etmenlerin etkisiyle yönlendirilmektedir. Öğrenme ve performansa yaklaşma amaçlarında temel etken başarıyı yakalama ve hedeflere ulaşmak gibi olumlu çıktılarla ilişkilendirirken; öğrenme ve performanstan kaçınma amaçları başarılı olduğunu gösterme ve başarısızlığı önleme temeline dayanmaktadır. Diğer taraftan, başarı amaçlarının dört faktörlü modelinde öğrenmeye yaklaşma ve öğrenmeden kaçınma boyutları içe dönük ve derin öğrenmeyle ilişkiliyken öğrenme yaklaşma boyutu olumlu sonuçlarla öğrenmeden kaçınma boyutu ise olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Bu durum yapılan bir dizi araştırmayla da ortaya konulmuştur. Örneğin, Akın ve Akın’ın (2014) 517 üniversite öğrencisini kapsayan ve başarı amaçlarının matematik dersine yönelik tutumları açıklamadaki rollerinin incelendiği araştırmalarında matematiğe yönelik olumlu tutumlar öğrenmeye yaklaşma ve öğrenmeden kaçınma amaçları tarafından olumlu yönde, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçlarını olumsuz yönde yordamıştır. Benzer bir sonuç, Sideridis’in (2006) 196 üniversite öğrencisini kapsayan ve stresli durumlarda öğrenme-kaçınma amaçlarının öğrencilerin duygusal durumlarına etkisini konu edinen araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenmeden kaçınma amaçlarının yüksek bilişsel kaygı düzeyi, olumsuz duygulanım durumu ve başarısızlık korkusuyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği ve olumsuz duyguların öğrenmeden kaçınma amaçları tarafından yordandığı saptanmıştır. Elliot ve McGregor (2011) da öğrenmeden kaçınma amaçlarının korku, organize olamama, stresle seçici olarak ilişkilendiğini saptamışlardır. Bong (2009) da 1196 ilköğretim ve ortaokul öğrencisini kapsayan çalışmada öz-yeterlik inançları, matematik başarıları ve strateji kullanımı ile öğrenmeye yaklaşma ve performansa yaklaşma amaçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak, matematik kaygısı gibi olumsuz bir değişkenle öğrenmeden kaçınma amaçlarının, performansa yaklaşma amaçlarının ve performanstan kaçınma amaçlarının olumlu yönde ilişkilendiğini rapor etmişlerdir.

Özetle, başarı amaçları modeli, ilk ortaya atıldığında öğrencilerin yeterlikleri ve bu yeterlikleri ortaya koymadaki kendilerine has yorumları bakımından öğrenme ve performans amaçları olmak üzere iki faktörde incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenmelerinin içsel ya da dışsal odaklı olması ekseninden hareket ettikleri, içsel ve derinlemesine öğrenme eğilimine sahip öğrencilerin öğrenmelerine yön verebilecek niteliklere sahip oldukları ve öğrenmelerini kendi kriterleri doğrultusunda değerlendirebildikleri sonucu çıkarılabilir. Diğer taraftan, performans odaklı öğrenciler ise dışsal standartlara bağlı öğrenme eğilimine sahiptirler ve öğrenmeleri daha çok dışsal değişkenlerin etkisi ile şekillenmektedir. Diğer önemli bir husus ise başarı amaçlarının hem öğrenme amaçları hem de performans amaçları ekseninde yaklaşma ve kaçınma boyutları ile tanımlanabilmesidir (Elliot ve McGregor, 2001; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Başarı amaçları dört farklı boyutun ötesinde, yeterlik ve değer tanımları ekseninde de tanımlanmış ve altı faktörlü bir yapıyla incelenmiştir.

2.6.4. Altı faktörlü başarı amaçları modeli

Elliot (1999) ve Elliot ve Fryer (2008) başarı amaçlarının herhangi bir görevdeki yeterliğe dayalı olarak ortaya çıktığını vurgulayarak, öğrencilerin yeterliklerini değerlendirmelerinin başarı amaçları için belirleyici bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yeterliklerini değerlendirmeleri için ölçüt ya da ölçütler kullanmaları gerektiğini belirtmişler ve bu ölçütlerin bireyin kendisi, görevin kendisi ve diğerleri olmak üzere üç öğeden oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Öğrencinin hedeflerine ulaşmak amacıyla işe koştukları başarı amaçları kapsamında yeterliklerini değerlendirme ölçütleri, öğrenme yaklaşma amaçları için görevden ya da kendinden kaynaklı yeterliğini değerlendirilmesi; öğrenmeden kaçınma amaçları için görevden ya da kendinden kaynaklanan yetersizliğin değerlendirilmesi; performansa yaklaşma amaçları için diğerlerinin yetenek algısından kaynaklı kendini değerlendirmesi; performanstan kaçınma amaçları içinse diğerlerinin yeteneksizlik algısından kaynaklı kendini değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve diğerleri 2011). Bu değerlendirme, öğrenme amaçları için göreve ve öze dayalı olmak üzere iki farklı ölçüt sunarken,

performans amaçları için ise diğerleri (kişilerarası) ölçütünü ortaya koymaktadır. İlgili yapılar şekil 2.4'te özetlenmiştir.

Yeterlik tanımı				
		Görev (Kesin)	İçsel (Öz)	Kişilerarası (Diğer)
Değer	Başarıya yaklaşma (Olumlu)	Göreve yaklaşma amaçları	Öze yaklaşma amaçları	Diğerlerine yaklaşma amaçları
	Başarısızlıktan kaçınma (Olumsuz)	Görevden kaçınma amaçları	Özden kaçınma amaçları	Diğerlerinden kaçınma amaçları

Şekil 2.4. Başarı amaçlarının yeterliğe dayalı altı faktörlü modeli (Elliot ve diğerleri 2011'den uyarlanmıştır).

Şekil 2.4'te görüldüğü gibi yeterlik değerlendirmesi üç farklı boyutta (görev, içsel ve kişilerarası) ve olumlu (başarıya yaklaşma) ve olumsuz (başarısızlıktan kaçınma) sonuçları kriter olarak ortaya konulan yargılardan oluşmaktadır. Görev boyutunda ulaşılan değerlendirme kesin standartlara dayalı olarak ulaşılan yargıları, içsel boyuttaki değerlendirme içsel motivasyona bağlı olarak; kişilerarası boyuttaki değerlendirme ise bireyin kendisinden başkalarını kriter olarak vardığı yargıları ifade etmektedir.

Göreve dayalı değerlendirme, herhangi bir görevin başarıp başarılamadığına ilişkin görünümün görevin gerektirdiği standartlar doğrultusunda ortaya konulmasını kapsamaktadır. Görevin yerine getirilmesi, görevle ilgili standartların başarılmaya bağlıdır. Örneğin, İngilizce dersinde “on” kelimenin ezberlenmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Göreve yaklaşma boyutu, ilgili görevi layıkıyla yerine getirmeyi ifade ederken; görevden kaçınma boyutu ise ilgili görevi gerektiği gibi yerine getirememekten kaçınmayı ifade etmektedir. Öze dayalı değerlendirme boyutunda ise öğrenci içsel değerlendirme süreçlerini harekete geçirir ki bu durum bireyin geçmişte sahip olduğu birikimleri ile gelecekteki hedefleri arasındaki ilişkiden oluşan bir ölçüt biçimidir. Bu kapsamda, öze yaklaşma amacı görevi eskisinden daha iyi yerine getirmek; özden

kaçınma amacı ise görevi eskisinden daha kötü yapma korkusu ile görevden kaçınmayı ifade etmektedir (Elliot ve diğerleri 2011).

Diğerlerine yönelik yeterliğini değerlendirme boyutunda ise öğrencilerin kendilerini değerlendirme kriterleri, çevresindekilerin ortaya koyduğu kriterler bağlamında belirlenmektedir. Öğrencinin arkadaşlarının, anne-babasının ve arkadaşları göreve ilişkin yeterlik tanımları öğrenci için ölçüt teşkil etmektedir. Diğerlerine yaklaşma amaçlarında, kriter olarak belirlediği bireylerin davranışlarından daha iyi davranışlar sergilemeyi ölçüt kabul ederken; diğerlerinden kaçınma amaçlarında ise kriter olarak belirlediği bireylerin davranışlarından daha kötü davranış sergilemekten kaçınma eğilimi sergilemektedir (Elliot ve diğerleri 2011).

Altı faktörlü başarı amaçları modeli iki, üç ve dört faktörlü modellere oranla daha kapsamlı bir yapı sergilese de, ilgili modeli kapsayan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Örneğin, Garcia-Romero (2015) 205 lise öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında öğrencilerin beden eğitim dersine yönelik öz-yeterliklerinin göreve yaklaşma, öze yaklaşma ve diğerlerine yaklaşma amaçlarıyla olumlu yönde ilişkilendiğini saptamışlardır.

Altı faktörlü modelin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yeterli kanıt olması dört faktörlü modelin öğrenmeden kaçınma boyutunun kavramsal olarak ortaya konulmasına karşın, ispat edecek sayıda ve nitelikte araştırılmamış olması; dört faktörlü modelde ise öğrenmeye yaklaşma boyutunun ayrımını kesin hatlarıyla ortaya koyan araştırmaların sınırlılığı sebebi ile araştırmada, başarı amaçlarının üç faktörlü modeli temel alınmıştır.

2.7. Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, öz-yeterlik, algılanan araçsallık, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, tutum, bilgiye yönelik merak ve başarı amaçlarıyla ilgili Türkiye dışında ve Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Öz-yeterlik inançları

2.7.1.1. Öz-yeterlik inançlarına ilişkin olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Öz-yeterlikle ilgili olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunluğunu, öz-yeterliğin öğrenme stratejileri, başarı amaçları, akademik başarı gibi bireysel farklılık değişkenleri ile ilişkisine odaklanan araştırmalar olmaktadır. Örneğin, Wong (2005) 74 üniversite öğrencisini kapsayan ve ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-yeterlik ve strateji kullanımlarını ortaya çıkarmak için mülakat ve tarama türünde ortaya koydukları araştırmalarında İngilizce öğreniminde altı tür öğrenme stratejisi olduğunu saptamışlar (Oxford, 1990) ve öğrenme stratejileri ile İngilizce öğrenme öz-yeterliği arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Öz-yeterliği yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımının öz-yeterliği düşük düzeydeki öğrencilere oranla arttığını sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadan elde ettikleri diğer önemli bir çıkarım ise, öğrenmeleri esnasında televizyon film, şarkı ve diğer iletişimsel öğrenme araçlarının kullanımının bilişsel öğrenme stratejileri kullanım düzeyini arttırdığını belirterek, öğretmenlerin iletişimsel yöntem ve tekniklerden faydalanarak öğrenme stratejilerinin kullanımına olanak sağlamaları gerektiğini ve öz-yeterliği düşük öğrencilerin de bu yöntem ve tekniklerle öz-yeterliklerinin artırılması gerektiğini saptamışlardır.

Chang'ın (2001) 162 üniversite öğrencisini kapsayan ve yabancı dil öğrenme öz-yeterliği ile yabancı dil öğrenmede yeteneklilik inancı ve yabancı dil endişesi değişkenleri arasındaki ilişkiyi konu edindiği tarama türü araştırmasında, İngilizce öz-yeterlik algısıyla yeteneklilik algısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu ve ayrıca, düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin, yüksek öz-yeterlik algısına sahip olanlara kıyasla İngilizce öğrenmeye ilişkin daha yüksek endişe düzeyine sahip oldukları rapor edilmiştir.

Magogwe ve Oliver (2007) 480 ilkökul, ortaokul ve bölge okullarından (lise) öğrencilerin oluşturduğu üç yıllık süreyi kapsayan boylamsal çalışmalarında, tercih edilen yabancı dil öğrenme stratejileri ve yaş değişkenlerinin olası etkileri kontrol edildiğinde bile, yabancı dil yeterliğinin öz-yeterlik inançlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Phakiti, Hirsh, Woodrow (2013) İngilizce ders başarısı ve motivasyon (içsel ve dışsal motivasyon), öz-yeterlik, kişisel değerler (akademik anlama, akademik destek ve arkadaş edinme) ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi 341 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmadan veri elde etmek amacıyla 61 maddelik öz-yeterlik, öz-düzenleme, motivasyon, akademik güçlük ve kişisel değerlerin ölçülmesi amaçlandığı bir ölçek ve öğrencilerin İngilizce ders notları kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, öz-yeterlik, kişisel değerler, motivasyon ve öz-düzenleme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Kişisel değerlerin, motivasyonun ve akademik zorluğun öz-düzenleme becerileriyle doğrudan ilişkili, öz-yeterliğin de öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu rapor etmişler ve dahası, öz-yeterliğin İngilizce ders notları ve başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu saptamışlardır. Sonuç olarak, motivasyonun, öz-yeterliğin, öz-düzenleme becerilerinin ve İngilizce yeterliğinin (uzmanlık), İngilizce ders başarısıyla olumlu ilişkisi olduğunu saptamışlardır.

Yeung, Lau ve Nie'nin (2011) 4214 beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisini kapsayan araştırmalarında İngilizce öğreniminde öz-yeterlik, ilgi, başarı amaçları, meşguliyet, kaçınmayla mücadele ve çabadan vazgeçme yapıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik, ilgi, başarı amaçları ve meşguliyet düzeylerinin düşük ancak kaçınmayla mücadele ve çabadan vazgeçme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Erkek öğrencilerden öz-yeterlik, ilgi, başarı amaçları, meşguliyet, kaçınmayla mücadele ve çabadan vazgeçme yapıları ile ilgili daha düşük düzeyde sonuçlar elde edilirken, ilkökul ve ortaokul öğrencileri arasındaki farklılığın kız öğrenciler açısından daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz-yeterlik ile ilgili ortaya konulan deneysel desenli araştırmalar da öz-yeterliğin öğrenmeyi olumlu yönde etkileme özelliğini kanıtlar niteliktedir. Örneğin, Chularut ve Backer (2004) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin içerik haritası kullanımı, zaman, İngilizce düzeyi, öğretim yöntemi öz-düzenleme, öz-yeterlik ve ders başarısı arasındaki ilişkileri, ön-test-son-test deneysel desenli 79 öğrenciyi kapsayan çalışmalarında, kavram haritası kullanımının zaman, İngilizce yeterliği (proficiency), öğretim yöntemleri, öz-yeterlik ve ders başarısı ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan, içerik haritası kullanımının uygulandığı deney grubundaki

öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları ve öz-düzenleme stratejileri kullanımı ve öz-yeterlik düzeylerini arttırdıkları rapor edilmiştir.

Huang ve Chang'ın (1996) 7 üniversite öğrencisini kapsayan ve gözlem, mülakat, görüşme tekniklerinin kullanıldığı araştırmalarında ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin öz-yeterlik algılarının başarıyla ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterliklerinin başarılarıyla ilişkili değil, İngilizceye yönelik yeterliklerini algılamaları ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Aynı zamanda, konuya ilgi ve öğretmen tutumu gibi özelliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algılarını etkilediğini saptamışlardır. Öğrenenin başarısı, diğer öğrencilerle kendini kıyaslama, görevin zorluğu ve görev için harcanan çaba gibi faktörlerin öz-yeterliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencinin kendisine sunulan görevi yerine getirebilmesi öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan diğer öğrencilerle kendini kıyasladığında daha düşük bir başarı gösterdiğini düşünen öğrencinin öz-yeterlik algısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Son olarak da görevin karmaşık olması görev için harcanan çaba miktarını ve öz-yeterlik algısını düşürmektedir.

Zheng, Young, Brewer ve Wagner (2009), üç boyutlu bilgisayar destekli sanal ortam etkinliklerinin İngilizcenin ileri düzeyde kullanımına yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkilerini araştırdıkları, 61 yedinci sınıf öğrencisini kapsayan deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, Quest Atlantis (QA)-ve non Quest Atlantis (QA) şeklinde isimlendirdikleri iki grup üzerinde çalışmışlar; sanal ortamda sohbet, duyuru panosu, telegramlar ve e-mail etkinliklerini kullanan Quest Atlantis (QA) grubunun İngilizcenin ileri düzeyde kullanımına yönelik öz-yeterliklerinin ve İngilizceye yönelik tutumlarının bu etkinlikleri kullanmayan gruba göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.7.1.2. Öz-yeterlik inançlarına ilişkin olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Konuyla ilgili literatürde Türkiye’de İngilizce öğretime ve İngilizce ders başarısına öz-yeterliğin etkisi ve bireysel farklılık değişkenleriyle olan ilişkisini ortaya koyan oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Üstelik bu araştırmaların genellikle akademik başarı ve demografik özelliklerle öz-yeterlik arasındaki ilişkileri

belirlemeye yönelik olması da önemli bir sınırlılık olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, Duman (2007) 317 lise öğrencisini kapsayan araştırması sonucunda, lise öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığını ve bu durumun kız öğrenciler için, erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha belirgin olduğunu saptamıştır. Yanar (2008) ise hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin (n = 775) İngilizceye yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarını incelemek amacıyla tarama yöntemine dayalı bir araştırma gerçekleştirmiş ve hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik puanları arasında, hazırlık eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini rapor etmiştir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puanları arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öz-yeterlik ve akademik başarıya yönelik diğer bir araştırmada ise Altun ve Aykaç'ın (2009) lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile akademik başarılarının incelenmesi amacıyla Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin motivasyona yönelik stratejiler alt boyutunda yer alan "Öz-yeterlik Algı Ölçeği" (9 madde) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının İngilizce başarılarını yordadığı rapor edilmiştir.

Öz-yeterliğin uygulanan öğretim yöntem ve teknikler sonucunda olumlu yönde geliştirilmesinin (Zheng ve diğerleri, 2009) de olanaklı olduğunu ortaya koyan araştırmalar literatürde yer almaktadır. Örneğin, Göker'in (2006) 32 öğretmen adayını kapsayan deneysel desenli çalışmasında öğretmen adaylarının İngilizce öğretim becerileri ve öz-yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı deneysel bir çalışmayla saptanmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarından (n=16) okul deneyimi derslerinden sonra, öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler hakkında dönütler alınmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan eğitimin İngilizce ders anlatım becerilerini ve yeterliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı ve Sünbül'ün (2015) örneklemini 39 üniversite birinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu durum desenli çalışmasında, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini incelemek amacıyla, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak 12 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmış ve öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin

okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir.

Diğer taraftan, öz-yeterliğin alan odaklı (Bandura, 1997) yönüne vurgu yapan ve bu kapsamda ilgili alana yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına odaklanmış araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Örneğin, Bümen ve Yanar (2012) lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik İngilizce öz-yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. İlgili çalışmanın örneklemini 296 Anadolu Lisesi öğrencisi oluşturmuş ve 64 madde olarak hazırlanan ölçeğin yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda okuma, yazma, konuşma ve dinleme faktörlerinden oluşan 34 maddelik bir İngilizce öz-yeterlik ölçeği elde edilmiştir.

Öz-yeterliğin alan odaklı diğer bir yönü olarak nitelendirilen öğretmen öz-yeterliğinin de çalışıldığı araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliğin önemine vurgu yapılmıştır. Örneğin, Büyükduman (2006) 20 üniversitedeki toplam 1182 İngilizce öğretmen adayını kapsayan tarama türündeki araştırmasında, öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin yönünü incelemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları ile İngilizce öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin olmadığı rapor edilmiştir. Tespit edilen tek ilişkinin Mustafa Kemal Üniversitesi öğrencilerinde saptandığı belirtilmiştir. Adayların, İngilizce öz-yeterlik algılarının artmasıyla öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin düştüğü rapor edilmiştir. Araştırmada mezun olunan lise türünün, öğretmen adaylarının “genel İngilizce” öz-yeterliklerinde anlamlı fark yaratmadığı ve İngilizce becerilerine ilişkin alt boyutlarda da anlamlı fark yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaştığı rapor edilerek, üniversite yerleştirme sınavından yüksek puan alan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algıları yüksek, düşük puanlı öğrencilerin ise İngilizce öz-yeterlik algıları düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce okuma, dinleme, konuşma, yazma alt boyutlarına ve genel olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları içerisinde kendilerini en yetersiz hissettikleri boyutların dinleme ve konuşma boyutları olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar ışığında; öz-yeterlik inançlarının eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle (başarı, tutum, öğrenme amaçları, öğrenme stratejileri, akademik

başarı vb.) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiği söylenebilir. Araştırmaların, Türkiye dışında yoğunlaştığı ancak Türkiye’de spor, bilgisayar öğretimi gibi alanlarda yoğunluk olmasına rağmen, İngilizce öğrenme ve akademik başarıya yönelik araştırmaların oldukça sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Türkiye dışında yapılan araştırmaların, öz-yeterliğin bireysel farklılık değişkenleri ile ilişkisini ortaya koymaya yönelik olduğu; Türkiye’de yapılan araştırmaların ise çoğunlukla demografik değişkenlere odaklanan araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, araştırmada İngilizce öğreniminde ve İngilizce ders başarısında önemli bir değişken olarak ortaya çıkan öz-yeterliğin araştırmanın konusu bireysel farklılık değişkenleri ile birlikte boyamsal olarak incelenmesi İngilizce ders başarısı için önemli addedilebilecek sonuçlar sağlayarak bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulguların çerçevesini büyük ölçüde genişleteceği söylenebilir.

2.7.2. Algılanan araçsallık

2.7.2.1. Algılanan araçsallığa ilişkin olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Literatürde algılanan araçsallığın bireysel farklılık değişkenleri, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkilerinin rapor edildiği çok sayıda eğitim araştırması bulunmakla birlikte (Creten, Lens ve Simons, 2001; Lens, 1987; Miller ve Green, 1996), İngilizce ders başarısıyla algılanan araçsallık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.

Örneğin, Rostami, Hejazi, Lavasani (2011) İngilizce öğreniminde motivasyona yönelik faktörlerin etkisinin düzeyini araştırdıkları ve 336 ortaokul öğrencisini kapsayan araştırmalarında başarıyı ölçmek için öğrencilerin final notlarından elde ettikleri puanları kullanmışlardır. Elde ettikleri sonuçlar ışığında öğrencilerin sınıf algıları, algılanan araçsallıkları ve başarı amaçlarının, akademik başarının %17’sini açıkladığını bulmuşlardır. Kızlar ile erkekler arasındaki farkın başarı amaç boyutunda yer alan performanstan kaçınma boyutundan ve sınıf algısından kaynaklanabildiğini rapor etmişler ancak, İngilizce ders başarısında kız ve erkekler arasında diğer faktörler

bakımından herhangi bir farklılığın bulunmadığını ve cinsiyete bağlı olmadığını saptamışlardır.

Tsai (2015) 681 üniversite öğrencisini kapsayan ve öğrenmede motivasyona yönelik bireysel değişkenlerin (araçsallık, başarı amaçları, öz-yeterlik, beklenti-değer, tutum ve öz-düzenleme) İngilizce öğreniminde de aynı sonuçları verip vermeyeceğini araştırmıştır. İlgili araştırmada, öğrenciler ileri düzey grup, yüksek düzey grup ve orta düzey grup olmak üzere ön-test sonuçlarına göre üç gruba ayrılmışlardır. Bu grublamanın amacı, yeteneğin gruplanmasının öğrencilerin motivasyonları ve performansları için faydalı olup olmadığının ortaya çıkarılması olduğu belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında, öğrencilerin, araçsallık, başarı amaçları, öz-yeterlik, beklenti-değer, tutum ve öz-düzenleme becerilerinin yetenek gruplamasına paralel olarak olumlu ve seçici olarak ilişkilendiği rapor edilmiştir. Beklenti-değerlerinin ise son-test sonuçlarını yordayan güçlü bir faktör olduğu saptanmış ancak, öz-yeterlik, öz-düzenleme ve performans-amaçlarının bütünleşik motivasyon modelinde akademik performansı yordamadığı rapor edilmiştir. Dahası, gruplar içerisinde araçsallık, öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerisi açısından herhangi bir farklılık saptanmamışken, gruplar arasında motivasyona yönelik farklılığa bağlı olarak öğrencilerin tutumları, araçsallık algıları, beklenti-değerleri öğrenme amaçları ve öz-yeterlikleri bakımından farklılıklar bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Van Calster, Lens ve Nuttin (1987) 230 lise öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında, öğrencilerin hedeflerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının hedeflerini araçsal olarak değerlendirmelerini sağladığı, ilgili araçsallığın öğrencilerin derslerinde motivasyon kaynağı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu olumlu tutumun motivasyona kaynaklık etmesi ve hedeflerin araçsal olarak algılanması yüksek akademik performans sağlamaktadır. Olumlu tutum ve düşük algılanan araçsallığın ise motivasyonu düşürdüğünü ve düşük akademik başarıya yol açtığını rapor etmişlerdir.

Afshar, Rahimi ve Rahimi (2014) 100 İranlı öğrenciyi kapsayan tarama türü araştırmalarında araçsallık, öğrenci özerkliği, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, araçsallık için Kimura, Nakata ve Okumura (2001), Carreira (2004), ve Takagi (2003) tarafından geliştirilen ve uyarlanan araçsallık ölçeği ile Cotterall (1995; 1999) tarafından geliştirilen özerklik ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sırasıyla özerkliğin, araçsallığın ve kritik düşünme becerilerinin akademik

başarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise özerklik ve kritik düşünme becerileri ile araçsallık ve özerklik anlamlı düzeyde ilişkilenmekle birlikte kritik düşünme becerileri ile araçsallığın anlamlı düzeyde ilişkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, kritik düşünme becerileri ilk sırada olmak üzere özerkliğin ve araçsallığın akademik başarının kuvvetli yordayıcıları oldukları rapor edilmiştir.

Simons, Dewitte ve Lens (2000) tarafından gerçekleştirilen ve 81 yetişkin birey ve 229 lise öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında, mevcut eylemlerin dışsal hedeflere ulaşılması, mevcut eylemlerin içsel hedeflere ulaşılması ve mevcut eylemlerin dışsal hedeflere ulaşılmasında içsel motivasyonun etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak, bireylerin hedefleri dışsal bile olsa gelecekteki kişisel hedefleri için araçsal olarak algılanırsa görevin amaç odaklılığını arttırdığı ve performans odaklılığını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, birey hedefe ulaşmak için içsel motivasyon kaynağını kullansa bile elde edilecek hedef dışsal bir görev ise bireyin performans odaklı amaçlarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.7.2.2. Algılanan araçsallığa ilişkin olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Türkiye’de genelde algılanan araçsallığın konu edildiği araştırma sayısı, özelde ise İngilizce dersine ilişkin algılanan araçsallığın incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.

Örneğin, Eren (2011) matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, resim öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden 413 öğretmen adayını kapsayan tarama türü araştırmasında, öğretmen adaylarının bilgiye yönelik genel merakları (ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak) ile pedagojik bilgiye yönelik ve alan bilgisine yönelik merakları arasındaki ilişkilerde, öğretmen adaylarının pedagojik bilgiye ve alan bilgisine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın arabulucu rollerini incelemiştir. Araştırmada, Litman (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan bilgiye yönelik merak ölçeği ile Miller (1999) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan algılanan araçsallık ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, her iki algılanan

araçsallık türünün de genel ve alan odaklı merakın değinilen türleri arasında anlamlı düzeyde arabulucu roller oynadığını göstermiştir.

Eren (2013) tarafından gerçekleştirilen ve 521 öğretmen adayını kapsayan tarama türü çalışmada öğrenci katılımı, algılanan araçsallık ve can sıkıntısıyla başa çıkma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada derse katılımın dört boyutunun birbirleriyle ve algılanan araçsallıkla ilişkilendiği aynı zamanda can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkilendiği saptanmıştır. Diğer taraftan, araştırmada algılanan araçsallığın derse katılımı doğrudan ilişkilendiği ve bu duruma ek olarak da can sıkıntısıyla başa çıkmada kullanılan stratejiler aracılığıyla ilişkilendiği de rapor edilmiştir.

Avcı'nın (2008) 462 öğretmen adayını kapsayan tarama türü araştırmasında öğretmen adaylarının, gelecek zaman algıları (bağlılık, değer, hız ve genişlik), akademik alandaki arzularını erteleme konusundaki isteklilikleri, algılanan araçsallıkları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, , meslek derslerindeki akademik başarı, değer alt boyutu tarafından doğrudan yordandığı, bağlılık alt boyutu tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı, hız alt boyutu tarafından ise hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı, bağlılık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı, alan derslerindeki akademik başarı, bağlılık alt boyutu tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı, hız alt boyutu tarafından hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı, bağlılık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı, alan derslerindeki akademik başarının, bağlılık alt boyutu tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı, hız alt boyutu tarafından hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı, değer ve genişlik alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olmadığı, meslek ve alan derslerindeki akademik başarının, algılanan araçsallık tarafından hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı, meslek ve alan derslerindeki akademik başarının, sosyo ekonomik statü tarafından doğrudan yordandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başören'in (2015) örneklemini 2018 lise öğrencisinin oluşturduğu tarama türü araştırmasında, lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme,

algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda algılanan araçsallık ve bireysel farklılık değişkenleriyle ilgili olarak, amaca ilişkin motivasyon ve algılanan araçsallık değişkenlerinin matematik ders başarısı ile anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiği, öğrencilerin matematik dersini araçsal olarak algılamalarının aynı ders bağlamında davranışsal olarak katılım göstermeleri ile ders başarıları arasında kısmi arabuluculuk rolü oynadığı, öğrencilerin matematik dersini araçsal olarak algılamalarının, hem matematik dersine aktif olarak katılmaları ile matematik ders başarıları arasında, hem de matematik dersine bilişsel olarak katılmaları ile matematik ders başarıları arasında tam arabuluculuk rolü oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özçetin (2010) 1061 meslek lisesi öğrencisini kapsayan tarama türündeki araştırmasında, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin (öğrencilerin genel anlamda geleceğe odaklanma/geleceği dikkate alma düzeylerini ifade eden bir kavram) ve İngilizce dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, Husman ve Shell (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan gelecek zaman perspektif ölçeği, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin veriler Miller ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan algılanan araçsallık ölçeği aracılığıyla, İngilizceye yönelik tutum ise Altunay (2004) tarafından geliştirilen İngilizceye yönelik tutum ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Sonuç olarak, Özçetin (2010) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın hem İngilizce dersine ilişkin başarılarıyla hem de tutumlarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini ve bu ilişkilenenin gelecek zaman perspektifine göre daha güçlü olduğunu saptamıştır.

Özetle, gerek Türkiye dışında yapılan çalışmalar gerekse Türkiye’de yapılan çalışmalarda algılanan araçsallık değişkeninin öğrenme ortamlarında motivasyona kaynaklık eden önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Diğer taraftan, algılanan araçsallığın bireysel farklılık değişkenleri ile olumlu yönde ilişkilerini ortaya koyan araştırmaların çoğunlukta olduğu gözlemlenmekle birlikte bu araştırmaların genel eğitim bilimsel araştırmalarla sınırlı kaldığı söylenebilir. Araştırmada, algılanan araçsallık alan odaklı bir perspektif çevresinde değerlendirilmiş, bireysel farklılık değişkenleri ile ilişkisi boylamsal bir açıyla ele alınmıştır. Dolayısıyla,

araştırmanın gerek eğitim biliminin farklı alanlarında gerekse İngilizce öğreniminde çok az sayıda incelenmiş bireysel farklılık değişkenlerini ele alması ve bu duruma ek olarak ilgili değişkenlerin bir eğitim-öğretim yılı içerisinde hem İngilizce ders başarısı ile hem de birbirleriyle ilişkisinin boylamsal olarak incelenmesi sebebi ile araştırmanın İngilizce ders başarısı için önemli sonuçları ortaya koyacağı sonucuna ulaşılabilir.

2.7.3. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri

2.7.3.1. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Türkiye dışında biliş-ötesi öğrenme stratejilerini konu edinen genel eğitim bilimsel araştırmaların yanında İngilizce öğrenimi ve İngilizce ders başarısıyla biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin ilişkisini konu edinen çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Örneğin, Wang, Spencer ve Xing'in (2009) 45 Çinceyi ikinci dil olarak öğrenen üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında üç bölümden oluşan biliş-ötesi öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin birinci kısmı Shen'den (2005) uyarlanan bir ölçek olup Çince karakterler bilgisini, ikinci kısmı Pintrich ve Groot'dan (1990) uyarlanan biliş-ötesi bilgi birikimini ve üçüncü kısmı Graham (1997) ve Wang'dan (2008) uyarlanmış biliş-ötesi stratejileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Çincenin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesinde biliş-ötesi stratejilerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini; ilerlemelerini analiz ederek öğrenmelerini düzenleyen öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Öz-düzenleme becerilerini kullanabilen ve öğrenmelerinde sorumluluk alabilen öğrencileri ikinci dil olarak Çince öğreniminde de başarılı olduklarını rapor etmişlerdir.

Su ve Duo'nun (2012) Tayvan'da gerçekleştirdiği ve 200 lise öğrencisini kapsayan araştırmalarından elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce öğrenmede kullandıkları etkili stratejilerin, öz-yeterlik inançlarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini ortaya koymuştur.

Rasekh ve Ranjbary'nin (2003) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 53 üniversite öğrencisini kapsayan deneysel desenli araştırmalarında, öğrencilere biliş-ötesi öğrenme

stratejilerinin kullanımının öğretilmesinin, kelime öğrenmeyi etkin biçimde planlama, en uygun kelime öğrenme stratejilerini seçebilme becerilerini artırdığını saptamışlardır.

Benzer bir çalışmada ise Carrell, Pharis ve Liberto (1989) biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini kolaylaştırmada ve geliştirmede rol onayıp oynamadığını sorguladıkları 26 ikinci dil öğrenen üniversite öğrencisini kapsayan deneysel desenli araştırmalarında, öğrencilere anlam haritası çıkarma ve deneyim-metin ilişkisi stratejileri üzerine eğitim vermiştir. Deney gruplarının biri “anlam haritası çıkarma” stratejisi, diğeri ise “deneyim-metin ilişkisi” stratejisi üzerine eğitilmişlerdir. Kontrol grupları hiçbir eğitim görmemiştir. Araştırmanın sonucunda kontrol grubunun ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmazken her iki deney grubu için de ön-test son-test puanları arasında anlamlı fark meydana geldiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, biliş-ötesi strateji öğretiminin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmakla birlikte, okuma becerilerini ölçme şeklinin de öğrencilerin okuma becerilerinde etkili olduğunu rapor etmişlerdir.

Zhussupova ve Kazbekova (2016) biliş-ötesi öğrenme stratejileri uygulamasının İngilizce okuma başarısına etkisini 60 üniversite öğrencisini kapsayan deneysel araştırmalarında incelemişlerdir. Deney grubuna biliş-ötesi öğrenme stratejileri eğitimi verilmiş kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce kısa hikâye okumaya yönelik biliş-ötesi öğrenme stratejisi öğretiminin, öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı rapor edilmiştir.

Rahimi ve Katal (2012) İranlı lise öğrencileri ve üniversite öğrencilerinin biliş-ötesi dinleme farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla 122 üniversite öğrencisi ve 116 lise öğrencisini kapsayan araştırmalarında problem çözme, planlama ve değerlendirme, çeviri, kişisel bilgi ve dikkat olmak üzere altı alt kategoriden oluşan dinlemeye yönelik biliş-ötesi farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise ve üniversite öğrencilerinin biliş-ötesi öğrenme stratejileri farkındalıklarına göre farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öncelikle öğrencilerin problem çözme stratejileri farkındalıklarının diğeri alt kategorilerden daha yüksek olduğu, lise öğrencilerinin dinleme biliş-ötesi öğrenme strateji farkındalıklarının üniversite öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde seyrettiği rapor edilmiştir. Bu sonuç, dinleme becerisine yönelik olarak biliş-ötesi farkındalığın yaş grupları arasında farklılaştığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Lv ve Chen (2010) biliş-ötesi stratejilerin yazma becerilerinin öğrenilmesine etkisini 86 meslek yüksekokulu öğrencisini kapsayan deneysel araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmada, biliş-ötesi öğrenme stratejileri bilişsel yazma öğretimi, hazırlık, sunum, uygulama, değerlendirme ve ilerleme boyutlarıyla ele alınmıştır. İlgili boyutlara yönelik olarak sırasıyla biliş-ötesi yazma öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, biliş-ötesi yazma öğretimi yapılan öğrencilerin yazma becerilerinde öğretim yapılmayan gruba oranla anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Takallou (2011) biliş-ötesi öğrenme stratejileri ile İngilizce okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi 93 üniversite öğrencisini kapsayan deneysel desenli araştırmasında incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce okuma başarılarını ölçmek için iki İngilizce testi ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla da “dil öğrenme stratejisi ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada iki deney bir kontrol grubu yer almış, deney grubundaki öğrenciler beş oturumdan oluşan biliş-ötesi öğrenme stratejisi eğitimi almışlar ve akabinde dil öğrenme stratejisi ölçeği tüm gruplara uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki deney grubunun da kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama testinden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Oxford ve Green’in (1995) Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanılarak 374 ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencileri kapsayan tarama türü araştırmalarında, strateji kullanımını cinsiyet ve dil yeterliği ile ilişkisi çerçevesinde incelemişlerdir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığını saptamışlardır. Diğer taraftan, öğrencilerin dil yeterliklerini düşük, orta ve yüksek olarak sınıflamışlar, yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımının yeterlik düzeyi düşük öğrencilere oranla daha yüksek seyrettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.7.3.2. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Muhtar (2006) İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin biliş-ötesi strateji eğitimi verilmesinin öğrencilerin okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Oxford

(1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri ölçeği ve öğrencilerin demografik verilerini elde etmek için kişisel bilgi toplama formu kullanılmıştır. Araştırmada, ön-test-son-test deneysel desen kullanılmış, deney grubuna dört gün süreyle strateji eğitimi verilmiş kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ancak, yapılan ölçüm sonucunda, deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir fark elde edilmemiş olmasına rağmen, son-test puanlarında ön-test puanlarına oranla deney grubu lehine yükselme elde edilmesi strateji eğitiminin olumlu etkileri olabileceği rapor edilmiştir.

Köksal (1999) sınıf-içi strateji kullanımı ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi 360 hazırlık sınıfı öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmasında incelemiştir. Öğrenciler, iyi öğrenciler (tahmin yapabilen risk alabilen, dil kullanımını başlatabilen vb) ve kötü öğrenciler (risk alamayan, ilk dönem notları ortalamasının altında olan vb.) olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin başarılarıyla öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri arasında zayıf anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içerisinde strateji kullanımlarına yönelik görüşleri dikkate alındığında ise öğrencilerin başarı durumlarıyla iyi öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi arttığı rapor edilmiştir.

Ülke'nin (2014) 31 üniversite öğrencisini kapsayan deneysel desenli araştırmasında öğrencilerin biliş-ötesi farkındalıklarının dinlediğini anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan dinlediğini anlama ön-test ve son-testleri ile "biliş-ötesi farkındalık dinleme anketinden" elde edilen veriler ışığında deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlamada kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları ve deney grubundaki düşük-becerili öğrencilerin uygulanan strateji eğitiminden daha çok faydalandıkları saptanmıştır. Ancak, anket sonuçlarından öğrencilerin biliş-ötesi gelişimlerini yansıtacak sonuçlar elde edilmediği rapor edilmiştir.

Geçkil (2014) yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi ve biliş-ötesi strateji öğretimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 34 öğrenciyi kapsayan tarama ve deneysel metodun benimsendiği araştırmasında veri toplamak amacıyla Şener (2003) tarafından geliştirilen ve Bozgeyik (2011) tarafından uyarlanan kelime öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel desen boyutunda ise, deney grubuna 5 hafta süreyle kelime öğrenme stratejileri eğitimi, biliş-ötesi öğrenme stratejileri

ile birlikte verilmiştir. Öğrencilerin kelime bilgilerindeki farklılığı ortaya çıkarmak için kelime bilgisi testi hazırlanmıştır. Deney grubunun kelime testi puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, yabancı dil öğrenmede sorun yaşayan öğrencilerin kelimenin anlamını öğrenme stratejilerini ve sosyal stratejileri kullanma düzeyleri yüksekken, aynı gruptaki öğrencilerin biliş-ötesi öğrenme stratejileri kullanma düzeyinin düşük olduğu rapor edilmiştir.

Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmak ve bu değişkenlerin cinsiyet ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 702 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmasında veri toplamak amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Demirel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “dil öğrenme stratejileri envanteri” ile 614 öğrencinin hazırlık final notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken sırsıyla telafi stratejileri, sosyal stratejiler, biliş-ötesi stratejiler, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler kullandıkları rapor edilmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin ise cinsiyete göre sadece telafi stratejilerinde kız öğrenciler lehine değişiklik gösterdiği, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini üst, orta ve alt düzeyde kullanmalarına göre yabancı dil sınavı başarı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve strateji kullanımı üst düzey olan grubun yabancı dil başarı puanlarının aritmetik ortalamasının, strateji orta ve alt düzeyde olan grupların yabancı dil başarı puanlarının aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak farklı olduğu rapor edilmiştir.

Özetle, biliş-ötesi öğrenme stratejileri hem Türkiye dışındaki araştırmalarda hem de Türkiye’deki araştırmalarda İngilizce ders başarısında önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak ortaya çıkmaktadır. Özelde ise, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin İngilizce öğreniminde ve İngilizce ders başarısında yazma becerilerine, okuma becerilerine, dinleme ve kelime öğrenme becerilerine etkisi anlamlı (Takallou, 2010; Lv ve Chen, 2010; Geçgil, 2014; Ülke, 2014) düzeyde olduğu rapor edilmektedir. Dolayısıyla, İngilizce ders başarısında biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin kullanılması ve hatta öğretilmesinin önem arz ettiği sonucu çıkmakla birlikte araştırmanın konusu diğer bireysel farklılık değişkenleri ile ilişkisinin de boylamsal olarak incelenmesinin İngilizce ders başarısı için önemli sonuçlar doğuracağı sonucuna ulaşılabilir.

2.7.4. Yabancı dile yönelik tutum

2.7.4.1. Yabancı dile yönelik tutum değişkeniyle ilgili olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Tutum ve İngilizce ders başarısına yönelik olarak hem İngilizce öğrenme sürecini hem de İngilizce ders başarısını konu edinen çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Aşağıda, tutumun İngilizce öğrenimi ve ders başarısıyla ilişkisini gösteren araştırmalara yer verilmiştir.

Kobayashi (2002) 555 üniversite hazırlık öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmasında, cinsiyetin İngilizce ders başarısına etkisini İngilizcenin sosyal statüsünü dikkate alarak incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik algıları ve okul dışındaki İngilizce öğrenme aktivitelerini kapsayan iki faktörlü bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizcenin toplumda oluşturduğu imaj dikkate alındığında kadınların İngilizceye yönelik tutumları ile erkeklerin tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen veriler ışığında, İngilizce öğrenmenin kadınlar tarafından erkeklere oranla daha çok önemsendiği sonucuna ulaşılabileceği rapor edilmektedir.

Ushioda (2003) yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonun online dil eğitimindeki etkisini Fransızca (n=9), düşük düzeyde İspanyolca (n=14) ve orta düzeyde İspanyolca (n=7) öğrencilerini kapsayan araştırmasında incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin teknoloji kullanımlarını, demografik özelliklerini ve yabancı dile yönelik tutumlarına yönelik üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenciler haftada 50 dakikalık öğretmen görüşmeleri gerçekleştirmişler, diğer öğrenmeler bilgisayar aracılığıyla ya da yüz yüze gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucunda, başlangıçta öğrencilerin yabancı dil içeriğine karşı tutumlarının olumsuz olduğu, ancak kurs ilerledikçe öğrencilerin ilgili materyale aşinalığı sebebi ile tutumlarında ve motivasyonlarında olumlu yönde değişiklikler meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin ders materyalinden faydalanmak için fırsatları daha iyi değerlendirdikleri rapor edilmiştir.

Jabeen ve Shah (2011) yabancı dil öğreniminde öğrencilerin yabancı dilin kültürüne yönelik tutumlarını 94 Pakistanlı üniversite öğrencisini kapsayan çalışmalarında Cohen, Manion ve Morrison'ın (2007) çalışmalarına dayandırdıkları yabancı dile yönelik tutum ölçeği kullanarak araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil öğrenen Pakistanlı öğrencilerin hedef dilin kültürüne ait öğelere yönelik olumlu tutuma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yang ve Lau (2003) 35 üniversite öğrencisinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını üç yıllık zaman dilimini kapsayan boylamsal bir çalışma ile incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler üniversite tarafından sunulan en az iki İngilizce dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın başlangıcında, öğrencilere lise yabancı dil eğitimlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 17 maddelik bir tutum ölçeği sunulmuştur. Aynı ölçek üç yıl sonra öğrencilerin tutumlarında meydana gelebilecek değişiklikleri tespit etmek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Sömestr sonlarında öğrencilerden İngilizce derslerine yönelik birer makale yazmaları ve her yıl İngilizce derslerine yönelik olarak tartışma programlarına katılmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının üniversite öncesi durumları ve üniversite süresince anlamlı değişmediği ancak, öğrencilerin üniversitedeki İngilizce eğitimlerinin kariyerleri ve gelecekleri için faydalı sonuçlar sağlayacağına inandıkları yönünde olduğu rapor edilmiştir.

Lee ve Lo'nun (2017) 336 üniversite öğrencisini kapsayan araştırmalarında öğrencilerin ikinci dilin sınıf içi kullanımına yönelik tutumları, hedef dili öğrenme motivasyonu ve hedef dildeki yetkinlik arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada, veri toplamak amacıyla ana-dili hedef dil yerine kullanma ölçeği (attitude toward codeswitching), İngilizceye yönelik tutum ölçeği, ideal ikinci dil öğrenim ölçeği (ideal I2 self: öğrencilerin hedef dili kendi amaçları doğrultusunda öğrenmeye motive olmaları.), zorunlu ikinci dil öğrenme ölçeği (ought-to self: öğrencilerin dışsal zorunluluklar sebebi ile ikinci dili öğrenmeleri) ölçeklerinden faydalanılmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin akademik başarıları, bilgisayar destekli konuşma sınavı ve İngilizce dersinden aldıkları puanların ortalamaları ile tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin ana-dili hedef dil yerine kullanmaya (attitude toward codeswitching) yönelik tutumlarının sadece İngilizce kullanılan tutumlara oranla daha fazla ilgi çektiği rapor edilmiştir. İdeal I2 self ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerin, hedef dilde yetkin öğrenciler oldukları ve sınıf

içerisinde ana dilin değil İngilizce kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, İdeal 12 self ölçeğinin sınıf içi dil kullanımına yönelik tutum için hedef dilde yeterlik değişkenine oranla çok daha önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Özetle, araştırmadan elde edilen sonuçlar, hedef dilin ve ana dilin sınıf içerisinde ne kadar sıklıkla ve hangi öğrenciler için kullanılması gerekliliği hususunda aydınlatıcı olabilir.

Young (2006) tarafından Portekiz kolonisi olan ancak sonra Çin Halk Cumhuriyeti'nin yönetimine giren Makao Üniversitesi'nde öğrenim gören 144 Makao doğumlu 197 Çinli öğrencinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları araştırmacı tarafından geliştirilen 22 maddelik İngilizceye yönelik tutum ölçeği kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğu rapor edilmiştir. Aynı zamanda, İngilizceyi yaşamlarında kendileri için fırsatlar sunabilecek araçsal bir yapıda algılamaktadırlar. Araştırmada dikkat çeken diğer bir önemli sonuç ise dil politikalarının öğrencilerin hedef dile olan tutumları üzerine etkisini göstermesi olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırmada, Makaolu öğrencilerin, İngilizce konuşma sürecinde Çinli öğrencilere oranla daha fazla zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.4.2. Yabancı dile yönelik tutumla ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar

İngilizce öğrenmede tutuma yönelik olarak Türkiye'de de birçok araştırmaya rastlanmakla birlikte araştırmaların çoğunlukla demografik özelliklere odaklandığı, bireysel farklılık değişkenleri ile ilişkisel anlamdaki araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir. Aşağıda, Türkiye'de İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun etkisini araştıran ve önemli olduğu düşünülen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Gömleksiz (2010) 1275 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmasında tutumu öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü bölüm açısından incelemiştir. Araştırmanın verileri Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek İngilizce öğrenmeye yönelik ilgi, İngilizce öğrenmede kendine güven, İngilizcenin kullanışlılığı ve öğretmen boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik

tutumlarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı rapor edilmektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakla birlikte kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin ilgi, kullanışlılık ve öğretmen boyutlarında erkeklere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tutumlarının, bölümlere ve öğretmen boyutuna göre de değişiklik gösterdiği rapor edilmiştir.

Aydoslu (2005) 601 öğretmen adayının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 24 maddede ve davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyuttan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anabilim ve ana sanat dallarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu, farklı bölümlerdeki öğrencilerin tutumlarının duyuşsal alt boyutta farklılaştığı, I. öğrenim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, mezun olunan lise türüne göre tutumun duyuşsal ve bilişsel boyutlarında farklılaşma olduğu rapor edilmiştir.

Selçuk (1997) 195 üniversite öğrencisini kapsayan ve İngilizce dersine yönelik tutum ile bu derste akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı tarama türü araştırmasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırmada ayrıca, kız öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanlarının erkek öğrencilerin başarı ve tutum puanlarına oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da rapor edilmiştir.

Aşoğlu (2005) ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisini hazırlık sınıfında öğrenimini sürdüren 54 öğrenciyi kapsayan araştırmasında incelemiştir. Araştırma, sekiz haftalık yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tutumları da bu süreç içerisinde belirlenmiş ve ders başarılarını belirlemek amacıyla bilgi testleri kullanılmıştır. Yapılan ölçümler neticesinde, yaratıcı drama ile yapılan öğretimin kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu belirlenirken, yapılan tutum ölçümleri sonucunda da yaratıcı drama tekniği ile öğretim yapılan öğrencilerin, İngilizce dersinde

kendilerini daha başarılı algıladıkları ve öğretmenleri ile sınıf-içi iletişimlerinin daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirezen, Öz ve Pourfeiz'in (2015) ikinci dil öğretiminde duygusal zekâ ve tutum arasındaki muhtemel ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları çalışmanın örneklemini 159 İngilizce öğretmenliği öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yüksek düzeyde duygusal zekâyâ ve tatmin edici düzeyde tutum seviyesine sahip oldukları rapor edilmiştir. Diğer taraftan, araştırmanın sonuçları duygusal zekânın yabancı dile yönelik tutumun bir yordayıcısı olduğu; bu duruma ek olarak da duyguların algılanması durumunun bilişsel ve davranışsal kişiliğin, duyguların kullanımı durumunun da tutumların ve duyuşsal öğelerinin en güçlü yordayıcıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirel ve Duman (2015) portfolyo tekniğinin sekizinci sınıf yabancı dil ders başarısıyla ve derse yönelik tutumla ilişkisini belirlemek üzere 20 hafta süreli deneysel desenli çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini 31 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplamak amacıyla dinleme, konuşma, yazma ve konuşma boyutlarından oluşan 34 maddelik İngilizce tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubuna portfolyo etkinliklerinin benimsendiği eğitim uygulanmış, kontrol grubuna ise öğretmen kitabı destekli öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, portfolyonun öğrencilerin başarılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılırken, tutumlarına yönelik bir etkisinin bulunmadığı rapor edilmiştir. Diğer taraftan, portfolyonun yazma okuma ve dinleme becerilerine olumlu etkilerinin olduğu ancak dinlemeye olumlu etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Baş'ın (2010) beyin temelli öğrenmenin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmanın örneklemini 60 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizceye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, beyin temelli öğrenme aktiviteleri ile öğretim yapılan grubun erişilerinin, kontrol grubuna oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başöz (2016) İngilizce öğretmen adaylarının sosyal medya aracılığıyla yabancı dil öğrenmelerine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın örneklemini 120 İngilizce öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 31 maddeden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. İlgili ölçme aracı üç bölümden oluşmakta; birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde sosyal medya kullanımını ölçen nitelikte sorular ve üçüncü kısımda ise öğretmen adaylarının sosyal medya yoluyla yabancı dil öğrenmelerine yönelik tutumlarını ölçen 22 madde yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretiminde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları rapor edilmiştir. Bu tutumun sebebinin ise sosyal medyanın yabancı dil öğretiminde otantik, zengin, iletişime açık, konuşma ve dinleme becerileri için uygun ortamlar sağlaması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özetle, tutum ve İngilizce öğrenmenin ilişkisini ortaya koyan araştırmaların, gerek Türkiye dışında gerekse Türkiye’de hem demografik yapıları inceledikleri hem de bireysel farklılık değişkenlerinin tutumla ilişkilene potansiyellerini konu edindikleri sonuçlarına ulaşılabilir. Yapılan açıklamalar ışığında, tutumun İngilizce öğreniminde ve İngilizce ders başarısında etkisinin yadsınamaz düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilmekle birlikte deneysel ve tarama türündeki araştırmaların bir ya da iki bireysel farklılık değişkeni arasındaki ilişkiye odaklandığı dikkati çekmektedir. Araştırmada ise, tutum değişkenine İngilizce ders başarısı ve beş bireysel farklılık değişkeni ile birlikte boyamsal bir desende yer verilmiş olması araştırmanın önemini arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

2.7.5.Bilgiye yönelik merak

2.7.5.1. Bilgiye yönelik merakla ilgili olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Bilgiye yönelik merakın İngilizce öğrenimi ve İngilizce ders başarısıyla ilişkisini konu edinen araştırma sayısı neredeyse yok denecek niceliktedir. Ancak, bilgiye yönelik merak ve bireysel farklılık değişkenleriyle ilişkisine değinen araştırmalar literatürde yer almaktadır. Literatürde dikkat çeken diğer bir husus ise merakın bilişsel ve duyuşsal

süreçleri içeren bir yapı içermesine karşın (Littman ve Spielberg, 2003) daha çok genel anlamda kabul gören merak kavramı olarak tanımlanmasıdır. Literatürde merakı genel anlamda kabul gören tanımına ilişkin araştırmalara rastlanmakla birlikte, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin eğitime yansması olan bilgiye yönelik merak kavramı henüz gerekli ilgiyi görmemektedir. Bilgiye yönelik merak ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiyle ilgili sadece bir araştırmaya Türkiye’de rastlanmıştır. İlgili araştırma Elmalı-Özsaray (2016) tarafından ortaya konulmuş ve İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin (n = 475) başarı duygularıyla (kaygı, can sıkıntısı, gurur, utanç vb.) bilgiye yönelik meraklarının İngilizce ders başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Aşağıda, araştırmayla ilgisi olduğu ve İngilizce ders başarısının bilgiye yönelik merakla ilişkisinin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

Kashdan ve Roberts (2004) merak kavramını ölçmek için geliştirdikleri (Curiosity and Exploration Inventory) ölçeği ile yapmış oldukları çalışmada merakın kişisel gelişimi kolaylaştıran bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Geliştirdikleri ölçek araştırmaya yönelik ilgi (CEI-E) ve üç alt ölçekten oluşan merak uyandıran aktivitelere katılım (CEI-A) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin tüm boyutlarının, kişiye özel ilginin boyutları olan (trait curiosity); içsel motivasyon, deneyimlere açıklık, ve deneyim elde etme boyutları ile olumlu yönde ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kısmi korelasyon katsayılarına bağlı olarak da CEI-E (araştırmaya yönelik ilgi) alt ölçeğinin de bilişsel ihtiyaç, motivasyon ve psikolojik olumlu duruş ile olumlu ilişkiye sahip iken CEI-A alt ölçeğinin sıkılganlık eğilimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Litman (2008) 2660 psikoloji öğrencisini kapsayan tarama türü boylamsal çalışmasında bilgiye yönelik merakın ilgi hissi ve yoksunluk hissi faktörlerinin öğrenme ve performans-amaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, ilgi hissi olarak meraka sahip öğrencilerin yeni şeyler öğrenmekten ve araştırma yapmaktan zevk aldıkları ve öğrenme amaçlarına sahip olduklarını saptamışlardır. Diğer taraftan, yoksunluk hissi olarak merak duygusuna sahip öğrencilerin ise belirsizlikten kurtulma eğilimine sahip oldukları, sahip oldukları bilgi ile bilmedikleri arasındaki bilgi boşluğunu doldurma eğiliminde oldukları ve performans-amaç yaklaşımını benimsediklerini sonuçlarına ulaşmıştır.

Koo ve Choi (2010) 250 Güney Koreli üniversite öğrencisini içeren tarama türü çalışmalarında, bilgiye yönelik merakın öğrencilerin öğrenme sürecinde oluşturdukları

bilginin özgünlüğünü, çeşitliliğini ve bilgi aramaya yönelik motivasyonlarını artırdığını saptamışlardır.

Litman, Hutchins ve Russon (2005) bilgiye yönelik merak kavramı içerisinde bilme arzusu ile ortaya çıkan bilgi boşluklarının ve bireysel farklılıkların duruma yönelik merak (state curiosity) ve keşfe yönelik davranışlara (exploratory behavior) olan katkısını 265 üniversite öğrencisini kapsayan araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilere 12 adet soru okutulmuş ve sorulara “biliyorum” “bilmiyorum” ve “dilimin ucunda ifadelerinden birini kullanarak cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmacılar veri elde etmek amacıyla bilgiye yönelik merak ve yoksunluk hissi olarak merak ölçekleri de kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, “dilimin ucunda” cevabının, cevaplanması için en az bilgi boşluğu gerektiren, en çok merakın hissedildiği ve keşfe yönelik davranışın gözlemlendiği ve aynı zamanda belirsizlik ve rahatsızlık duygusunun ortaya çıktığı cevap olduğu rapor edilmiştir. “Bilmiyorum” cevabı ise bilgi boşluğunun en fazla, merakın ve keşif duygusunun daha az hissedildiği cevap olduğu rapor edilmiştir.

Hassan, Bashir ve Mussel (2015) hayat boyu öğrenme sürecinde bilgiye yönelik merak ve kişilik ve öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pakistanlı 176 tıp doktorunu kapsayan tarama türü araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmada, kişisel özellikleri ölçmek amacıyla 44 maddelik The 44-item Big Five Inventory (John ve Srivastava, 1999) ölçeği, bilgiye yönelik merakı ölçmek amacıyla 10 maddelik bilgiye yönelik merak ölçeği (Mussel, Spengler, Litman, ve Schuler's, 2012) kullanılmış ve tıp doktorlarının öğrenme sürecindeki başarıları da öğrencilerin puanlamalarıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, kendini sorumlu hissetme ve kendini dışa dönük olarak açık hissetme özelliklerinin öğrenmeyle olumlu yönde ilişkilенmesinin yanı sıra, ilgili kişilik özellikleriyle öğrenme arasındaki ilişkide bilgiye yönelik merakın arabulucu rol üstlendiğini rapor etmişlerdir.

2.7.5.2. Bilgiye yönelik merakla ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Bilgiye yönelik merakla ilgili Türkiye’de ortaya konulan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Bilgiye yönelik merakın öğrenme ve ders başarısına olan etkisi Eren (2009, 2011) ve Elmalı-Özsaray (2016) tarafından yapılan araştırmalarla

ortaya konmuş, diğer araştırma türlerinin ise merakı genel anlamda merak olarak ele aldıkları görülmüştür. Aşağıda hem genel anlamda merak ve hem de bilgiye yönelik merakı kapsayan ve araştırmaya ışık tutacak nitelikteki çalışmalara yer verilmiştir.

Serin'in (2010) 152 yedinci sınıf öğrencisini kapsayan ve öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik meraklarının akademik başarıyla ilişkisini konu edinen tarama türü araştırmasının sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla Fen ve Teknoloji dersine yönelik merak düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu ve merak düzeyleri yüksek öğrencilerin aynı zamanda akademik başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerden oluştuğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, merakla akademik başarının arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Altunışık (2016) ortaokul öğrencilerinin fen dersine ilişkin başarı puanları, fene yönelik merak ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında veri toplamak amacıyla fen başarıları ve demografik bilgilerine ulaşmak için 'Demografik Bilgi Formu', ortaokul öğrencilerinin fene yönelik merak seviyelerini öğrenmek amacıyla 'Fen Merak Ölçeği', fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının seviyesini belirlemek amacıyla 'Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla fen bilgisi dersine daha meraklı ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon seviyeleri daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe genel olarak fen dersine ilişkin başarı puanları, merak ve motivasyon düzeyleri de azalmaktadır. Buna ek olarak anne ve baba eğitim durumları yükseldikçe öğrencilerin fen dersine ilişkin başarı puanları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları da yükselmektedir. Elde edilen yapısal eşitlik modeline göre motivasyon, merak ve fen notunu anlamlı ve pozitif yönde yordarken; merak fen notunu anlamlı ve negatif yönde yordadığı rapor edilmiştir.

Turan (2015) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin meraklılık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla örneklemi 130 üniversite öğrencisinin oluşturduğu tarama türünde bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, demografik bilgi formu, meraklılık envanteri ve Kolb'un yaşamsal öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre genişlik boyutundan elde edilen puanlar derinlik boyutuna oranla daha yüksek düzeydedir ki bu durumun sebebi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin ilerideki mesleki kariyerlerinde ihtiyaç duyabilecekleri tek bir sportif branşta

yoğunlaşmaksızın, çeşitli (basketbol, futbol, tenis vb.) sportif branşlarla ilgilenmesi gerekliliğinden kaynaklanması olduğu rapor edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyetlere göre meraklılık düzeyleri incelendiğinde, genişlik, derinlik ve meraklılık toplam skorlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bütün değişkenlerde bayan öğrencilerin sonuçlarının erkek öğrencilerin sonuçlarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Merak ve akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde ise anlamlı düzeyde ilişkinin derinlik alt boyutunda olduğu belirtilmektedir. Bu durumun sebebinin ise derinlik alt boyutuna sahip öğrencilerin derinlemesine araştırma yapma istekleri doğrultusunda derslere duymuş oldukları ilgiden kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, araştırmanın sonucunda, öğrenme stilleri ve merak değişkenlerinin anlamlı düzeyde ilişkilendiği, öğrencilerin meraklılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın bulunmadığı ancak cinsiyet, yaş, akademik başarı ve öğrenim görülen üniversiteye göre meraklılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı rapor edilmiştir.

Demirel ve Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerini belirlemek ve bunun cinsiyet, fakülte, üniversiteye girişteki puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla örneklemini 620 üniversite öğrencisinin oluşturduğu tarama türünde bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Erwin (1998) tarafından geliştirilen ve genişlik ve derinlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşan “meraklılık ölçeği” kullanılmış ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Araştırmada, ölçeğin genişlik boyutuna ilişkin puan ortalaması, derinlik boyutuna ilişkin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin meraklılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından farklılık gösterdiği, gelir düzeyi ve başarı algısı açısından ise farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eren (2009) 309 üniversite öğrencisini içeren tarama türü çalışmasında bilgiye yönelik merakın ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak olmak üzere iki boyutunun başarı amaçlarının boyutlarıyla (öğrenme-amaçları, performans-yaklaşma amaçları ve performanstan-kaçınma amaçları) ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin her iki türdeki merak düzeylerinin yüksek olduğu ve yoksunluk hissi olarak merakın cinsiyet, yaş, program türü etkisinden bağımsız olarak öğrenme amaçları ve performans amaçlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini rapor etmiştir.

Eren (2011), 413 öğretmen adayını kapsayan çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgiye yönelik genel merakları (ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak) ile pedagojik bilgiye yönelik ve alan bilgisine yönelik merakları arasındaki ilişkilerde, öğretmen adaylarının pedagojik bilgiye ve alan bilgisine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın arabulucu rollerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının ilgi tipi genel bilgiye yönelik merakları ve yoksunluk hissi genel bilgiye yönelik meraklarının hem alan odaklı ilgi hissi olarak merakları hem de pedagojik bilgiye yönelik yoksunluk hissi olarak merakları tarafından yordandığını belirtmektedir. Ayrıca, alan bilgisi ilgi tipi genel meraklılık ile ilgi tipi genel bilgiye yönelik meraklılıkları arasındaki ilişkinin kısmen ama anlamlı düzeyde öğrencilerin alan bilgisi algılanan araçsallıkları tarafından yönlendirildiğini rapor etmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin formasyon bilgisine yönelik genel yoksunluk hissi olarak meraklılıkları ile yoksunluk hissi olarak meraklılıkları arasındaki ilişkinin kısmen ama anlamlı düzeyde formasyon odaklı algılanan araçsallıkları tarafından yönlendirildiği belirtilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin bilgiye yönelik meraklarının algılanan araçsallıkları ile birlikte değerlendirilmesinin, öğrencilerin formasyon ve alan bilgisine yönelik ilgilerini anlamada fayda sağlayacağını rapor etmiştir.

Elmalı-Özsaray (2016) İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin (n = 475) başarı duygularıyla (kaygı, can sıkıntısı, gurur, utanç vb.) bilgiye yönelik meraklarının İngilizce ders başarıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, başarı duygularının yanında (can sıkıntısı ve kaygı), bilgiye yönelik her iki merak hissinin de İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde yordadığını saptamıştır. Araştırmada ayrıca, bilgiye yönelik merak faktörlerinin söz konusu etkilerinin, yaş, cinsiyet ve mezun olunan lise türü gibi değişkenlerin etkilerinden bağımsız olduğu da saptanmıştır.

Özetle, öğrenmedeki rolü her geçen gün yapılan araştırmalarla ortaya konulan bilgiye yönelik meraka ilişkin araştırmaların sınırlı kaldığı ve literatürde gerekli önemi henüz kazanamadığı söylenebilir. İngilizce öğrenme ve ders başarısıyla olan ilişkisinin ise çok sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Oysaki araştırmanın hem giriş bölümünde hem de kuramsal çerçeve bölümünde, bilgiye yönelik merakın öğrenme üzerindeki etkisinin yadsınamaz derecede önemli olduğu yapılan çalışmalar ışığında ifade edilmiştir. Dolayısıyla, ilgili değişkene İngilizce öğrenimi ve İngilizce ders başarısına yönelik bugüne kadar sadece bir çalışmada yer verilmesi, ancak bu çalışmada da sınırlı sayıda

değişkenle ilişkilmesi de diğer bir sınırlılık olarak dikkat çekmektedir. Bu sebeple, araştırmada bilgiye yönelik merakın İngilizce ders başarısına etkisinin beş bireysel farklılık değişkeni ile ilişkilendirilerek ve boylamsal olarak incelenecek olması araştırmanın önemini arttırmaktadır.

2.7.6. Başarı amaçları

Başarı amaçlarının birçok bilişsel ve duyuşsal değişkenle ilişkilmesi, ilgili değişkenin hem eğitim bilimsel anlamda hem de İngilizce ders başarısı anlamında önemli bir değişken olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır. Nitekim literatürde çoğunlukla başarı amaçlarının eğitim bilimsel anlamda öğrenmeye etkisini konu edinen araştırmalarla (bkz. Giriş bölümü) birlikte kısmen İngilizce öğrenme ve İngilizce ders başarısına yönelik etkisine değinen (Ghanizadeh ve Jahedizadeh, 2015; Matos, Lens, Vanstennkiste, 2007) araştırmalara rastlanmaktadır. Aşağıdaki bölümde, araştırmayla ilgisi olduğu düşünülen Türkiye dışında ve Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.6.1. Başarı amaçlarıyla ilgili olarak Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Ghanizadeh ve Jahedizadeh (2015) İngilizce öğrenen öğrencilerin ($n = 250$; 18-32 yaş aralığındaki öğrenciler), sınıflarda gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin ilgileri ile başarı amaçları arasındaki ilişkileri başarı amaçlarının üç faktörlü modeli bağlamında incelemişlerdir. Araştırma öğrencilerin sınıf içi aktivitelerini algılama ölçeğinin doğrulanması ve öğrencilerin sınıf içi aktivitelerini algılamalarının başarı amaçlarının üç faktörlü yapısıyla ilişkilerini açıklamak amacıyla iki aşamada yürütülmüştür. Sınıf içi aktiviteleri ölçeği ilgi, meydan okuma, seçim ve neşe boyutlarından oluşmuştur. Araştırmada, etkinliklere yönelik ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha çok öğrenme amaç odaklı öğrenciler olduklarını saptamışlardır. Diğer taraftan, en yüksek ilişkinin öğrenme-amaçları ve ilgi faktörleri arasında en düşük ilişkinin ise kaçınma ve neşe faktörleri arasında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nakano (2012) başarı amaçları ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi 37 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türündeki araştırmasında incelemiştir. Araştırmada başarı amaçlarının 3 faktörlü modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme amaçları ile öğrenme stratejilerinin (biliş-ötesi, organizasyon, tahmin etme, sosyal stratejiler) pozitif ve olumlu yönde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmakla birlikte, öğrenme amaç oryantasyonuna sahip Japon öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabildikleri rapor edilmiştir.

Liem, Lau ve Nie (2008) 1509 ilkökul öğrencisini kapsayan araştırmalarında başarı amaçları modelinin üç farklı modelini benimsemiştir. Öğrenme stratejileri, göreve karşı ilgisizlik ve akran ilişkilerinin öz-yeterlik, görev değeri ve başarı amaçları arasındaki ilişkinin İngilizce başarısına etkisini inceledikleri araştırmalarında öğrenmeye verilen değerin sadece öğrenme amaçları; öz-yeterliğin ise öğrenme-amaçları, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma değişkenleri tarafından yordandığını saptamışlardır. Öğrenme amaçları ve performansa yaklaşma amaçları derin öğrenme ve akran ilişkisinin pozitif yordayıcıları iken; performanstan kaçınma yaklaşımı yüzeysel öğrenme ve göreve karşı ilgisizliğin olumlu yordayıcısı, akran ilişkisinin negatif yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada başarı amaçları ile diğer değişkenlerin İngilizce öğrenme başarısının yordayıcıları olduğunu ve değişkenlerin İngilizce başarısını yordamada ilişki içerisinde olduklarını rapor etmişlerdir.

Baldwin (2001) başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, çevre ve zaman yönetimi sınav kaygısı, yardım almaktan kaçınma ve sınav performansı arasındaki ilişkileri yetenek ve cinsiyeti kontrol altına alarak 69 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türündeki araştırmasında incelemiştir. Araştırmada, ders çalışma stratejileri ve sınav kaygısının başarı amaçları ve sınav performansı arasındaki arabulucu rolü de incelenmiştir. Araştırmada, öğrenme amaçları, sınav performansı, zaman ve çevre yönetimi ve biliş-ötesi öz-düzenleme becerileriyle pozitif ve olumlu ilişkilendiği; performansa yaklaşma amaçları biliş-ötesi öz-düzenleme becerileri, performanstan kaçınma yaklaşımı ise sınav kaygısı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkilendiği saptanmıştır. Diğer taraftan, ders çalışma stratejileri ve sınav kaygısının başarı amaçları ve sınav performansı arasındaki arabulucu rolünün bulunmadığı rapor edilmiştir.

Ghavam, Rastegar ve Razmi (2011) İranlı ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 103 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında okumaya

yönelik biliş-ötesi öğrenme stratejileri ile başarı amaçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise, öğrenme amaçlarının biliş-ötesi okuma stratejileri ile olumlu yönde ilişkilendiği, başarı amaçlarının diğer üç faktörünün ise biliş-ötesi okuma stratejileri ile olumsuz yönde ilişkilendiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin başarı amaç puanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ancak, biliş-ötesi okuma stratejileri için herhangi bir farklılaşmanın olmadığı rapor edilmiştir.

Middleton ve Midgley (1997) ise 6. Sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik başarı amaçlarını üç faktörlü başarı amaçları modelini kullanarak 703 altıncı sınıf öğrencisini kapsayan araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre matematik öğrenme amaçlarının matematik öz-yeterliği ve öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu; performanstan kaçınma amaçlarının matematik öz-yeterliği ile negatif ancak sınav kaygısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu; performansa yaklaşma amaçlarının öz-yeterliği ve öz-düzenleme becerilerini yordamadığı ancak sınav kaygısı ile ilişkili olduğu ve aynı zamanda performanstan kaçınma ve performansa yaklaşma amaçlarının akademik başarıyla negatif yönde ilişkilendiği ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla performansa yaklaşma amaç oryantasyonunu benimsedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Jahedizadeh, Ghanizadeh ve Ghonsooly (2016) İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf aktivite algıları ile başarı amaçları arasındaki ilişkiyi inceledikleri 250 öğrencinin katıldığı tarama türü araştırmalarında, sınıf içi aktivitelere ilgisi olan öğrencilerin ilgileri ile öğrenme amaçları arasında yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, sınıf içi aktivitelere ilgisi fazla öğrenciler içsel yeterlikleri yüksek öğrencilerdir ve sınıf içi aktivitelerden zevk almaları dışsal faktörler sebebi ile değil içsel motivasyonları sebebiyle ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Pajares, Britner, ve Valiante (2000) başarı amaçları (öğrenmeye yaklaşma, performansa yaklaşma, performanstan kaçınma amaçları) motivasyona yönelik değişkenlerin (öz-yeterlik, öz-düzenleme ve benliğini algılaması) ve cinsiyet arasındaki ilişkinin ortaokul yazma ve fen bilgisi dersleri kapsamında ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada, her iki ders dikkate alındığında başarı amaçlarının, öz-düzenleme becerileri, benliğin algılanması ve öz-düzenlemeye yönelik öz-yeterlikle olumlu ve pozitif yönde ilişkilendiği ancak kaygıyla negatif yönde ilişkilendiği; performansa yaklaşma amaçlarının benliğin algılanması ile pozitif ilişkilendiği; performans-kaçınma

amaçlarının benliğin algılanması ve öz-düzenlemeye yönelik öz-yeterlikle negatif yönde, kaygı ile pozitif yönde ilişkilendiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Yazma becerileri için öz-yeterliğin performansa yaklaşma amaçları ile olumlu performanstan kaçınma amaçları ile olumsuz yönde ilişkilendiği ve kız öğrencilerin güçlü başarı amaçlarına sahip olduklarını bulmuşlardır. Sonuç olarak, öğrenme amaçlarının ve performansa yaklaşma amaçlarının öz-düzenleme temelinde olumlu sonuçlar doğuran iki bireysel farklılık değişkeni olduğunu rapor etmişlerdir.

2.7.6.2. Başarı amaçlarıyla ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Türkiye’de ortaya konulan araştırmaların başarı amaçları ve İngilizce ders başarısına odaklanmadığı, bu araştırmaların çok sınırlı kaldığı, başarı amaçları ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle bireysel farklılık değişkenleri ile olan ilişkileri kapsadığı (Eren ve Duman, 2016; İzci ve Koç, 2012) gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, aşağıdaki bölümde başarı amaçları ve eğitim bilimsel anlamda bireysel farklılık değişkenleri arasında ilişkileri ortaya koyan araştırmalara yer verilmiştir.

Özer ve Altun (2011) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenlerini cinsiyetlerine, okul başarılarına, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz-yeterlik ve başarı amaçlarına bağlı olarak 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisini kapsayan araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, performanstan kaçınma ile erteleme nedenleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu; cinsiyet, okul başarısı ve performansa yaklaşma ile erteleme nedenleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı; performanstan kaçınma amaçlarına, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eren (2008) üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ve zihinsel zaman yolculuğu becerilerini 659 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmasında incelemiştir. Araştırmada, başarı amaçlarının üç faktörlü modeli kullanılmış, öğrencilerin başarıyla ilişkili deneyimlerinin performansa yaklaşma amaçları ve öğrenme amaçları ile anlamlı düzeyde ilişkilendiği rapor edilmiştir. Diğer taraftan, zihinsel zaman yolculuğu becerileri ve başarı amaçları arasındaki ilişkinin sonucunda yüksek zihinsel zaman yolculuğu/başarı

amaçları ve düşük zihinsel zaman yolculuğu/başarı amaçları gibi iki anlamlı küme örüntüsünü ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2011) öğretmen adaylarının başarı amaçları ile yapılandırımcılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi 149 öğretmen adayını kapsayan tarama türü araştırmasında incelemiştir. Araştırmada, üç farklı başarı amaçları modeli benimsenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının başarı amaçları genel olarak incelendiğinde öğrenme amaç oryantasyonunu benimseme düzeyinin yüksek olduğu; öğrenme amaçları ve yapılandırımcılığa ilişkin görüşler arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu; performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçları ile yapılandırımcılığa ilişkin görüşleri arasında çok düşük düzeyde ilişki olduğu ancak anlamlı ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akın (2006b) üniversite öğrencilerinin öğrenme, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaç oryantasyonlarını benimsemeleri ile biliş-ötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve üniversite öğrencilerinin demokratik, otoriter, ilgisiz ve koruyucu ebeveyn tutumları algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıkları 607 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmasında incelemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla üç faktörlü yapıdaki Başarı amaç oryantasyonları ölçeği (Akın, 2006a), biliş-ötesi farkındalık envanteri (Abacı, Çetin ve Akın, 2006) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme-amaçlarına sahip öğrencilerin biliş-ötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve algılanan akademik başarılarının başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Performansa yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin ise biliş-ötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve otoriter, algılanan akademik başarılarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Performanstan kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin düşük düzeyde biliş-ötesi farkındalığa, ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumları ve başarısız akademik başarı algısına sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Buldur (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri, başarı amaç oryantasyonları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 412 öğretmen adayını kapsayan tarama türündeki araştırmalarında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının; fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme amaç

oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu; öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu; okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu; okul öncesi öğretmen adaylarının performansa yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu; okul öncesi öğretmen adaylarının performanstan kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eren (2009) başarı amaçlarıyla bilgiye yönelik merakın iki boyutunu oluşturan ilgi hissi olarak bilgiye yönelik merak ve yoksunluk hissi olarak bilgiye merakları arasındaki ilişkiyi örneklemi 309 üniversite öğrencisinin oluşturduğu çalışmada incelemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında ise öğrencilerin ilgi hissi olarak bilgiye yönelik merakları ile öğrenme-amaç ve performansa yaklaşma oryantasyonları arasında anlamlı yönde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özetle, başarı amaçlarına yönelik araştırmaların çoğunlukla, öz-yeterlik, akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve demografik değişkenlere odaklandığı dikkat çekmektedir. Bu bakış açısıyla, araştırmanın sadece öz-yeterlik gibi sıklıkla çalışılan bir bireysel farklılık değişkeninin yanında az çalışılmış ancak öğrenmeye etkisinin nitelikli olduğu ortaya konan değişkenleri (bilgiye yönelik merakı algılanan araçsallık) de konu edinmesi ve bunun yanı sıra bu değişkenlerin boylamsal olarak ele alınması yukarıda sıralanan araştırmalardan farklı olarak İngilizce ders başarısına farklı bir bakış açısı getireceği sonucu çıkarılabilir.

2.8.Sonuç

Kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümünde yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırmalar ışığında bu araştırmanın;

1. İngilizce ders başarısında etkisi, yapılan araştırmalarla ortaya konulan öz-yeterliğin Bandura'nın (1997) modelinden hareketle alan odaklı yönüne odaklanması ve diğer bireysel farklılık değişkenleri ile ilişkilerinin incelenmesi;
2. Öğrenmede motivasyona kaynaklık eden algılanan araçsallığı da dikkate alması ve İngilizce öğreniminde bu değişkenin tek faktörlü bir yapıyla (Miller ve diğerleri 2000) hedeflerin araçsallığını belirginleştirecek nitelikte sorgulanması;
3. Öğrenme üzerinde etkisi yapılan çalışmalarla ortaya konulan bilgiye yönelik merak değişkeninin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkisini güvenilir faktörlerle incelemesi (yoksunluk hissi olarak merak ve ilgi hissi olarak merak);
4. İngilizce ders başarısında olumlu etkisi sıklıkla çalışılmış tutum değişkeninin duyuşsal boyutunu ön plana alarak beş farklı bireysel farklılık değişkeni ile birlikte incelemesi;
5. Motivasyonun temel kavramlarından biri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulan başarı amaçlarını da dikkate alması;
6. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine imkân sağlayan biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin daha önce İngilizce ders başarısı için araştırmanın diğer değişkenleriyle birlikte çalışılmamış olması;
7. Bu değişkenleri boylamsal bir desenden hareketle incelenmesi gibi nedenlerden dolayı bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan önemli ölçüde farklılaştığı ve bu yönleriyle de konuyla ilgili literatüre oldukça önemli katkıları sağlama potansiyeli içerdiği ifade edilebilir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, işlem yolu ve veri analizi kısımlarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir ve yöntemini boylamsal tarama yöntemi oluşturmuştur. Boylamsal araştırma, araştırmaya konu değişkenlerin başlangıcı olan belirli bir zaman dilimi içerisinde belirli aralıklarla ya da sürekli olarak incelenmesidir. Boylamsal araştırmalarda amaç değişkenler hakkında kapsamlı ve detaylı bilgi elde etmektir (Fraenkel ve Wallen, 2010; Karasar, 1995). Araştırmanın deseni ise panel desendir (panel design). Panel deseni aynı bireyler üzerinde farklı zamanlarda aynı ölçümlerin yapıldığı desen olarak tanımlanmaktadır (Duncan, Juster ve Morgan, 1987). Panel deseninin uygulanması zaman ve maliyet olarak diğer araştırma türlerine oranla çok çaba ve zaman gerektirse de, bu desen aracılığıyla elde edilen veriler örneklem üzerinde nesnel ve öznel durumlardaki değişimlerin gözlenmesi açısından çok daha güvenilir veriler sağlamaktadır. Aynı zamanda, zamansal veri elde etme yönünden diğer kesitsel araştırma türlerine oranla da daha güvenilir veriler sağlamaktadır. Panel çalışmaları elde edilen verilerin niteliği ve uygulanan zaman kesitlerine göre farklı gruplara ayrılmaktadırlar. Örneğin, aynı doğum tarihine, evlilik tarihine vb. sahip grupların oluşturduğu “(cohort) grup panel çalışmaları” ve belirli bir süre zarfında aynı örneklem üzerinde yapılan panel desenli çalışmalara ise “döngüsel (rotating) panel çalışmaları” adı verilmektedir. Diğer taraftan, grup panel çalışmaları ile döngüsel panel çalışmalarının birlikte yer aldığı panel çalışmaları ise “bölünmüş (split) panel çalışmaları” olarak adlandırılmaktadır (Duncan, Juster ve Morgan, 1987). Bu araştırma, aynı

örnekleme farklı zamanlarda yapılan uygulamalardan oluşması nedeniyle “döngüsel (rotating) panel çalışmaları” sınıfında yer almaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde bulunan Anadolu Liselerinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarında ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde öğrenim gören 12.318 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) yoluyla seçilen toplam 1.357 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde, örneklemin evreni temsil etmeme olasılığı, güven düzeyinin ve hata olasılığının belirlenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Güven düzeyi, “örneklemin çok sayıda yinelenmesi halinde elde edilecek örneklem değerlerin, belli sınırlar içinde, evren değeri temsil edebilme olasılığıdır” (Karasar, 2013; s.120). Güven düzeyi araştırmacının seçimine bağlıdır ve genellikle % 95 ya da % 99 olarak belirlenir. Güven düzeyini % 100’e tamamlayan oran ise yanılma olasılığı olarak ifade edilmekle birlikte % 5 ya da % 1 olarak belirlenir. Evrenden elde edilebilecek değer ile örneklemden elde edilen değer arasındaki fark ise sapma olarak ifade edilirken, güven düzeyinin yükselmesi güven aralığı ve sapmanın artmasını ifade etmekle birlikte sapma ve güven düzeyinin istenilen seviyede tutulabilmesinin yolu örneklem büyüklüğünün ayarlanması ile mümkün olabilmektedir (Karasar, 2013). Konuyla ilgili literatürde 12.318 kişiden oluşan bir evrende % 95 güven aralığı ($p < .05$) ve % 5 kabul edilebilir hata oranı için örneklem büyüklüğünün 373 kişiden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Özdamar, 2003).

Araştırmanın evreni 12.318 kişiden oluşmaktadır. Evrenden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen öğrenci sayısının ise 1357 öğrenciden oluştuğu dikkate alındığında, örneklemin yaklaşık % 1 hata oranıyla da ($p < .01$) evreni temsil etme gücüne sahip olduğu söylenebilir. (Fraenkel ve Wallen, 2010). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	557	41
	Kız	800	59
Sınıf	9	402	29.6
	10	407	30.0
	11	330	24.3
	12	218	16.1

Tablo 3.1’e bakıldığında, Anadolu Liseleri’nde öğrenim gören öğrencilerden oluşan örneklem, 557 (% 41) erkek ve 800 (% 59) kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 15.41’dir (SS = 1.11). 9. sınıflar 402 (% 29.6); 10. sınıflar 407 (%30.9); 11. sınıflar 330 (24.3) ve 12. sınıflar 218 (% 16.1) öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, Miller ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilerek Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Araçsallık Ölçeği”, Bümen ve Yanar (2008) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği”, Altunay (2003) tarafından geliştirilen “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”, Akın (2006a) tarafından geliştirilen “2x2 Başarı Amaçları Ölçeği”, Namlu (2004) tarafından geliştirilen “Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Litman (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce ders başarıları, güz dönemi başı ve bahar dönemi başı ortalamalarından elde edilmiştir.

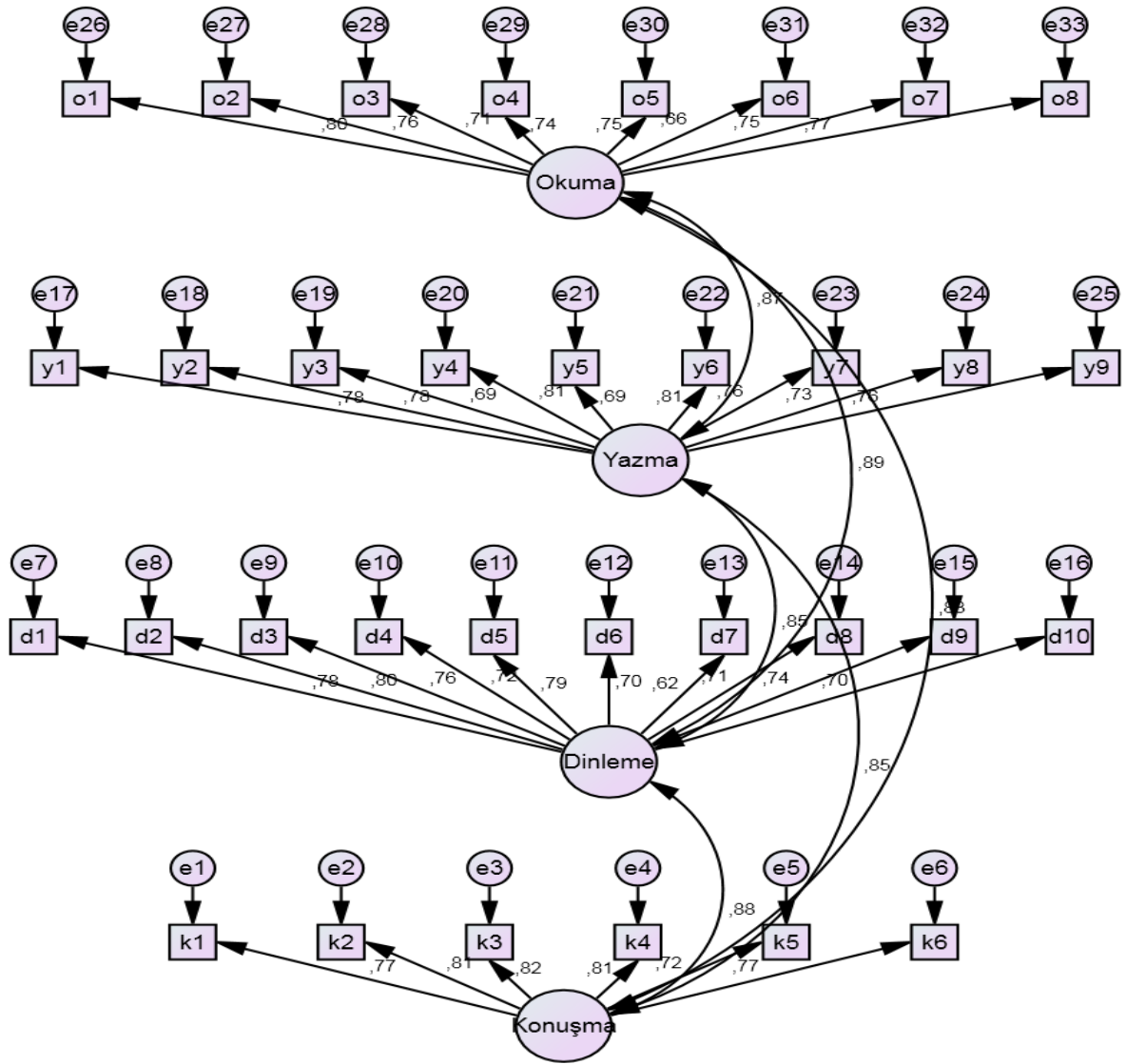
Araştırmada, ölçeklerin iç tutarlık güvenirlikleri (Cronbach’s Alpha) ile birlikte yapı geçerliklerini ve örnekleme uyumlarını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. “DFA daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Ayrıca bazen bu analiz, kuramsal yapının ya da modelin doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır” (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2012, 275). Birinci DFA’da Miller ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilerek Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ve tek faktörden oluşan 5 maddelik model (Algılanan Araçsallık Ölçeği), ikinci

DFA’da Bümen ve Yanar (2008) tarafından geliştirilen ve okuma, yazma, dinleme ve konuma boyutlarından oluşan dört faktörlü 34 maddelik model (Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği), Altunay (2003) tarafından geliştirilen tek faktörlü 17 maddelik model (İngilizceye Yönelik tutum Ölçeği), Akın (2006a) tarafından geliştirilen ve öğrenme kaçınma, öğrenme-yaklaşma, performanstan kaçınma ve performansa yaklaşma boyutlarından oluşan dört faktörlü ölçeğin üç faktörü (öğrenme amaçları, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma-21 madde), Namlu (2004) tarafından geliştirilen ve planlama stratejileri, örgütlenme stratejileri, denetleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri boyutlarından oluşan dört faktörlü 21 maddelik model ile (Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği), Litman (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ve ilgi hissi merak ve yoksunluk hissi merak boyutlarından oluşan 10 maddelik modellerinin (Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği) yapı geçerlikleri incelenmiştir.

DFA için AMOS 21 (Arbuckle, 2012) istatistiksel yazılım programı ile en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmış ve modifikasyon indeksleri de dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. DFA’da gözlemlenen verilerle faktör yapıları arasındaki uyum dereceleri Karşılaştırmalı Uyum İndeksi ($CFI \geq .90$), Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü ($SRMR \leq .08$) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü ($RMSEA \leq .08$), Tucker-Lewis İndeksi ($TLI \geq .90$) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada kikare (χ^2) değeri, örneklem büyüklüğüne oldukça hassas bir ölçü olması sebebi ile bir uyum maddesi olarak kullanılmamıştır. Ancak, kikare (χ^2) değeri bilgilendirme amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, verilerin normal dağılımının kontrol edilmesi amacıyla parametrik olmayan yeniden örnekleme yöntemi (bias corrected bootstrap analyze) kullanılmış ve verilerin tüm ölçeklerde tüm standartlaştırılmış beta değerlerinin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ölçeklerin iç güvenilirlik katsayıları için alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Cohen (1992) alfa güvenilirlik katsayısı için .90 katsayısının oldukça güvenilir, .80-.90 arası çok güvenilir, .70-.79 arası güvenilir, .60-.69 arası kısmen güvenilir, .60 altının da kabul edilemez güvenilirlik katsayısı olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, iç tutarlık geçerlikleri bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

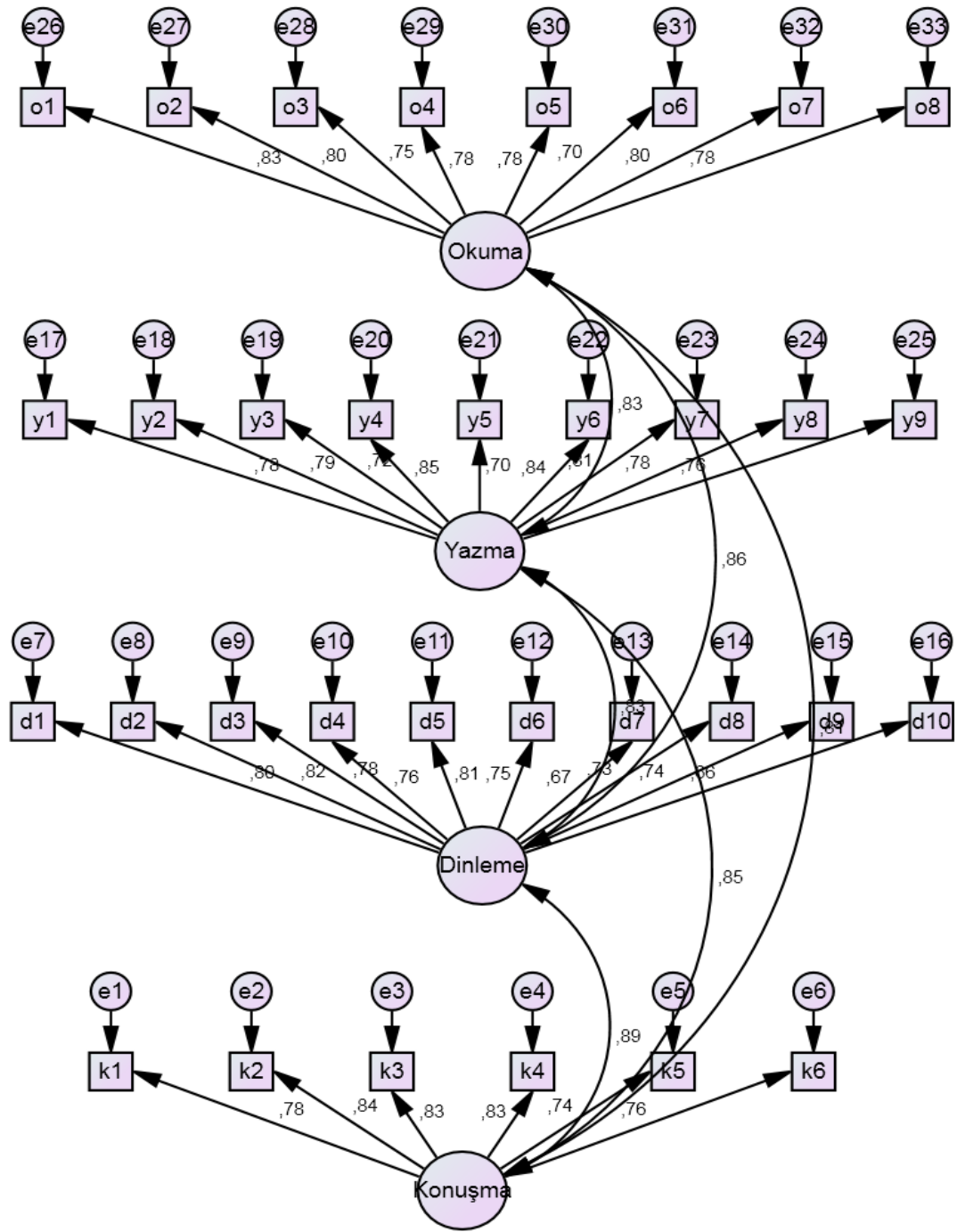
3.3.1. İngilizce öz-yeterlik ölçeği

Araştırmada İngilizceye yönelik öz-yeterliği belirlemek amacıyla Bümen ve Yanar (2008) tarafından geliştirilen “İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır (bkz. Ek-1). Ölçek toplamda 34 maddeden ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracı 5 (bana tamamen uyuyor) ile 1 (bana hiç uymuyor) arasında değişen seçeneklere sahiptir. Güz dönemi verileri için uygulanan DFA sonucunda ölçeğin, verilerin toplandığı grupla uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin “yazma” boyutunda yer alan 10. maddenin standartlaştırılmış beta değerinin negatif (-0.27) olması nedeniyle güz dönemi ve bahar dönemi ölçeklerinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda $\chi^2 (489) = 2043,143$; CFI = 0.949; TLI = 0.945; RMSEA = 0.048; SRMR = 0.0271 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçeğin ilgili faktörleri 0.62 ile 0.82 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$) yordadığı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı alt faktörler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama doğrultusunda okuma boyutunun 0.923; yazma boyutunun 0.934; dinleme boyutunun 0.927 ve konuşma boyutunun 0.912 olarak hesaplanmış ve sonuç olarak ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili sonuçlara Şekil 3.1’de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi)

İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin bahar dönemi uygulaması için yapılan DFA sonucunda da ölçeğin ilgili grupta uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda $\chi^2(489) = 2322.429$; CFI = 0.946; TLI = 0.942; RMSEA = 0.053; SRMR = 0.0277 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçeğin ilgili faktörü 0.66 ile 0.85 arasında değişen standartlaştırılmış beta değerleriyle ($p < .05$) yordadığı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise 0.973 olarak hesaplanmış ve iç tutarlılık güvenilirliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili sonuçlar Şekil 3.2’ de özetlenmiştir.



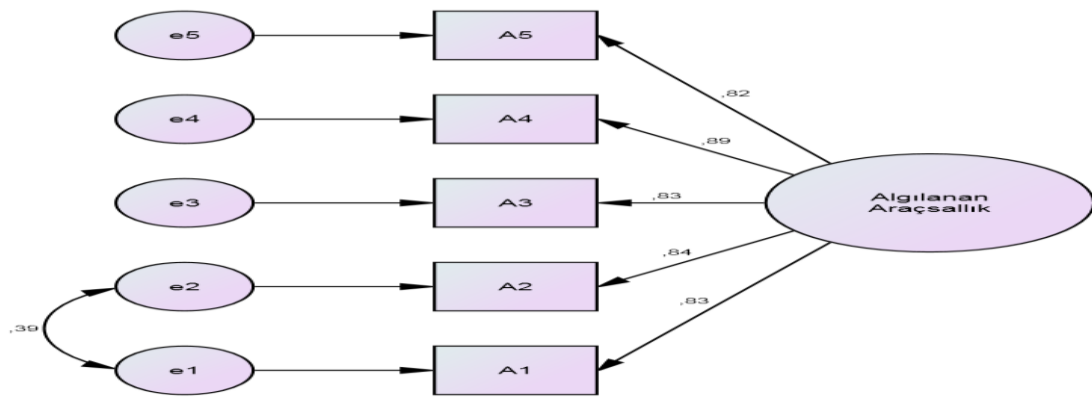
Şekil 3.2. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi)

3.3.2. Algılanan araçsallık ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla Miller ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilerek

Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Araçsallık Ölçeği” kullanılmıştır (bkz. Ek-2). Algılanan Araçsallık Ölçeği tek faktörden ve 5 maddeden (örn. Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarım hayallerime ulaşmamda önemlidir) oluşmaktadır. Ölçme aracı 5 (kesinlikle katılıyorum) ile 1 (kesinlikle katılmıyorum) seçeneklerine sahiptir.

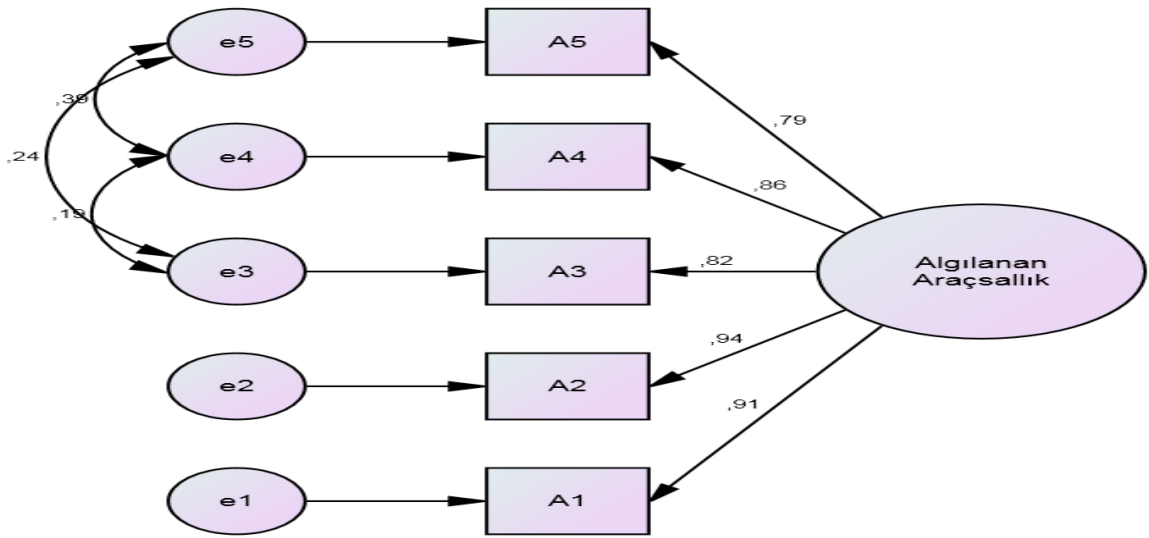
Algılanan araçsallık ölçeğinin bu araştırmanın örneklemini ($n = 1357$) kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılarak ve modifikasyon indeksleri de dikkate alınarak birinci ve bahar dönemi verileri için DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda araştırmanın örneklem yapısı dikkate alındığında algılanan araçsallık ölçeğinin faktör yapısının güz dönemi verileri için doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. DFA sonucunda; $\chi^2(4) = 7.90$; CFI = 0.999; TLI = 0.998; RMSEA = 0.027; SRMR = 0.046 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.82 ile 0.89 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar (bkz. Şekil 3.3). İç tutarlılık güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.927 bulunmuş ve ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Cohen, 1992). Ölçekle ilgili DFA sonucu Şekil 3.3’de gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Algılanan araçsallık ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi)

Algılanan araçsallık ölçeğinin faktör yapısının uygulanan örneklem yapısı için bahar dönemi verileri için de doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. DFA sonucunda $\chi^2(2) = 5.999$; CFI = 0.999; TLI = 0.997; RMSEA = 0.038; SRMR = 0.0035 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.79 ile 0.91 arasında

değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar (bkz. 3.4). İç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı 0.945 olarak hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili DFA sonucu Şekil 3.4’de gösterilmiştir.

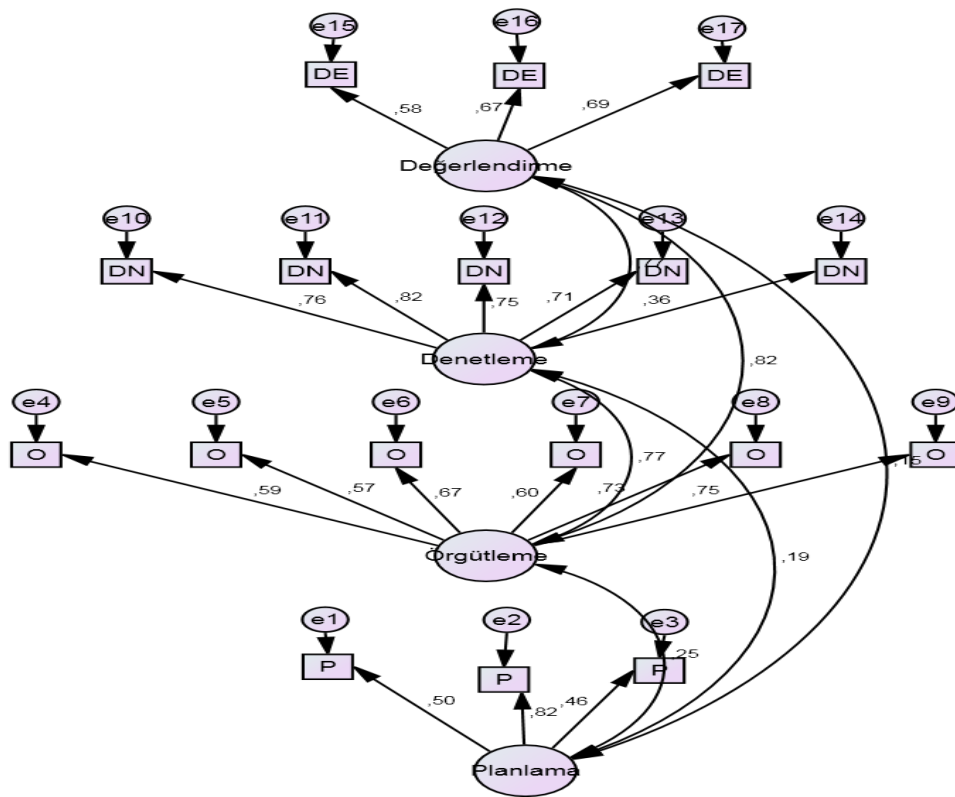


Şekil 3.4. Algılanan araçsallık ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi)

3.3.3. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer bir ölçek ise Namlu (2004) tarafından geliştirilen planlama stratejileri, örgütlenme stratejileri, denetleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri alt boyutlarından biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğidir (bkz. Ek-3). Ölçme aracı 5 (kesinlikle katılıyorum) ile 1 (kesinlikle katılmıyorum) arasında değişen seçeneklere sahiptir (bkz. Ek-3). Ölçeğin güz ve bahar dönemi verileri için araştırmanın örnekleme kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığı modifikasyon indeksleri de dikkate alınarak belirlenmiştir. Güz dönemi verileri için uygulanan DFA sonucunda ölçeğin, verilerin toplandığı grupla uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin “Planlama” boyutunda yer alan 3. (-0.62), 4. (-0.64) ve 10. (-0.71) maddelerinin negatif yönde yordamaları; değerlendirme boyutunda yer alan 17. maddenin (0.16) 0.30’un altında yük değerine sahip olması nedeniyle ölçme aracından çıkarılmalarına karar verilmiştir. Standartlaştırılmış beta değerlerinin $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna

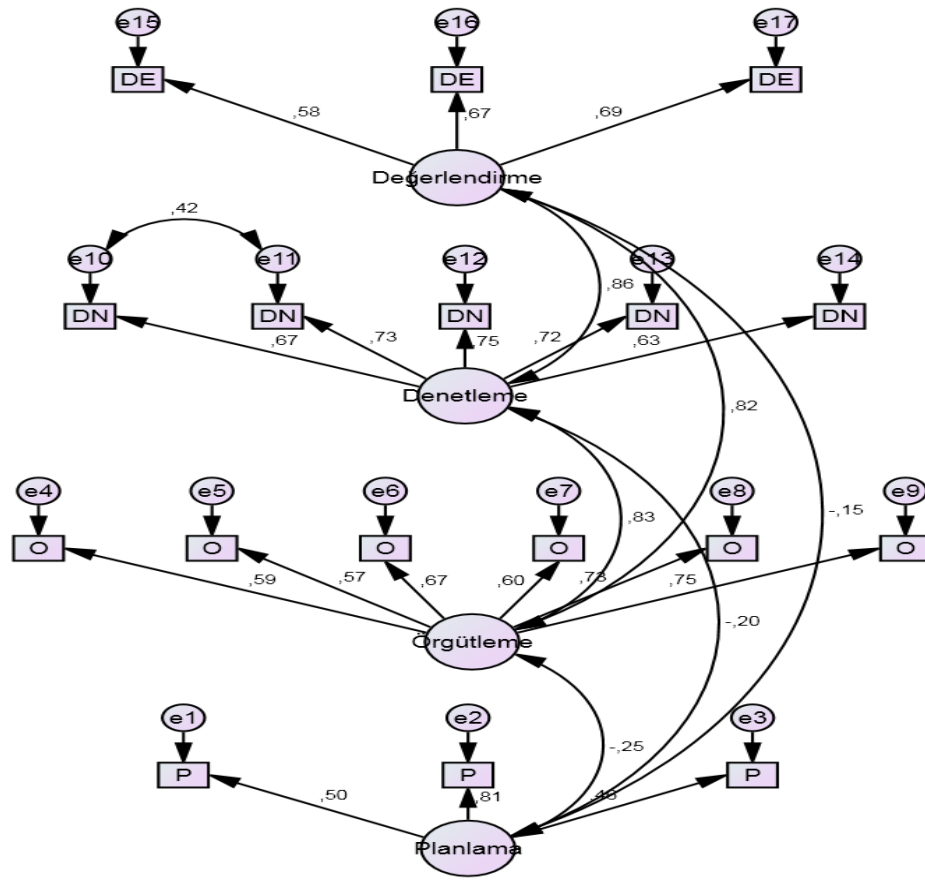
ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda $\chi^2(113) = 675.8$; CFI = 0.928; TLI = 0.914; RMSEA = 0.061; SRMR = 0.0401 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçeğin ilgili faktörleri 0.36 ile 0.82 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$) yordadığı hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörleri için iç tutarlılık katsayıları; planlama boyutu için 0.601, örgütlenme boyutu için 0.817, denetleme boyutu için 0.802 ve değerlendirme boyutu için 0.681 olarak hesaplanmıştır. Ölçekle ilgili DFA sonucu Şekil 3.5' de gösterilmiştir.



Şekil 3.5. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi)

Biliş-ötesi öğrenmeye yönelik ölçeğin bahar dönemi uygulaması için yapılan DFA sonucunda da ölçeğin ilgili grupla uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Standartlaştırılmış beta değerlerinin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan DFA analizi sonucunda $\chi^2(112) = 705.0$; CFI = 0.929; TLI = 0.914; RMSEA = 0.062; SRMR = 0.041 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçeğin ilgili faktörleri 0.48 ile 0.81 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$)

yordadığı hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörleri için iç tutarlılık katsayıları; planlama boyutu için 0.60, örgütlenme boyutu için 0.817, denetleme boyutu için 0.835 ve değerlendirme boyutu için 0.681 olarak hesaplanmış ve sonuç olarak ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili sonuçlara Şekil 3.6'da yer verilmiştir.

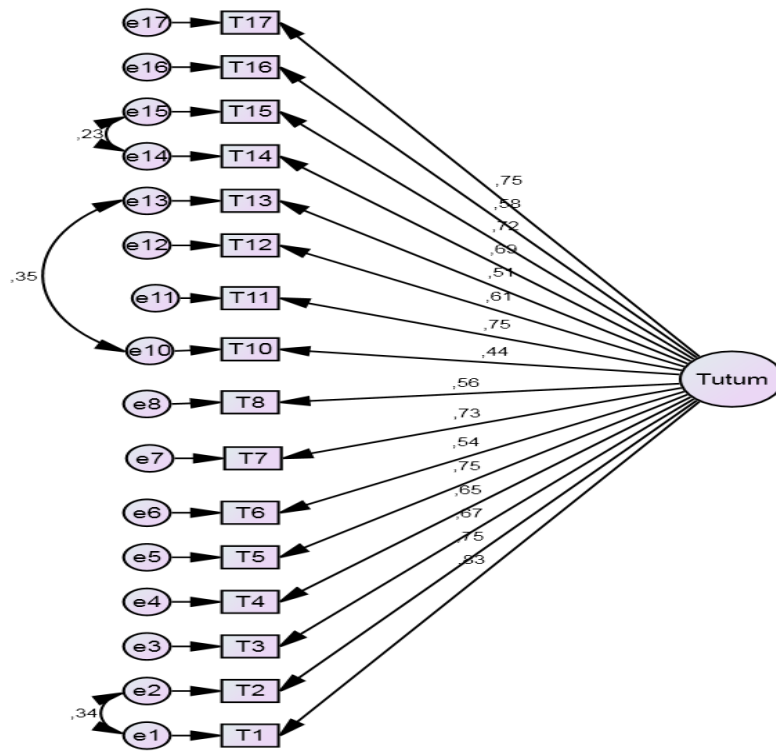


Şekil 3.6. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi)

3.3.4. İngilizceye yönelik tutum ölçeği

Araştırmada İngilizce öğrenmeye yönelik tutumu belirlemek amacıyla Altunay (2003) tarafından geliştirilen tek faktörlü “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 17 maddeden oluşan ölçek 5 (tümüyle katılıyorumdan) ile 1 (hiç

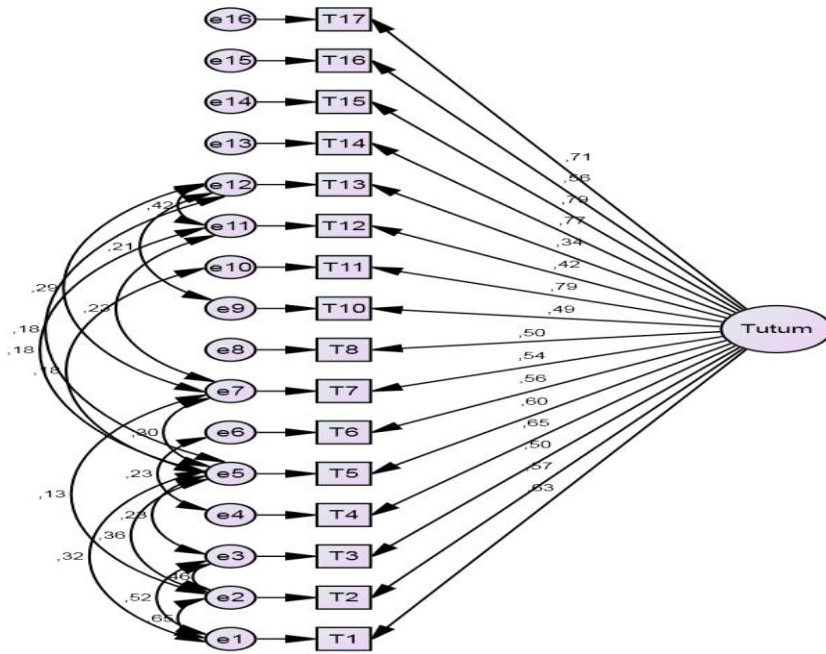
katılmıyorum) arasında değişen seçeneklere sahiptir (bkz.Ek-4). İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin 9. maddesinin gizil değişken tarafından negatif yordanması (-0.60) nedeniyle ölçme arcından çıkarılmasına karar verilmiştir. DFA sonucunda $\chi^2(101) = 948,8$; CFI = 0.923; TLI = 0.908; RMSEA = 0.079; SRMR = 0.0451 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.51 ile 0.83 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar (bkz.Şekil 3.7). İç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı 0.925 olarak hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili sonuçlar Şekil 3.7’de özetlenmiştir.



Şekil 3.7. Tutum ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi)

Tutum ölçeğine ilişkin bahar dönem verilerine yönelik yapılan analiz sonucunda da ölçeğin örneklem için doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan DFA analizi sonucunda $\chi^2(88)=852,9$; CFI=0.927; TLI=0.901; RMSEA=0.080; SRMR=0.0710 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.42 ile 0.83 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar

(bkz. Şekil 3.8). İç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı 0.908 olarak hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili verilere Şekil 3.8’de yer verilmiştir.

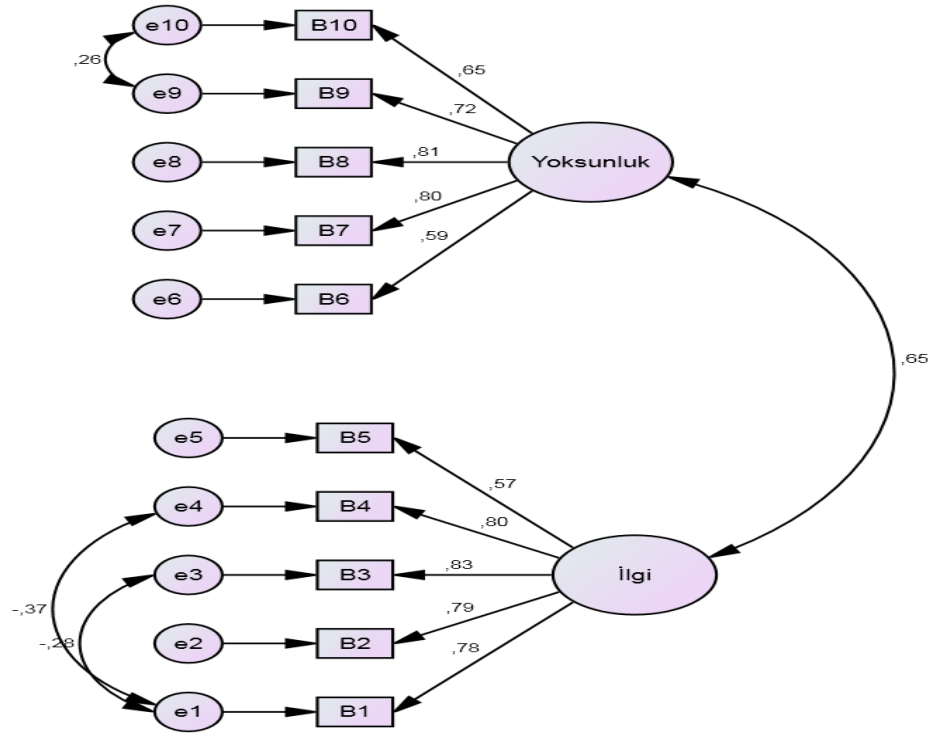


Şekil 3.8. Tutum ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi)

3.3.5. Bilgiye yönelik merak ölçeği

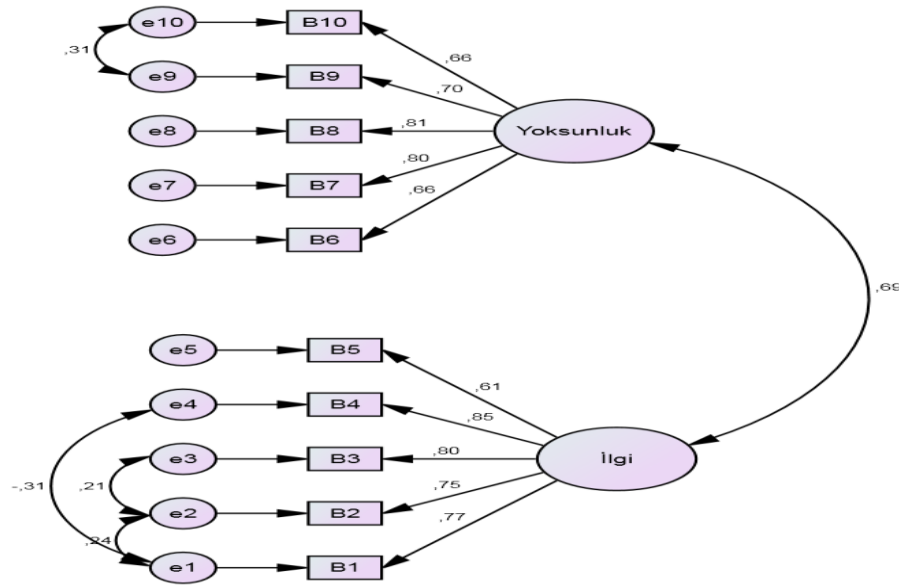
Araştırmada Bilgiye Yönelik Merakın incelenmesi amacıyla Litman (2008) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi merak olmak üzere iki faktör ve on maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı 5 (neredeyse her zamana) ile 1 (neredeyse asla) arasında değişen seçeneklere sahiptir (bkz.Ek-5). Yapılan DFA sonucunda ölçeğin güz dönemi verileri için iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. (χ^2 (31) = 320,1; CFI = 0.955; TLI = 0.935; RMSEA = 0.083; SRMR = 0.0614) Diğer taraftan, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.57 ile 0.80 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar (bkz.Şekil 3.9). İç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı ilgi hissi olarak merak faktörü için 0.854, yoksunluk hissi merak faktörü için de 0.843 olarak

hesaplanmış ve her iki faktör için de iç tutarlığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili verilere Şekil 3.9’da yer verilmiştir.



Şekil 3.9. Bilgiye yönelik merak ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi)

Bilgiye yönelik merak ölçeğine ilişkin bahar dönemi verilerinden hareketle yapılan analiz sonucunda da ölçeğin iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan DFA analizi sonucunda $\chi^2 (30) = 302$; CFI = 0.961; TLI = 0.942; RMSEA = 0.082; SRMR = 0.0544 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.61 ile 0.85 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .05$), güçlü biçimde yordamaktadırlar (bkz. Şekil 3.10). İç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı ilgi hissi olarak merak faktörü için 0.868, yoksunluk hissi merak faktörü için de 0.855 olarak hesaplanmış ve her iki faktör için de iç tutarlık güvenirliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili sonuçlar Şekil 3.10’da özetlenmiştir.

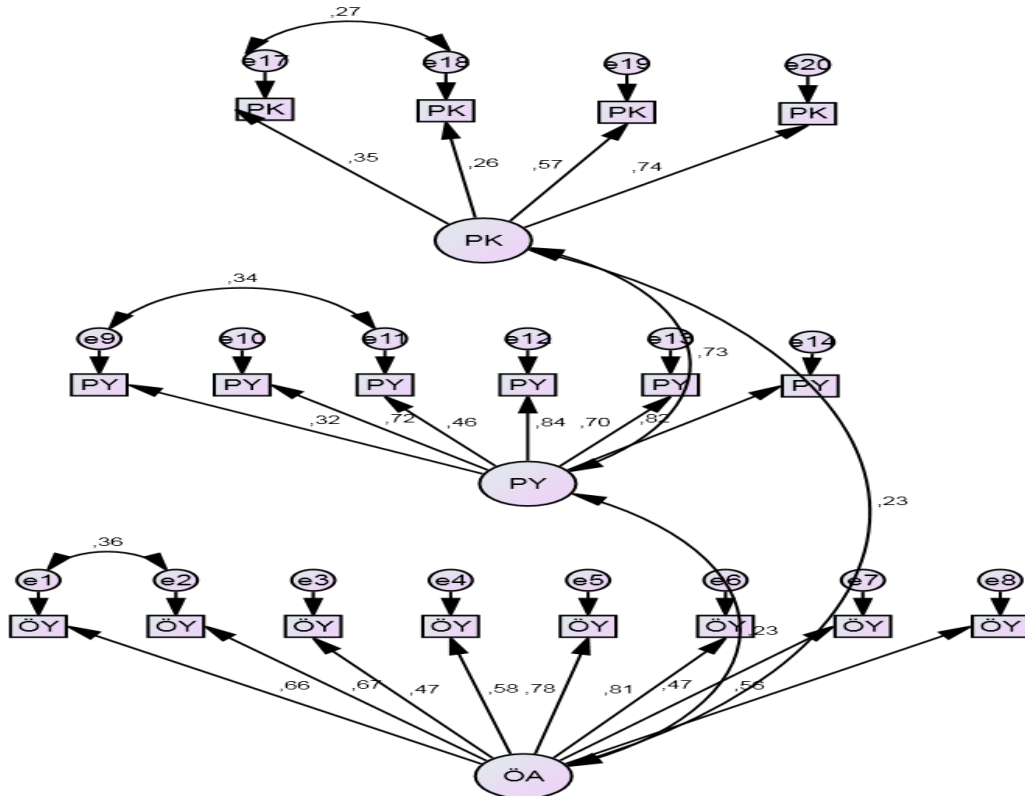


Şekil 3.10. Bilgiye yönelik merak ölçeğine ilişkin yapısal model (Bahar Dönemi)

3.3.6. Başarı amaçları ölçeği

Araştırmada Öğrencilerin Başarı amaçlarını belirlemek amacıyla Akın (2006a) tarafından geliştirilen “Başarı Amaçları Ölçeği” kullanılmıştır (bkz. Ek-6). Ölçek, öğrenmeye yaklaşma, öğrenmeden kaçınma, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma alt boyutlarından oluşmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi bu araştırmada üç faktörlü yapı kullanılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin başarı amaçları öğrenme amaçları, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma faktörleri aracılığıyla incelenmiştir. Ölçme aracı 5 (her zaman) ile 1 (hiçbir zaman) arasında değişen seçeneklere sahiptir. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin güz dönemi verileri için doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(114) = 668,6$; CFI = 0.930; TLI = 0.916; RMSEA = 0.060; SRMR = 0.0660). Ayrıca, ölçek maddeleri ilgili faktörü 0.32 ile 0.84 arasında değişen standartlaştırılmış beta değerleriyle ($p < .05$) ve anlamlı düzeyde yordamaktadırlar (bkz. Şekil 3.11). Ölçeğin performanstan kaçınma boyutunda yer alan 6.madde (0.27) 8. madde (0.29) ve performansa yaklaşma boyutunun 24. maddelerinin (0.10) 0.30 faktör yükü değerinin altında kalmaları sebebi ile ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Şekil

3.11’de görüldüğü gibi 16. madde (Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım) gizil faktörler tarafından görece düşük düzeyde yordanmıştır ($\beta = 0.26$). Ancak, bu madde çıkarıldığında performanstan kaçınma faktörü güvenilirlik katsayısının 0.60 değerinin altında hesaplandığı ve kabul edilemez olduğu görülmüştür. Bu nedenle, söz konusu maddenin ölçme aracından çıkarılmamasına karar verilmiştir. Nitekim ilgili madde kabul edilebilir eşik değerin ($\beta = 0.30$) altında yer almasına karşın gizil değişken tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır. Diğer taraftan, öğrenme amaçları için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.841, performansa yaklaşma alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.819, performanstan kaçınma alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.614 olarak hesaplanmış ve ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılıklarının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekle ilgili verilere Şekil 3.11’de yer verilmiştir.



Şekil 3.11. Başarı amaçları ölçeğine ilişkin yapısal model (Güz Dönemi)

3.3.7. İngilizce ders başarısı

İngilizce ders başarısının hesaplanmasında, öğrencilerin 2015/2016 öğretim yılı birinci ve ikinci dönemlerine ait en az iki yazılı ve en az ikişer performans notu ile quiz uygulamaları ve bazı öğrencilerin proje ödevlerinden aldıkları notların ortalamaları dikkate alınmıştır (ortalamalar 100'lük not sistemine göre hesaplanmıştır). Ortalamaların elde edilmesi amacıyla, okul yöneticileri ile temasa geçilmiş, yöneticilerden her sınıfa ait dönem sonu not ortalama dökümleri alınmıştır.

Ayrıntılı olarak bu çalışmada, İngilizce ders başarısının belirlenmesinde dört temel dil becerisi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kurumlarında uygulanmasını öngördüğü şekilde uygulama ve yazılı sınavları kullanılmıştır. Bazı uygulama sınavları (yazma, okuma, dinleme) yazılı sınavların içerisinde yer almışlardır. Uygulama sınavları ile birlikte, not ortalamalarının belirlenmesinde öğretim yılı boyunca dönemlik quiz uygulamalarından elde edilen notlar da kullanılmıştır. Bu sınavlara ek olarak, her öğrenci için öğretmen tarafından belirlenen kriterler çerçevesinde her dönem için en az iki performans notu verilmiştir. Proje ödevi ise, bir öğretim yılı boyunca bir sefer olmak üzere istekli öğrencilere verilmiş, bu öğrencilerin not ortalamalarının hesaplanmasında proje ödevlerinden elde ettikleri notlar da kullanılmıştır.

3.3.8. Veri analizi

Araştırma hipotezlerinin test edilmesi amacıyla, araştırmanın hipotezleri başlığı altında oluşturulan Şekil 1.1'de gösterilen hipotetik model, yapısal eşitlik modellemesi analizi gerçekleştirilerek sorgulanmıştır (Kline, 2011). Daha önce değinildiği gibi yapısal eşitlik modellemesine ilişkin analizler, veri dağılımının normalliğinin etkili biçimde kontrol edilmesi amacıyla eğilimi düzeltilmiş yeniden örnekleme yöntemi (Bias-corrected bootstrap method) kullanılarak gerçekleştirilmiş ve modelin araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerle olan uyumu daha önce değinilen uyum indeksleri bağlamında değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçları hipotetik modelin bu araştırmanın verileriyle kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. ($\chi^2(19336) = 35768.86$; CFI = 0.905, TLI = 0.902, SRMR = 0.094, RMSEA = 0.025). Buna göre, araştırma hipotezlerinin ilgili model kapsamında güvenilir olarak

incelenmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgular ilgili başlıklar altında aşağıda özetlenmiştir.

3.3.9. İşlem yolu

Araştırmanın etik ilkelere uygunluğunu belirlemek amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (bkz. Ek-7). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'nun etik ilkelere uygunluk onayından sonra Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek-8.). Uygulama için okul idarecileri ile gerekli görüşmeler yapılmış ve ders öğretmenlerinin uygun gördüğü zaman dilimi içerisinde uygulamaya katılmaya istekli öğrencilere veri toplama araçları dağıtılmıştır.

Araştırmada, 1.550 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencisinden veri toplanmış, araştırmacı tarafından yapılan incelemeler sonucunda yönergeye uygun biçimde cevap belirtmeyen öğrencilerin formları ayrılmış ve 1.357 öğrenciden elde edilen veriler araştırma için kullanılmıştır. Araştırmada veriler, güz dönemi ve bahar dönemlerinin ilk ayları içerisinde toplanmıştır. Her iki dönem başında da öğrencilerden aynı ölçeklere cevap vermeleri istenmiştir. Uygulamadan önce, öğretmenlere ve öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve uygulamaya katılmaya gönüllü öğrencilere “Algılanan Araçsallık,” “Yabancı Dil Öz Yeterlik,” “İngilizceye Yönelik Tutum,” “Başarı Amaçları,” “Biliş-ötesi Öğrenme Stratejiler” ve “Bilgiye Yönelik Merak” ölçekleri aynı anda dağıtılmıştır. İlgili veri toplama araçlarının giriş bölümünde araştırmanın amacını açıklayan bir yönergeye yer verilmiştir. Veri toplama araçlarının öğrenciler tarafından cevaplanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Uygulama sonunda katılımları için öğrencilere teşekkür edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ön analizler, araştırmanın sorularına yönelik olarak gerçekleştirilen analizler ve bu analiz sonuçlarından hareketle elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Ön Analizler

Araştırmada, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla çok değişkenli (MANCOVA) ve tek değişkenli (ANCOVA) kovaryans analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, İngilizce öz-yeterlik ölçeğinin dört boyutu (okuma, yazma, dinleme ve konuşma), biliş-ötesi öğrenme ölçeğinin dört boyutu (planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme), bilgiye yönelik merak ölçeğinin iki boyutu (ilgiye yönelik merak ve yoksunluk hissi olarak merak), başarı amaçları ölçeğinin üç boyutu (öğrenme amaçları, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma) bağımlı değişkenler olarak; cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler olarak ve yaş ise ortak değişken (covariate) olarak tanımlanmıştır. Analizlerde levene testi sonuçlarına göre verilerin varyanslarının homojenliği kontrol edilmiş, homojen varyansa sahip olmayan veriler için Tip I hata türünün kontrol edilmesi amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve verilerin analizinde oranlanmış marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Vialatte ve Cichocki, 2008; Stevens, 1996). MANCOVA analizine ek olarak tutum ve algılanan araçsallık ölçeklerine yönelik olarak ANCOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. ANCOVA analizlerinde tutum ve algılanan araçsallık ölçeklerinden elde edilen puanlar bağımlı değişkenler olarak tanımlanırken cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler, yaş ise ortak değişken (covariate) olarak tanımlanmıştır. Araştırmada, istatistiksel anlamlılığın örneklem sayısından kaynaklanan sonuçlardan etkilenmesini engellemek

amacıyla etki büyüklüğü değeri de dikkate alınmıştır. Buna göre, kısmi eta kare (η^2_p) değerlerine odaklanılmış ve 0.06'ya eşit ya da büyük katsayılar önemli olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1988; Richardson, 2011).

4.2. İngilizce Öz-yeterliğin Dört Boyutu İçin Gerçekleştirilen Ön Analizler

Öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla güz ve bahar dönemi verileri için MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterliklerine ait puan ortalamaları bağımlı değişken, cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler, yaş ise ortak değişken (covariate) olarak analize dâhil edilmişlerdir. Verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen levene testi sonuçları Tablo 4.1'de özetlenmiştir. Tablo 4.1'de görüldüğü gibi İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin faktörleri için hesaplanan değerleri anlamlı değildir. Buna göre veri dağılımında homojenlik koşulunun sağlandığı belirtilebilir.

Tablo 4.1. Güz dönemi İngilizce öz-yeterlik ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
Öz yeterlik (Okuma)	0.845	7	1349	0.550
Öz yeterlik (Yazma)	0.522	7	1349	0.068
Öz yeterlik (Dinleme)	1,90	7	1349	0.110
Öz yeterlik (Konuşma)	0.503	7	1349	0.479

Tablo 4.2. İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Cinsiyet	0.961	1.621	0.000	0.039
Sınıf	0.966	3.947	0.000	0.012
Yaş	0.996	1.445	0.217	0.004
Cinsiyet * sınıf	0.983	1.887	0.31	0.006

MANCOVA sonucunda, güz dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni yönünden okuma boyutuna ($F(1, 1348) = 8.550, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$), yazma boyutuna ($F(1, 1348) = 14.586, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.011$) ve dinleme boyutuna ($F(1, 1348) = 9.814, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.007$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak konuşma boyutuna ($F(1, 1348) = 0.269, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Okuma, yazma ve dinleme boyutlarının etki büyüklüklerinin 0.06 düzeyinin altında olmaları nedeniyle ile ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır. İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin MANCOVA sonuçları Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Güz dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf değişkeni yönünden okuma boyutuna ($F(3, 1348) = 8.535, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.019$), yazma boyutuna ($F(3, 1348) = 10.455, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.023$), dinleme boyutuna ($F(3, 1348) = 8.032, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.018$) ve konuşma boyutuna ($F(3, 1348) = 11.098, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.024$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak, dört faktörde de etki büyüklüğünün 0.06 değerinin altında olması nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamıştır (bkz. Tablo 4.2).

Güz dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş değişkeni yönünden okuma boyutuna ($F(1, 1348) = 1.893, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$), yazma boyutuna ($F(1, 1348) = 0.327, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), dinleme boyutuna ($F(1, 1348) = 2.750, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) ve konuşma boyutuna ($F(1, 1348) = 3.027, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (bkz. Tablo 4.2).

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi güz dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin etkileşimli ortak etkileri yönünden okuma boyutuna ($F(3, 1348) = 0.036, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), yazma boyutuna ($F(3, 1348) = 0.302, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$), dinleme boyutuna ($F(3, 1348) = 2.088, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.005$) ve konuşma boyutuna ($F(3, 1348) = 2.438, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.005$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2’de özetlendiği gibi, MANCOVA sonucunda, güz dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkileri yönünden anlamlı farklılık gösterdiği ancak yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına rağmen bu anlamlılığın etki büyüklüğünün 0.06 değerinin altında kalması nedeniyle dikkate değer düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Bahar döneminde uygulanan İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin varyanslarının homojenlik dağılımı için gerçekleştirilen levene testi

sonuçlarına göre okuma boyutunda yer alan verilen varyanslarının homojen olmadığı ($p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda verilerin homojen dağılımını sağlamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve bu bağlamdaki verilerin analizinde marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Stevens, 1996). İkinci dönem İngilizceye öz-yeterlik ölçeği levene testi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Bahar dönemi İngilizce öz-yeterlik ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
Öz yeterlik (Okuma)	2.721	7	1349	0.008
Öz yeterlik (Yazma)	1.790	7	1349	0.085
Öz yeterlik (Dinleme)	1.484	7	1349	0.169
Öz yeterlik (Konuşma)	0.789	7	1349	0.597

Tablo 4.4. Cinsiyete değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.
Öz yeterlik (Okuma)	Kız	3.262	0.032
	Erkek	3.134	0.038
Öz yeterlik (Yazma)	Kız	2.911	0.035
	Erkek	2.777	0.041
Öz yeterlik (Dinleme)	Kız	3.122	0.032
	Erkek	2.968	0.038
Öz yeterlik (Konuşma)	Kız	2.916	0.035
	Erkek	2.921	0.042

Tablo 4.5. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Sınıf	$\bar{X}$	S.E.
Öz yeterlik (Okuma)	9	3.468	0.082
	10	3.257	0.043
	11	2.973	0.064
	12	3.092	0.108
Öz yeterlik (Yazma)	9	3.199	0.089
	10	2.926	0.047
	11	2.547	0.070
	12	2.705	0.118
Öz yeterlik (Dinleme)	9	3.343	0.082
	10	3.066	0.044
	11	2.803	0.064
	12	2.969	0.108
Öz yeterlik (Konuşma)	9	3.233	0.091
	10	2.915	0.048
	11	2.644	0.071
	12	2.884	0.120

Tablo 4.6. Cinsiyet ve sınıf etkileşimine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Öz yeterlik (Okuma)	Erkek	9	3.342	0.095
		10	3.186	0.063
		11	2.915	0.085
		12	3.091	0.125
	Kız	9	3.593	0.089
		10	3.328	0.056
		11	3.032	0.072
		12	3.093	0.118
Öz yeterlik (Yazma)	Erkek	9	3.041	0.103
		10	2.848	0.069
		11	2.453	0.092
		12	2.766	0.136
	Kız	9	3.356	0.096
		10	3.005	0.061
		11	2.640	0.078
		12	2.644	0.128
Öz yeterlik (Dinleme)	Erkek	9	3.217	0.095
		10	2.962	0.063
		11	2.697	0.085
		12	2.994	0.125
	Kız	9	3.468	0.089
		10	3.170	0.056
		11	2.908	0.072
		12	2.944	0.118
Öz yeterlik (Konuşma)	Erkek	9	3.159	0.105
		10	2.865	0.070
		11	2.631	0.094
		12	3.031	0.138
	Kız	9	3.307	0.098
		10	2.964	0.062
		11	2.658	0.079
		12	2.736	0.130

Tablo 4.7. İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Cinsiyet	0.970	10.546	0.0000	0.030
Sınıf	0.967	3.824	0.0000	0.011
Yaş	0.999	1.445	0.936	0.001
Cinsiyet * sınıf	0.988	1.331	0.31	0.004

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi MANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni yönünden okuma boyutuna ($F(1, 1348) = 7.645, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$), yazma boyutuna ($F(1, 1348) = 7.109, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.005$) ve dinleme boyutuna ($F(1, 1348) = 11.166, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.008$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak konuşma boyutuna ($F(1, 1348) = 0.010, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Okuma, yazma ve dinleme boyutlarının etki

büyükliklerinin 0.06 değerinin altında olmaları nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır.

Bahar dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf değişkeni yönünden okuma boyutuna ($F(3, 1348) = 7.120, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.016$), yazma boyutuna ($F(3, 1348) = 10.525, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.03$), dinleme boyutuna ($F(3, 1348) = 9.922, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.022$) ve konuşma boyutuna ($F(3, 1348) = 11.718, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.025$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak bu farklılaşma, etki büyüklüğündeki değerlerin 0.06 düzeyinin altında olmaları nedeniyle dikkate alınmamıştır (bkz. Tablo 4.7).

Tablo 4.7’de de özetlendiği gibi bahar dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş değişkeni yönünden okuma boyutuna ($F(1, 1348) = 0.384, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), yazma boyutuna ($F(1, 1348) = 0.384, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), dinleme boyutuna ($F(1, 1348) = 2.750, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) ve konuşma boyutuna ($F(1, 1348) = 0.580, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bahar dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin etkileşimli olarak ortak etkileri yönünden okuma boyutuna ($F(3, 1348) = 1.135, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.003$), yazma boyutuna ($F(3, 1348) = 2.857, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$), dinleme boyutuna ($F(3, 1348) = 1.764, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) ve konuşma boyutuna ($F(3, 1348) = 3.114, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.007$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.7).

MANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı farklılık gösterdiği ancak yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına rağmen etki büyüklüklerinin 0.06 değerinin altında kalmaları nedeniyle dikkate alınmamışlardır (bkz. Tablo 4.7).

4.3. Algılanan Araçsallık Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Algılanan araçsallık ölçeğinden güz ve bahar dönemlerinde elde edilen puan ortalamalarının demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ANCOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizde, öğrencilerin tutum ölçeğinden elde edilen güz ve bahar dönemleri puan ortalamaları bağımlı değişken, cinsiyet ve sınıf düzeyleri bağımsız değişkenler ve yaş değişkeni ise ortak değişken (covariate) olarak analize dâhil edilmişlerdir. ANCOVA analizi sonucunda algılanan araçsallık ölçeğinden elde edilen güz dönemi puanlarının homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiş ve levene testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Güz dönemi algılanan araçsallık ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
Algılanan araçsallık	0.810	7	1349	0.579

Güz dönemi algılanan araçsallık ölçeği puan ortalamaları için uygulanan ANCOVA sonucunda, algılanan araçsallığın cinsiyet ($F(1, 1348) = 14.401, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.011$) ve sınıf ($F(3, 1348) = 4.691, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.010$) değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak, bu farklılaşmanın etkilerinin 0.06 düzeyinin altında kaldığı ve dolayısıyla dikkate değer bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan, algılanan araçsallığın yaş ($F(1, 1348) = 1.954, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$), cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak etkileri yönünden ($F(3, 1348) = 0.960, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili veriler Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Algılanan araçsallık değişkenine ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
Cinsiyet	Algılanan araçsallık	14.401	0.000	0.011
Sınıf		4.691	0.003	0.010
Yaş		1.954	0.162	0.001
Cinsiyet * sınıf		0.960	0.411	0.002

Bahar dönemi algılanan araçsallık ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları için yapılan ANCOVA analizi sonucunda algılanan araçsallık ölçeğinden elde edilen puanların homojenliğinin sağlanmadığı tespit edilmiş ($p < .05$) ve değişkenlerin etkilerinin yorumlanmasında Bonferroni düzeltmesi aracılığıyla elde edilen oranlanmış

marjinal ortalamalar (bkz. Tablo 4.11, 4.12, 4.13) dikkate alınmıştır. İkinci dönem algılanan araçsallık ölçeği levene testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Bahar dönemi algılanan açsallık ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
Algılanan araçsallık	5.042	7	1349	0.000

Tablo 4.11. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{x}$	S.E.
Algılanan araçsallık	Erkek	3.641	0.044
	Kız	3.692	0.037

Tablo 4.12. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Algılanan araçsallık	9	3.978	0.095
	10	3.904	0.051
	11	3.663	0.074
	12	3.662	0.126

Tablo 4.13. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Algılanan araçsallık	erkek	9	3.896	0.111
		10	3.751	0.074
		11	3.411	0.099
		12	3.506	0.145
	kız	9	4.060	0.103
		10	4.056	0.065
		11	3.915	0.083
		12	3.818	0.137

ANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait algılanan araçsallık ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyete ($F(1, 1348) = 35.694, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.026$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak bu farklılaşmanın etki oranının 0.06 düzeyinin altında kaldığı ve dolayısıyla dikkate değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, algılanan araçsallık inançlarının sınıf ($F(3, 1348) = 1.990, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), yaş ($F(1, 1348) = 0.081, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak etkileri yönünden ($F(3, 1348) = 1.874, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili veriler Tablo 4.14'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Bahar dönemi algılanan araçsallık inançlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
Cinsiyet	Algılanan araçsallık	35.694	0.000	0.026
Sınıf		1.990	0.114	0.004
Yaş		0.081	0.776	0.000
Cinsiyet * sınıf		1.874	0.132	0.004

4.4. Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Dört Boyutu İçin Gerçekleştirilen Analizler

Güz dönemi ve bahar dönemi biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarına demografik değişkenlerin etkisini ortaya koymak amacıyla MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarına ait puan ortalamaları bağımlı değişken, cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler, yaş ise ortak değişken (covariate) olarak analize dâhil edilmişlerdir. Verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen levene testi sonuçları Tablo 4.15’de özetlenmiştir. Biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinin planlama faktörü için hesaplanan varyansın homojen dağılmaması nedeniyle verilerin homojen dağılımını sağlamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanarak verilerin analizinde marjinal ortalamalar kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.16, 4.17, 4.18).

Tablo 4.15. Güz dönemi biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
Planlama	2.152	7	1349	0.360
Örgütleme	1.590	7	1349	0.134
Denetleme	1.267	7	1349	0.263
Değerlendirme	0.295	7	1349	0.956

Tablo 4.16. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{x}$	S.E.
Planlama	Erkek	2.709	0.023
	Kız	2.792	0.019
Örgütlenme	Erkek	2.414	0.029
	Kız	2.558	0.025
Denetleme	Erkek	2.638	0.030
	Kız	2.860	0.025
Değerlendirme	Erkek	2.404	0.031
	Kız	2.470	0.026

Tablo 4.17. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Planlama	9	2.791	0.049
	10	2.719	0.026
	11	2.783	0.038
	12	2.708	0.064
Örgütlenme	9	2.540	0.063
	10	2.502	0.033
	11	2.401	0.049
	12	2.501	0.083
Denetleme	9	2.868	0.064
	10	2.712	0.034
	11	2.691	0.050
	12	2.725	0.084
Değerlendirme	9	2.614	0.067
	10	2.440	0.036
	11	2.359	0.053
	12	2.337	0.089

Tablo 4.18. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Planlama	erkek	9	2.760	0.057
		10	2.662	0.038
		11	2.751	0.051
		12	2.664	0.074
	kız	9	2.823	0.053
		10	2.776	0.033
		11	2.814	0.043
		12	2.753	0.070
Örgütlenme	erkek	9	2.381	0.073
		10	2.459	0.049
		11	2.314	0.065
		12	2.501	0.096
	kız	9	2.698	0.068
		10	2.544	0.043
		11	2.489	0.055
		12	2.500	0.091
Denetleme	erkek	9	2.768	0.074
		10	2.596	0.049
		11	2.524	0.066
		12	2.662	0.097
	kız	9	2.968	0.069
		10	2.827	0.043
		11	2.859	0.056
		12	2.787	0.092
Değerlendirme	erkek	9	2.555	0.078
		10	2.395	0.052
		11	2.320	0.070
		12	2.347	0.102
	kız	9	2.672	0.073
		10	2.486	0.046
		11	2.397	0.059
		12	2.327	0.097

Tablo 4.19. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Cinsiyet	0.959	14.555	0.000	0.041
Sınıf	0.981	2.152	0.012	0.006
Yaş	0.996	1.253	0.287	0.004
Cinsiyet * sınıf	0.983	1.943	0.026	0.006

Tablo 4.19'da da özetlendiği gibi, güz dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni yönünden planlama boyutuna ($F(1, 1348) = 8.996, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.007$), örgütlenme boyutuna ($F(1, 1348) = 16.333, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.012$) ve denetleme boyutuna ($F(1, 1348) = 38.456, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.028$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak değerlendirme boyutuna göre ($F(1, 1348) = 3.038, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Planlama, örgütlenme ve denetleme boyutlarındaki etki büyüklüğündeki

değerlerinin 0.06 düzeyinin altında olmaları nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır.

Güz dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf değişkeni yönünden planlama boyutuna ($F(3, 1348) = 1.998, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) ve örgütlenme boyutuna ($F(3, 1348) = 1.994, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan sınıf değişkenine göre denetleme ve ($F(3, 1348) = 2.943, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.007$) değerlendirme boyutlarının ($F(3, 1348) = 2.596, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$) anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak bu farklılaşmanın etki büyüklüğündeki değerlerinin 0.06 düzeyinin altında olması nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır (bkz. Tablo 4.19).

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi güz dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş değişkeni yönünden planlama boyutuna ($F(1, 1348) = 0.000, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), denetleme boyutuna ($F(1, 1348) = 0.727, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) ve değerlendirme boyutuna ($F(1, 1348) = 0.331, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak, örgütlenme boyutuna ($F(1, 1348) = 4.381, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.003$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. İlgili faktördeki etki büyüklüğünün 0.06 düzeyinin altında olması nedeniyle ilgili değişkendeki farklılaşma dikkate alınmamıştır.

Güz dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak etkileri yönünden planlama boyutuna ($F(3, 1348) = 0.240, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$), denetleme boyutuna ($F(3, 1348) = 1.316, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.003$) ve değerlendirme boyutuna ($F(3, 1348) = 0.519, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Örgütlenme boyutuna göre ise ($F(3, 1348) = 3.700, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.008$) anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak bu farklılaşmanın etki büyüklüğünün 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle dikkate değer düzeyde olmadığı bulunmuştur (bkz. Tablo 4.19).

Tablo 4.19’da özetlenen MANCOVA sonuçlarına göre, güz dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş etkisi yönünden anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına

rağmen bu anlamlılığa ait etki büyüklüğünün 0.06 değerinin altında kalması nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır.

Bahar dönemi biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerin varyanslarının homojenlik dağılımı için uygulanan levene testi sonuçlarına göre, ölçeğin dört boyutuna ait puan ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu ($p > .05$) tespit edilmiştir. Bahar dönemi İngilizce biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği levene testi sonuçları Tablo 4.20’de özetlenmiştir.

Tablo 4.20. Bahar dönemi biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	<i>p</i>
Planlama	1.011	7	1349	0.421
Örgütlenme	0.755	7	1349	0.625
Denetleme	1.070	7	1349	0.380
Değerlendirme	1.721	7	1349	0.100

Tablo 4.21. Biliş-ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks’ Lambda	F	<i>p</i>	η^2_p
Cinsiyet	0.947	18.886	0.000	0.053
Sınıf	0.989	1.241	0.248	0.004
Yaş	0.999	0.347	0.846	0.001
Cinsiyet * sınıf	0.983	1.929	0.27	0.006

Bahar dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarıyla gerçekleştirilen MANCOVA sonucunda, puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni yönünden planlama boyutuna ($F(1, 1348) = 46.382, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.033$), örgütlenme boyutuna ($F(1, 1348) = 14.005, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.010$), denetleme boyutuna ($F(1, 1348) = 32.913, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.024$) ve değerlendirme boyutuna ($F(1, 1348) = 5.318, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak, ilgili farklılaşmalara ait etki büyüklüklerindeki değerlerin 0.06 düzeyinin altında olmaları nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır (bkz. Tablo 4.21).

Bahar dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf değişkeni yönünden planlama boyutuna ($F(3, 1348) = 0.647, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$), örgütlenme boyutuna ($F(3, 1348) = 1.899, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) ve denetleme boyutuna ($F(3, 1348) = 1.682, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutuna göre ise ($F(3, 1348) = 2.847, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$) anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak, bu farklılaşmanın 0.06

düzeyinin altında olması nedeniyle dikkate değer düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.21).

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi bahar dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş değişkeni yönünden, planlama boyutuna ($F(1, 1348) = 1.330, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$), örgütlenme boyutuna ($F(1, 1348) = 0.138, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), denetleme boyutuna ($F(1, 1348) = 0.048, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve değerlendirme boyutuna ($F(1, 1348) = 0.008, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bahar dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak etkileri yönünden planlama boyutuna ($F(3, 1348) = 2.031, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ölçeğin örgütlenme boyutuna ($F(3, 1348) = 2.664, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$), denetleme boyutuna ($F(3, 1348) = 3.143, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.007$) ve değerlendirme boyutuna ($F(3, 1348) = 2.800, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak, farklılaşmalardaki etki büyüklüklerinin 0.06 düzeyinin altında olmaları nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır (bkz. Tablo 4.21).

Tablo 4.21’de özetlenen MANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait biliş-ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkileri yönünden incelendiğinde sınıf ve yaş değişkenleri yönünden anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, cinsiyet ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkileri yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına rağmen bu anlamlılıkların etki büyüklüklerinin 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle dikkate değer düzeyde olmadığı saptanmıştır.

4.5. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden güz ve bahar dönemlerinde elde edilen puan ortalamalarının demografik değişkenlerden (cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi) etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ANCOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizde, öğrencilerin tutum ölçeğinden elde edilen güz ve bahar dönemleri puanları bağımlı

değişken, cinsiyet ve sınıf düzeyleri bağımsız değişkenler ve yaş değişkeni ise ortak değişken (covariate) olarak analize dâhil edilmişlerdir. ANCOVA analizi sonucunda tutum ölçeğinden elde edilen puanların homojenliğinin sağlanmadığı tespit edilmiş ve değişkenlerin etkilerinin yorumlanmasında Bonferroni düzeltmesi aracılığıyla elde edilen oranlanmış marjinal ortalamalar dikkate alınmıştır. Güz dönemi tutum ölçeği levene testi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Güz dönemi İngilizceye yönelik tutum ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
İngilizceye Yönelik Tutum	3.185	7	1349	0.002

Tablo 4.23. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{x}$	S.E.
İngilizceye Yönelik Tutum	Erkek	3.172	0.037
	Kız	3.449	0.031

Tablo 4.24. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
İngilizceye Yönelik Tutum	9	3.612	0.079
	10	3.368	0.042
	11	3.121	0.062
	12	3.143	0.104

Tablo 4.25. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
İngilizceye Yönelik Tutum	erkek	9	3.443	0.092
		10	3.211	0.061
		11	3.019	0.082
		12	3.016	0.120
	kız	9	3.781	0.085
		10	3.524	0.054
		11	3.223	0.069
		12	3.269	0.114

ANCOVA sonucunda, güz dönemine ait İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ($F(1, 1348) = 38.704, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.028$) ve sınıf ($F(3, 1348) = 5.946, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.013$) değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak, bu farklılaşmanın etki değerlerinin 0.06 düzeyinin altında kaldığı ve dolayısıyla dikkate değer bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan, İngilizceye yönelik tutumun yaş ($F(1, 1348) = 0.368, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve cinsiyet

ve sınıf değişkenlerinin ortak etkileri yönünden ($F(3, 1348) = 0.503, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili veriler Tablo 4.26’da sunulmuştur;

Tablo 4.26. Güz dönemi İngilizceye yönelik tutum değişkenine ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
Cinsiyet	İngilizceye yönelik tutum	38.704	0.000	0.028
Sınıf	İngilizceye yönelik tutum	5.946	0.001	0.013
Yaş	İngilizceye yönelik tutum	0.368	0.544	0.000
Cinsiyet * sınıf	İngilizceye yönelik tutum	0.503	0.680	0.001

Bahar dönemi İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları için yapılan ANCOVA analizi sonucunda tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiş ($p > .05$) ve bahar dönemi tutum ölçeği levene testi sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Bahar dönemi İngilizceye yönelik tutum ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
İngilizceye Yönelik Tutum	1.947	7	1349	0.059

Bahar dönemi İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları için uygulanan ANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait İngilizceye yönelik tutumun cinsiyet ($F(1, 1348) = 33.323, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.024$) ve sınıf ($F(3, 1348) = 7.697, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.017$) değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak, bu farklılaşmanın etkilerinin 0.06 düzeyinin altında kaldığı ve dolayısıyla dikkate değer bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan, İngilizceye yönelik tutumun yaş ($F(1, 1348) = 1.844, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) ve cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak etkileri yönünden ($F(3, 1348) = 1.513, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.003$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili veriler Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. İngilizceye yönelik tutum değişkenine ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	<i>p</i>	η^2_p
Cinsiyet	İngilizceye yönelik tutum	33.323	0.000	0.024
Sınıf	İngilizceye yönelik tutum	7.697	0.000	0.017
Yaş	İngilizceye yönelik tutum	1.844	0.175	0.001
Cinsiyet * sınıf	İngilizceye yönelik tutum	1.513	0.209	0.003

4.6. Bilgiye Yönelik Merak Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Öğrencilerin bilgiye yönelik meraklarına ait puan ortalamalarının demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla güz ve bahar dönemleri verileri için MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde, öğrencilerin ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak meraklarına ait puan ortalamaları bağımlı değişken, cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler, yaş ise ortak değişken (covariate) olarak analize dâhil edilmişlerdir. Araştırmada MANCOVA uygulamasının yapılabirliğini test etmek amacıyla levene testi sonuçları kullanılmış (bkz. Tablo 4.29) ve ilgi hissi olarak merak boyutundan elde edilen puan ortalamalarının varyansının homojen dağılmaması ($p < .05$) sebebi ile verilerin homojen dağılımını sağlamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanarak verilerin analizinde marjinal ortalamalar kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.30, 4.31, 4.32).

Tablo 4.29. Bahar dönemi bilgiye yönelik merak ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	<i>p</i>
İlgi hissi olarak merak	2.575	7	1349	0.012
Yoksunluk hissi olarak merak	0.880	7	1349	0.522

Tablo 4.30. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{x}$	S.E.
İlgi tipi merak	Erkek	2.885	0.032
	Kız	2.906	0.027
Yoksunluk hissi olarak merak	Erkek	2.485	0.033
	Kız	2.621	0.028

Tablo 4.31. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
İlgi hissi olarak merak	9	3.134	0.069
	10	2.883	0.037
	11	2.732	0.054
	12	2.834	0.091
Yoksunluk hissi olarak merak	9	2.719	0.071
	10	2.538	0.038
	11	2.473	0.056
	12	2.482	0.094

Tablo 4.32. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
İlgi hissi olarak merak	erkek	9	3.080	0.080
		10	2.848	0.053
		11	2.736	0.071
		12	2.878	0.105
Yoksunluk hissi olarak merak	kız	9	3.189	0.075
		10	2.918	0.047
		11	2.728	0.060
		12	2.790	0.099
	erkek	9	2.601	0.083
		10	2.494	0.055
		11	2.399	0.074
		12	2.445	0.108
	Kız	9	2.836	0.077
		10	2.583	0.048
		11	2.547	0.062

Tablo 4.33. Bilgiye yönelik merak inançlarına ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Cinsiyet	0.989	7.504	0.001	0.011
Sınıf	0.981	4.331	0.000	0.010
Yaş	1.000	1.253	0.749	0.000
Cinsiyet * sınıf	0.995	1.026	0.406	0.002

Tablo 4.33'de özetlenen MANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni yönünden ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(1, 1348) = 0.293, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; yoksunluk hissi olarak merak boyutuna göre ise ($F(1, 1348) = 11.585, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.009$) anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, etki büyüklüğü düzeyinin 0.06 düzeyinden küçük olması sebebi ile ilgili farklılaşma dikkate alınmamıştır.

Bahar dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf değişkeni yönünden ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(3, 1348) = 8.307, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.018$) ve yoksunluk hissi olarak merak boyutuna ($F(1, 1348) = 2.742, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, her iki faktörde de farklılaşmalara ait etki büyüklüklerinin 0.06 düzeyinden küçük olması sebebi ile ilgili farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır (bkz. Tablo 4.33).

Bahar dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş değişkeni yönünden ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(1, 1348) = 0.341, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve yoksunluk hissi olarak merak boyutuna ($F(1, 1348) = 0.002, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (bkz. Tablo 4.33).

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi bahar dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak etkileri yönünden ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(3, 1348) = 1.156, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.003$) ve yoksunluk hissi olarak merak boyutuna ($F(3, 1348) = 0.922, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.33’de özetlendiği gibi, bahar dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden ise anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına rağmen bu anlamlılıklara ait etki büyüklüklerindeki değerlerin 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır.

Güz dönemi bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen verilerin varyanslarının homojenlik dağılımı için uygulanan levene testi sonuçlarına göre, ölçeğin iki boyutuna ait puan ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu ($p > .05$) tespit edilmiştir. Güz dönemi bilgiye yönelik merak ölçeği levene testi sonuçları Tablo 4.34’de özetlenmiştir.

Tablo 4.34. Güz dönemi bilgiye yönelik merak ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	p
İlgi hissi olarak merak	0.862	7	1349	0.536
Yoksunluk hissi olarak merak	0.548	7	1349	0.799

Tablo 4.35. Bilgiye yönelik merak inançlarına ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Cinsiyet	0.996	2.545	0.079	0.004
Sınıf	0.987	3.034	0.006	0.007
Yaş	0.999	0.799	0.450	0.001
Cinsiyet * sınıf	0.991	2.060	0.055	0.005

Tablo 4.35’de özetlenen MANCOVA sonucunda, güz dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda cinsiyet değişkeninin ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(1, 1348) = 0.712, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yoksunluk hissi olarak merak boyutuna göre ise ($F(1, 1348) = 4.747, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşmaların etki büyüklüğünün 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle farklılaşmalar dikkate alınmamıştır.

Güz dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda sınıf değişkeninin, ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(3, 1348) = 4.477, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.010$) ve yoksunluk hissi olarak merak boyutuna ($F(3, 1348) = 4.738, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.010$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak, bu farklılaşmalara ait etki büyüklüklerinin 0.06 değerinin altında olmaları nedeniyle ilgili değişkenlerdeki farklılaşmalar dikkate alınmamıştır (bkz. Tablo 4.35).

Güz dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda yaş değişkeninin, ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(1, 1348) = 0.113, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve yoksunluk hissi olarak merak boyutuna ($F(1, 1348) = 1.380, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (bkz. Tablo 4.35).

Tablo 4.35’de de görüldüğü gibi güz dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin etkileşimli olarak ilgi hissi olarak merak boyutuna ($F(3, 1348) = 1.817, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.004$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ölçeğin yoksunluk hissi olarak merak boyutuna ($F(3, 1348) = 877, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.009$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak, farklılaşmanın etki büyüklüğünün

0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle ilgili değişkendeki farklılaşma dikkate alınmamıştır.

Tablo 4.35’de özetlenen MANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait bilgiye yönelik merak ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları cinsiyet, yaş ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkileri yönünden incelendiğinde ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, sınıf değişkeni yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına rağmen, bu anlamlılığın etki büyüklüğünün 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle dikkate değer düzeyde olmadığı saptanmıştır.

4.7. Başarı Amaçları Ölçeğine İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla güz ve bahar dönemi verileri için MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde, öğrencilerin başarı amaçlarına ait puan ortalamaları bağımlı değişken, cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler, yaş ise ortak değişken (covariate) olarak analize dâhil edilmişlerdir. Araştırmada MANCOVA uygulamasının yapılabirliğini test etmek amacıyla levene testi sonuçları (bkz. Tablo 4.36) kullanılmış ve başarı amaçları ölçeğinin performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma boyutlarının varyanslarının homojen dağılmaması ($p < .05$) nedeniyle verilerin homojen dağılımını sağlamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi (bkz. Tablo 4.37, 4.38, 4.39) uygulanarak verilerin analizinde marjinal ortalamalar kullanılmıştır.

Tablo 4.36. Güz dönemi başarı amaçları ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	<i>p</i>
Öğrenme Amaçları	1.372	7	1349	0.213
Performansa Yaklaşma	0.522	7	1349	0.007
Performanstan Kaçınma	1.90	7	1349	0.011

Tablo 4.37. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{x}$	S.E.
Öğrenme Amaçları	Erkek	3.569	0.035
	Kız	3.569	0.029
Performansa Yaklaşma	Erkek	3.093	0.046
	Kız	3.170	0.038
Performanstan Kaçınma	Erkek	2.862	0.042
	Kız	2.862	0.035

Tablo 4.38. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Öğrenme Amaçları	9	3.921	0.075
	10	3.680	0.039
	11	3.445	0.058
	12	3.642	0.098
Performansa Yaklaşma	9	3.229	0.098
	10	3.179	0.052
	11	3.102	0.077
	12	3.015	0.130
Performanstan Kaçınma	9	2.873	0.091
	10	2.922	0.048
	11	2.940	0.071
	12	2.825	0.119

Tablo 4.39. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Öğrenme Amaçları	erkek	9	3.818	0.086
		10	3.580	0.057
		11	3.251	0.077
		12	3.627	0.113
	kız	9	4.024	0.080
		10	3.779	0.051
		11	3.639	0.065
		12	3.656	0.107
Performansa Yaklaşma	erkek	9	3.169	0.114
		10	3.155	0.076
		11	3.051	0.102
		12	2.996	0.149
	kız	9	3.289	0.106
		10	3.203	0.067
		11	3.153	0.086
		12	3.034	0.141
Performanstan Kaçınma	erkek	9	2.827	0.105
		10	2.990	0.070
		11	2.815	0.094
		12	2.818	0.138
	kız	9	2.919	0.098
		10	2.853	0.061
		11	3.065	0.079
		12	2.832	0.130

Tablo 4.40. Başarı amaçlarına ilişkin güz dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Cinsiyet	0.982	8.405	0.000	0.018
Sınıf	0.973	4.142	0.000	0.009
Yaş	0.998	0.991	0.396	0.002
Cinsiyet * sınıf	0.986	2.124	0.025	0.005

MANCOVA sonucunda, güz dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda cinsiyet değişkeninin performansa yaklaşma ($F(1, 1348)$)

= 1.924, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) ve performanstan kaçınma ($F(1, 1348) = 1.155$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak öğrenme amaçları boyutuna ($F(1, 1348) = 24.027$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.018$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmesine rağmen, etki büyüklüğünün 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle söz konusu değişim dikkate alınmamıştır (bkz. Tablo 4.40).

Tablo 4.40'da da özetlendiği gibi güz dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda sınıf değişkeninin performansa yaklaşma ($F(3, 1348) = 0.381$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$), performanstan kaçınma ($F(3, 1348) = 0.898$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak öğrenme amaçları boyutuna ($F(3, 1348) = 11.093$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.024$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak bu farklılaşmalarda ortaya çıkan etki büyüklüğündeki değerin 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır.

Güz dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda yaş değişkeninin öğrenme amaçları ($F(1, 1348) = 0.007$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), performansa yaklaşma ($F(1, 1348) = 0.249$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve performanstan kaçınma boyutuna ($F(1, 1348) = 2.865$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (bkz. Tablo 4.40).

Güz dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin etkileşimli olarak performansa yaklaşma boyutuna ($F(3, 1348) = 0.137$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğrenme amaçları ($F(3, 1348) = 2.636$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$) ve performanstan kaçınma ($F(3, 1348) = 2.848$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.06$) boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklılaşmaların yol açtığı etki büyüklüğü değerlerinin 0.06 düzeyinin altında olması nedeniyle ilgili farklılaşmalar dikkate alınmamıştır (bkz. Tablo 4.40).

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi MANCOVA sonucunda, güz dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş etkisi yönünden anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkisi yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına rağmen,

bu anlamlılık düzeylerindeki etki büyüklüklerinin 0.06 düzeyinin altında kalmaları sebebi ile söz konusu farklılaşmalar dikkate alınmamışlardır (bkz. Tablo 4.40).

Bahar dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının varyanslarının homojenlik dağılımını test etmek amacıyla uygulanan levene testi sonuçlarına göre performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma boyutlarında yer alan verilen varyanslarının homojen olmadığı ($p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda verilerin homojen dağılımını sağlamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve verilerin analizinde marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Stevens, 1996). İkinci dönem başarı amaçları ölçeği levene testi sonuçları Tablo 4.41’de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Bahar dönemi başarı amaçları ölçeği levene testi sonuçları

	F	df1	df2	<i>p</i>
Öğrenme Amaçları	0.545	7	1349	0.800
Performansa Yaklaşma	3.032	7	1349	0.004
Performanstan Kaçınma	2.121	7	1349	0.039

Tablo 4.42. Cinsiyete değişkenine oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{x}$	S.E.
Öğrenme Amaçları	erkek	3.338	0.037
	kız	3.615	0.031
Performansa Yaklaşma	erkek	3.008	0.045
	kız	2.995	0.038
Performanstan Kaçınma	erkek	2.817	0.043
	kız	2.814	0.036

Tablo 4.43. Sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Öğrenme Amaçları	9	3.687	0.079
	10	3.556	0.042
	11	3.283	0.062
	12	3.379	0.105
Performansa Yaklaşma	9	3.122	0.098
	10	3.072	0.052
	11	2.897	0.076
	12	2.915	0.129
Performanstan Kaçınma	9	2.853	0.092
	10	2.863	0.049
	11	2.759	0.072
	12	2.788	0.121

Tablo 4.44. Cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Sınıf	$\bar{x}$	S.E.
Öğrenme Amaçları	erkek	9	3.544	0.092
		10	3.397	0.061
		11	3.097	0.082
		12	3.312	0.121
	kız	9	3.830	0.086
		10	3.715	0.054
		11	3.469	0.069
		12	3.447	0.114
Performansa Yaklaşma	erkek	9	3.099	0.113
		10	3.090	0.075
		11	2.828	0.101
		12	3.013	0.148
	kız	9	3.144	0.105
		10	3.054	0.066
		11	2.965	0.085
		12	2.817	0.140
Performanstan Kaçınma	erkek	9	2.820	0.106
		10	2.957	0.071
		11	2.670	0.095
		12	2.822	0.140
	kız	9	2.885	0.099
		10	2.769	0.062
		11	2.849	0.080
		12	2.754	0.132

Tablo 4.45. Başarı amaçlarına ilişkin bahar dönemi MANCOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	<i>p</i>	η^2_p
Cinsiyet	0.968	14.783	0.000	0.032
Sınıf	0.988	1.838	0.057	0.004
Yaş	0.999	0.556	0.644	0.001
Cinsiyet * sınıf	0.991	1.393	0.185	0.003

MANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda cinsiyet değişkeninin performansa yaklaşma ($F(1, 1348) = 0.053, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve performanstan kaçınma ($F(1, 1348) = 0.004, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak, öğrenme amaçları boyutuna ($F(1, 1348) = 38.599, p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.028$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak, ortaya çıkan farklılaşmanın etki büyüklüğünün 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle söz konusu değişim dikkate alınmamıştır (bkz. Tablo 4.45).

Tablo 4.45’de de görüldüğü gibi bahar dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda sınıf değişkeninin performansa yaklaşma ($F(3, 1348) = 1.049, p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) ve performanstan kaçınma ($F(3, 1348) =$

0.466, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak öğrenme amaçları boyutuna ($F(3, 1348) = 5.235$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.012$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak bu farklılaşmalar, etki büyüklüklerindeki değerlerin 0.06 düzeyinin altında olmamaları nedeniyle dikkate alınmamışlardır (bkz. Tablo 4.45).

Bahar dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda yaş değişkeninin öğrenme amaçları ($F(1, 1348) = 0.051$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$), performansa yaklaşma ($F(1, 1348) = 0.049$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.000$) ve performanstan kaçınma boyutlarına ($F(1, 1348) = 1.406$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.001$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (bkz. Tablo 4.45).

Bahar dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları doğrultusunda cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin etkileşimli olarak öğrenme amaçları ($F(3, 1348) = 1.031$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.002$) ve performansa yaklaşma boyutuna ($F(3, 1348) = 1.392$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = 0.003$) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, performanstan kaçınma ($F(3, 1348) = 2.707$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = 0.006$) boyutuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmanın yol açtığı etki büyüklüğü değerinin 0.06 düzeyinin altında olması nedeniyle ilgili farklılaşma dikkate alınmamıştır (bkz. Tablo 4.45).

Tablo 4.45’de de özetlenen MANCOVA sonucunda, bahar dönemine ait başarı amaçları ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin ortak etkileri yönünden anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet etkisi yönünden anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet etkisi yönünden anlamlı sonuçlara ulaşılmasına rağmen bu anlamlılık, etki büyüklüğünün 0.06 düzeyinin altında kalması nedeniyle dikkate alınmamıştır.

4.8. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi sonundaki İngilizce ders

başarılarını anlamlı düzeyde yordar” şeklinde belirlenen birinci hipotezi kapsamında elde edilen yapısal eşitlik modellemesi sonuçları Tablo 4.46’da özetlenmiştir.

Tablo 4.46’da görüldüğü gibi, öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarının, öğrenme amaçlarının ve denetleme stratejilerinin güz dönemi sonu İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığı, örgütleme stratejileriyle yazma öz-yeterliklerine ilişkin inançlarının ise anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde yordadığı saptanmıştır. Bu bulgular, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır. Örneğin, Selçuk (1997), Delbesoğlu (2013) ve Kaşık (2014) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu durumla ilgili bir diğer bulgu da öğrenme amaçlarına sahip öğrenciler için söz konusudur. Nitekim öğrenme amaç odaklı öğrencilerin öğrenmelerinden haz aldıkları ve öğrenmek için öğrendikleri (Ames ve Archer, 1988) dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenme amaçlarının (tutum değişkeniyle paralel bir bulgu olarak) İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkilemesi beklenebilir. Çelik-Menderes (2009) öğrenme amaç odaklı öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında daha olumlu duygulara ve daha yüksek akademik başarı düzeyine sahip olduklarını; Akın ve Akın (2014) öğrenme amaçlarının olumlu tutumla ilişkilendiğini; Matos ve diğerleri (2007) ve Akın (2006b) ise öğrenme amaçlarının İngilizce ders başarısıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini rapor etmişlerdir.

Tablo 4.46. Araştırmanın birinci hipotezi ile ilgili analiz sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	B	SE	β
İngilizceye Yönelik Tutum	Güz Dönemi Sonu	4.480	0.058	0.269**
İlgi hissi olarak merak	ders Başarısı	-2.519	0.065	-0.100
Yoksunluk hissi olarak merak		1.031	0.948	0.045
Öğrenme Amaçları		0.382	0.020	0.039*
Performansa Yaklaşma		2596	0.062	-0.117
Performanstan Kaçınma		2189	0.073	0.045
Planlama		1.951	0.049	0.015
Örgütleme		3268	0.112	-0.276*
Denetleme		6.019	0.176	0.441*
Değerlendirme		5.165	0.142	-0.071
Okuma Öz-yeterliği		2.582	0.117	0.221
Yazma Öz-yeterliği		2.123	0.107	-0.330*
Konuşma Öz-yeterliği		2.074	0.113	0.160
Dinleme Öz-yeterliği		2.631	0.123	-0.052
Algılanan Araçsalılık		0.693	0.035	0.041

* $p < .05$; ** $p < .01$

Dolayısıyla, öğrenme amaçlarıyla tutum arasında saptanan pozitif ilişki araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise öğrenmenin niteliğinin ve yönünün belirlenmesi ve görevin yerine getirilmesi amacıyla ortaya konulan stratejilerin izlenerek test edilmesi ve gerekiyorsa düzenlenmesi sürecini kapsayan (Brown, 1987; Flavel, 1979) denetleme stratejilerinin güz dönemi sonu İngilizce ders başarısını olumlu yönde yordamasıdır. Öğrencilerin, öğrenme çıktılarını denetleme düzeyleri arttıkça başarılarının da arttığı konuyla ilgili literatürde rapor edilen bir bulgudur. Söz konusu bulgu, Doğanay ve Demir'in (2011) araştırmalarında elde edilen denetleme stratejilerini kullanan öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin de yüksek olması; Takallou (2010) tarafından elde edilen denetleme stratejilerinin öğrencilerin okuma başarılarını arttırması; Gülsüm'ün (2009) araştırmasında saptanan, denetleme stratejilerinin akademik başarının açıklanmasında en önemli biliş-ötesi değişken olması sonucuyla da paralellik göstermektedir.

İlgili bulgulardan elde edilebilecek en önemli çıkarım; öğrenmeye yönelik olumlu tutumun, öğrenme amaçları ve denetleme strateji kullanımının İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkilediğidir. Nitekim bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular bu çıkarımı destekler niteliktedir. Örneğin, Ocak ve Yamaç (2013) biliş-ötesi öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik, görev değeri ve içsel hedeflerinin tutumu, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin de görev değeri, öz-yeterlik ve içsel hedefleri anlamlı düzeyde yordadığını saptamışlardır. Akın ve Akın (2014) da öğrenme amaçlarının matematik dersine yönelik olumlu tutumla ilişkilendiğini göstermiş ve öğrenme amaçlarına sahip öğrencilerin olumlu tutumları aracılığıyla başarılı olmak için gerekli çabayı ortaya koyduklarını ve öğrenme amaçlarını benimseyen öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın birinci hipoteziyle ilgili bir diğer önemli bulgu ise, öğrencilerin yazma öz-yeterlikleriyle İngilizce ders başarılarının anlamlı düzeyde ancak olumsuz yönde ilişkilenesidir. Bu bulgu, öğrencilerin güz dönemi başında İngilizce dersiyile ilgili yazma becerilerini yüksek olarak algılamalarının güz dönemi sonundaki ders başarısını olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu konuyla ilgili literatürde öz-yeterlik inançlarıyla akademik başarı arasında olumlu yönde ilişkilerin rapor edildiği araştırmalarla tutarlı değildir (Phakiti, Hirsh, Woodrow, 2013; Altun ve Aykaç, 2009). Ancak, Bandura (1989) öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının her

zaman olumlu performansla sonuçlanamayacağını ifade etmiştir. Esasen öz-yeterlik düzeyinin performans üzerindeki olumlu etkisi ilgili davranışların ön koşul becerilerinin kısmen de olsa yeterli düzeyde olmasına bağlıdır. Buna göre, öğrencilerin yazma öz-yeterliklerinin yazma performansları için gereken becerileriyle uyumlu olmaması, ders başarısıyla olan olumsuz yöndeki ilişkinin bir nedeni olabilir. Bandura (1989) ve Schunk (1989) bu yorumu destekler nitelikte, öğrencilerin belirli bir alanda kendilerini yeterli hissetmeleri (örneğin İngilizce öğrenme) o alanla ilgili spesifik becerilerde de başarılı olabilecekleri anlamına gelmediğini ifade etmişlerdir. Nitekim araştırmanın bulguları, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik düzeylerinin genel anlamda ve dört temel dil becerisi dikkate alındığında yeterli düzeyde olduğunu, ancak, yazma becerilerinin akademik başarıyla olan ilişkisi açısından diğer üç beceri ile paralel olmadığına işaret etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Bandura (1997) ve Schunk'ın (1989) davranışın yeterliğe göre yordanmasının, yeterlikle ilgili davranışın gösterileceği durumların öğrenci tarafından olumlu ya da olumsuz sonuçlarına bağlı olarak değerlendirilmesine bağlı olabileceğine yönelik çıkarımlarına dayalı olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci hipotezi kapsamında elde edilen diğer bir önemli bulgu ise, örgütlenme stratejilerinin güz dönemi sonu ders başarısını olumsuz yönde etkilemesidir. Konuyla ilgili literatürde, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin ders başarısına olumlu etkisi sıklıkla rapor edilmektedir (Boyacı, 2010). Diğer taraftan, örgütlenme stratejilerinin etkin kullanılamamasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği (Çalışkan, 2010), örgütlenme strateji kullanımının diğer strateji kullanımlarına oranla daha az tercih edilir düzeyde olduğu (Talü, 1997) ve biliş-ötesi strateji kullanım bilgisine sahip olmanın strateji kullanımı için yeterli olmadığı da çok sayıda araştırma aracılığıyla elde edilen bulgular arasında yer almaktadır (Jun Zhang, 2001). Dolayısıyla, araştırmanın söz konusu bulgusu, öğrencilerin örgütlenme strateji bilgilerinin ve/veya bu stratejileri etkili biçimde kullanma düzeylerinin ders başarılarını olumlu yönde etkileyecek düzeyde olmamasına bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir. Nitekim Goh'un (1998) dinleme becerileri için strateji kullanımının, dilbilimsel bilgi birikimindeki eksiklik nedeniyle tam anlamıyla kullanılamadığını ve bunun da sırasıyla dinleme stratejilerinin akademik başarıyla olan ilişkisinin zayıflatığına yönelik bulgusu, bu yorumu destekler niteliktedir. Benzer biçimde, Dreyer ve Oxford (1996) da üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik strateji kullanımlarının hedef dildeki yeterlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özetle, örgütlenme stratejilerinin

etkin kullanımı için hedef dilde yeterli bilişsel becerilere sahip olunmaması ve/veya bu stratejilerin öğrenciler tarafından etkili biçimde kullanılmamaları, söz konusu ya da benzer stratejilerin akademik başarıyla ilişkilerini zayıflatabilir ya da öğrencilerin bunları bilmelerinin kullanabilecekleri anlamına da geldiğine yönelik bir bilme yanılsamasına yol açarak (Glenberg, Wilkinson ve Epstein, 1982), ilgili stratejilerin başarıyla olumsuz yönde ilişkileneceklerine yol açabilir.

Diğer taraftan, bulgular, öğrencilerin güz dönemi başı bilgiye yönelik merak türlerinin, performansa yaklaşma amaçlarının, performanstan kaçınma amaçlarının, planlama ve değerlendirme stratejilerinin, okuma, konuşma, dinleme öz-yeterliliğine ilişkin inançlarının ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın, güz dönemi sonu İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamadığını göstermiştir (bkz. Tablo 3.47). Bu bulgu, tutum değişkeninin güçlü etkisinin, söz konusu değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerini baskılamasından kaynaklanmış olabilir. Bu bulgu ayrıca, İngilizce dersine yönelik tutumun diğer değişkenler için bir ön koşul olarak işlevselleşmesine bağlı olarak da açıklanabilir. Nitekim Gardner (1985) tutumun, ikinci dilin ait olduğu topluma ve öğrenme ortamına yönelik olumlu ya da olumsuz bir yapı sergilemesi nedeniyle, bilişsel aktiviteleri ve öğrenmeyi harekete geçirici bir önkoşul olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusu diğer bireysel farklılık değişkenlerinin etkisinin öncelikle İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu veya olumsuz tutuma bağlı olabildiğine işaret etmektedir. Diğer taraftan, İngilizceye yönelik tutumun incelendiği araştırmaların, büyük ölçüde tarama türü araştırmalar olmaları ve kesitsel verilerden hareketle gerçekleştirilmeleri, bu araştırmanın bulgusunun bundan önceki araştırmalara atıfla yorumlanmasını güçleştirmektedir. Ancak, kesitsel verilere dayalı olarak gerçekleştirilen bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulgular, tutum değişkeninin İngilizce ders başarısıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir (Anbarlı Kırkız, 2010; House ve Prison, 1998; Selçuk, 1997). Dolayısıyla araştırmanın değinilen bulgusunun, şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

4.9. Bahar Dönemi Başlı Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarıları, bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik bilgiye yönelik meraklarını, başarı amaçlarını, biliş-ötesi öğrenme stratejilerini, öz-yeterlik inançlarını, tutumlarını ve algıladıkları araçsallığı anlamlı düzeyde yordar” şeklinde belirlenen ikinci hipotezi kapsamında elde edilen yapısal eşitlik modellemesi sonuçları Tablo 4.47’de özetlenmiştir.

Tablo 4.47’de görüldüğü gibi, güz dönemi sonu ders başarısının bahar dönemi başındaki İngilizce öğrenmeye yönelik bireysel farklılık değişkenlerinden performanstan kaçınma amaçlarını ve planlama stratejilerini anlamlı düzeyde yordamadığı, ancak güz dönemi sonu ders başarısının İngilizceye yönelik tutum, ilgi hissi olarak merak, yoksunluk hissi olarak merak, öğrenme amaçları, performansa yaklaşma, değerlendirme, okuma öz-yeterliği, yazma öz-yeterliği, konuşma öz-yeterliği, dinleme öz-yeterliği ve algılanan araçsallık değişkenlerini yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güz dönemi sonu ders başarısının, bahar dönemi başındaki performanstan kaçınma amaçlarını anlamlı düzeyde etkilememesi konuyla ilgili literatürde, çok sayıda araştırma aracılığıyla rapor edilmiş bir bulgudur. Nitekim Elliot ve Harackiewicz (1996) performanstan kaçınma amaçlarına sahip bireylerin, ders çalışma amaçlarının temelinde başkaları karşısında küçük düşmekten kaçınma ve başarısızlıklarını gizleme davranışının yattığını ve bununla öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini rapor etmişlerdir. Benzer biçimde, Simons ve diğerleri (2004) de içsel düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin dışsal düzenleme becerilerine sahip öğrencilere göre daha iyi öğrendiklerini saptamıştır (Benzer bulgular için bkz. Akın, 2006b; Middleton ve Midgley, 1997; Üzbe ve Bacanlı, 2015). Bununla birlikte, konuyla ilgili literatürde, performanstan kaçınma amaç odaklı öğrencilerin, amaçların ilgili olduğu olumsuz tutumlarla da (örneğin, belirli bir derse yönelik tutumlar ve performanstan kaçınma amaçları) olumlu yönde ilişkilendiğine yönelik çok sayıda kanıt mevcuttur. Örneğin, Akın ve Akın (2014) performanstan kaçınma amaçlarının olumsuz tutum geliştirmeye yol açtığını belirtmiş, olumsuz tutumun da ders başarısına etkisinin olumsuz olduğunu rapor etmiştir. Özer ve Altun (2011) da benzer biçimde, performanstan kaçınma amaçlarını benimseyen

öğrencilerin, sorumluluk almaktan kaçındıkları, başarısız olma korkusunu daha sık deneyimledikleri ve çalışmalarını sıklıkla ertelediklerini rapor etmişlerdir. Birlikte ele alındığında, bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce dersi güz dönemi ders başarısının performanstan kaçınma amaçlarıyla neden ilişkilenmediğini anlaşılabilir bir görünüme kavuşturmaktadır.

Tablo 4.47. Araştırmanın ikinci hipotezi ile ilgili analiz sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SE	β
Güz dönemi sonu	İngilizceye Yönelik Tutum 2	0.011	0.025	0.219**
Ders Başarısı	İlgi hissi olarak merak 2	0.004	0.028	0.111**
	Yoksunluk hissi olarak merak 2	0.006	0.024	0.133**
	Öğrenme Amaçları 2	0.013	0.031	0.275**
	Performansa Yaklaşma 2	0.002	0.026	0.076**
	Performanstan Kaçınma 2	0.001	0.034	0.025
	Planlama 2	0.000	0.031	0.011
	Örgütlenme 2	0.002	0.027	0.064*
	Denetleme 2	0.003	0.027	0.099**
	Değerlendirme 2	0.003	0.033	0.098**
	Okuma Öz-yeterliği 2	0.007	0.023	0.155**
	Yazma Öz-yeterlik 2	0.008	0.025	0.154**
	Konuşma Öz-yeterliği 2	0.008	0.024	0.155**
	Dinleme Öz-yeterliği 2	0.007	0.023	0.142**
	Algılanan Araçsalılık 2	0.011	0.028	0.187**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Ayrıca, güz dönemi sonu ders başarısının planlama stratejilerini de anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun bir olası nedeni, değerlendirme, örgütlenme ve denetleme gibi stratejilerin, planlama stratejilerine göre öğrenme sürecinde öz-düzenleme becerilerinin daha çok kullanılmasını gerektirmesi olabilir (Brezin, 1980). Bu da sırasıyla, söz konusu stratejilerin planlama ve ders başarısı arasındaki ilişkiyi baskılamasına neden olabilir. Nitekim Tablo 4.47’de görüldüğü gibi, değerlendirme, örgütlenme ve denetleme stratejilerinin İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilenmiştir. Bu noktada, öğrencilerin güz dönemi sonunda İngilizce dersine yönelik olarak elde ettikleri başarının, bahar dönemi başında öğrencileri bu stratejileri kullanmaya daha çok yönlendirdiği söylenebilir. Planlama, örgütlenme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin birbirlerinden bağımsız olarak değil, birbirleriyle ilişkili biçimde kullanıldığında başarıyla olan ilişkilerinin daha güçlü olacağını beklemek, bu stratejilerin ardışık bir bütüncüllük sergilediği düşünüldüğünde oldukça mantıklıdır. Nitekim araştırmanın birinci ve ikinci hipotezleri kapsamında bu bağlamda elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında, öğrencilerin güz dönemi başındaki

örgütlenme stratejilerinin güz dönemi sonu ders başarısıyla olumsuz yönde ilişkilendirirken (Tablo 4.46), güz dönemi sonunda elde ettikleri ders başarısının onların örgütlenme stratejilerini kullanımını olumlu yönde etkilemesi de (Tablo 4.47) anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, bu görünüm, öğrencilerin dönem başında söz konusu stratejileri birbirlerinden daha bağımsız biçimde bir ya da ikisini birlikte kullanmalarının ders başarılarını etkilemede farklı sonuçlara yol açtığını görmelerinin, bir dönem sonra stratejileri birbirlerinden kopuk biçimde değil, daha çok ilişkili biçimde kullanmalarına yönelik bir farkındalık oluşturduğu ve bunun da sırasıyla, öğrencilerin İngilizce derslerinde bahar dönemi başından itibaren denetleme, örgütlenme ve değerlendirme stratejilerini kullanma yönünde cesaretlendirdiği söylenebilir. Bu mantığın çizdiği çerçeve içerisinde, güz dönemi başındaki planlama stratejilerinin güz dönemi sonundaki ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendirilmesinin (Tablo 4.46), öğrencilerde, İngilizce ders başarısının planlamadan çok, diğer stratejileri gerektirdiğine yönelik bir görüş geliştirmelerine yol açması da mümkündür. Bu da, güz dönemi sonu ders başarısının neden bahar dönemi başındaki planlama stratejileriyle anlamlı düzeyde ilişkilendirmediğini açıklayabilir.

Diğer taraftan, söz konusu stratejilerin birbirleriyle mutlak bir önkoşul oluş ilişkisi içerisinde olmadığı da ifade edilebilir. Örneğin, denetleme stratejilerinin, planlama stratejilerine göre daha yoğun biçimde kullanılması ya da örgütlenme stratejilerinin denetleme stratejilerine kıyasla daha yoğun biçimde kullanılması mümkündür. Esasen bu durum, biliş-ötesi strateji kullanımına yönelik tercihlerin rastgele biçimde ya da mutlak bir ardışıklık ilişkisi içerisinde olmadığı, aksine, kullanıldığı öğrenme alanının içeriğine ve öğrenme sürecinde neyin ya da nelerin önemli olarak algılandığına bağlı biçimde değişebileceğine işaret etmektedir. Buna göre, bir dersin içerdiği konuların karmaşıklığı ve kapsamı arttıkça örgütlenme, denetleme ve değerlendirme gibi süreç ve sonuç odaklı stratejilerin, planlama gibi daha çok öngörüye dayalı stratejilere göre öğrenciler tarafından daha çok tercih edileceği söylenebilir. Bu çıkarım, özellikle bir yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenme süreci gibi görece zorlu ve kapsamlı bir süreç için özellikle geçerli olabilir. Nitekim bu çıkarım, planlama stratejilerinin örgütlenme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinden daha çok kullanıldığına yönelik olarak, örneklemelerini öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin oluşturduğu araştırmalarla (Çögenli ve Güven, 2015; Kahyaoğlu ve Daban, 2007; Okçu ve Kahyaoğlu, 2007) ve ilkökul öğrencilerinin

örneklemine oluşturduğu araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001).

Diğer taraftan, araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında, öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarının, bahar dönemi başındaki İngilizceye yönelik tutumlarını, ilgi ve yoksunluk hissi olarak meraklarını, öğrenme ve performansa yaklaşma amaçlarını, okuma, yazma, konuşma ve dinleme öz-yeterlikleriyle ve İngilizce derslerine yönelik algıladıkları araçsallığı yordadığı da saptanmıştır. Bu bulgular, ders başarısının tutum (Kobayashi, 2002; Selçuk, 1997), ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak (Elmalı-Özsaray, 2016), öğrenme amaçları, performansa yaklaşma (Liem, Lau ve Nie, 2008), biliş-ötesi öğrenme stratejileri (Takallou, 2010; Geçkil, 2014), algılanan araçsallık (Özçetin, 2010) ve öz-yeterlik inançlarıyla (Duman, 2007; Phakiti, Hirsh, Woodrow, 2013) ilişkilendiğini gösteren araştırmalarla tutarlıdır.

Böylece bulgular, söz konusu değişkenlerin güz dönemi başındaki görünümünün, güz dönemi sonundaki ders başarısını yordama durumlarına ilişkin görünümünden farklı olduğunu ortaya koyarak (Tablo 4.46), bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edile bulgulara kıyasla çok daha kapsamlı bir görünüm sağlamıştır. Nitekim güz dönemi başında, bu değişkenlerin büyük bir çoğunluğunun güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısıyla olan ilişkileri anlamlı değilken (örneğin, algılanan araçsallık, dinleme öz-yeterliği, diğer değişkenler için bkz. Tablo 4.46), güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısının bu değişkenlerin bahar dönemi başındaki görünümüyle olan ilişkileri anlamlıdır (Tablo 4.47). Bunun anlamı, öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik, örneğin, algıladıkları araçsallığın güz dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik, algıladıkları araçsallığın güz dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki etkisine bağlı olarak biçimlendiğidir. Esasen bu, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendiklerinin, kendilerini gelecek için belirledikleri hedeflere ulaştırmadaki rollerinin ne olduğunu, bir ara hedefi olma özelliğine sahip İngilizce ders başarısına ilişkin elde ettikleri dönüte (düşük ya da yüksek başarı) bağlı olarak biçimlendiğine yönelik önemli bir kanıt olarak da değerlendirilebilir. Bu yorumlar ışığında, öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarının, bahar dönemi başındaki İngilizceye yönelik tutumlarını, ilgi ve yoksunluk hissi olarak meraklarını, öğrenme ve performansa yaklaşma amaçlarını anlamlı düzeyde yordadığının anlaşılmasına da olanak sağlayabilir.

Diğer taraftan, öğrencilerin güz dönemi başındaki okuma, konuşma ve dinleme öz-yeterliklerinin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarıyla anlamlı düzeyde ilişkilenmemesine ve yazma öz-yeterliklerinin ders başarılarıyla anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde ilişkilenmesine rağmen (Tablo 4.46), güz dönemi sonundaki ders başarısının öz-yeterliğin tüm faktörleriyle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilenmesi dikkat çekicidir (Tablo 4.47). Bu bulgu, öz-yeterlik inançlarının başarıyı etkilemesinden çok, başarının öz-yeterlik inançlarını etkilediğine yönelik önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Miller ve Brickman, 2004). Üstelik öz-yeterlik inançlarının, bahar dönemi başında tümünün, güz dönemi sonundaki ders başarısından olumlu yönde etkilenmesi, öğrencilerin İngilizce derslerinde yalnızca okuma ya da yazma gibi alanlarda değil, dinleme ve konuşma gibi alanlara yönelik olarak da yeterlik inançlarının gelişimine katkı sağladığı anlamına gelebilir. Bu durum, yeterlik inançlarının en güçlü kaynaklarından birinin, doğrudan edinilen öğrenme/ustalaşma yaşantıları olmasına bağlı olarak açıklanabilir (Bandura, 1997). Buna göre de, öğrencilerin bir dönem boyunca İngilizce derslerinde edindikleri öğrenme yaşantıları ile bunların İngilizce ders başarılarını nasıl etkilediğine yönelik olarak elde ettikleri dönütlerin (güz dönemi sonu ders başarısı), onların İngilizce derslerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını etkilemesi beklenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin olarak güz dönemi başında sahip oldukları yazma öz-yeterliğiyle ilgili inançlarının, güz dönemi sonundaki ders başarılarıyla olumsuz yönde ilişkilenirken, güz dönemi sonundaki ders başarısının bahar dönemi başındaki yazma öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemesi, öğrencilerin güz dönemi başında sahip oldukları yüksek yazma öz-yeterlik inançlarının gerçekçi olmamasına bağlı olarak yorumlanabilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, gerçekçi olmayan öz-yeterlik inançlarının beklenenin aksine, öğrenmeyi ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğine yönelik kanıtlar ve açıklamalar mevcuttur (Bandura, 1989; Schunk, 1989). Esasen bu bulgunun, Dunning-Kruger etkisine (Dunning ve Kruger, 1999) bağlı bir görünüme işaret ettiği de söylenebilir. Dunning-Kruger etkisi, bireylerin gerçekte yeterli olmadıkları konularda kendilerini yeterli olarak görmelerinin, bu alanlara yönelik performanslarını olumsuz yönde etkilediğini betimleyen bir kavramdır (Dunning ve Kruger, 1999).

4.10. Bahar Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordayıcılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordar” şeklinde belirlenen üçüncü hipotezi kapsamında elde edilen yapısal eşitlik modellemesi sonuçları Tablo 4.48.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.48. Araştırmanın üçüncü hipotezi ile ilgili analiz sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	B	SE	β
İngilizceye Yönelik Tutum 2	Bahar Dönemi Sonu	3.666	0.891	0.549*
İlgi hissi olarak merak 2	Ders Başarısı	-3.534	0.105	-0.136*
Yoksunluk hissi olarak merak 2		1.003	0.038	0.045
Öğrenme Amaçları 2		-5.694	0.167	-0.265*
Performansa Yaklaşma 2		0.596	0.237	0.015
Performanstan Kaçınma 2		1.495	0.236	0.050
Planlama 2		-7.076	0.141	-0.200*
Örgütlenme 2		-8.558	0.296	-0.281
Denetleme 2		-0.567	0.062	-0.018
Değerlendirme		7.516	0.270	0.224
Okuma öz-yeterliği 2		-10.923	0.250	-0.479**
Yazma öz-yeterliği 2		-2.070	0.138	-0.100
Konuşma öz-yeterliği 2		-5.639	0.122	-0.279**
Dinleme öz-yeterliği 2		1.721	0.138	0.076
Algılanan Araçsallık 2		-0.174	0.023	-0.043

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi, öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarının bahar dönemi sonu İngilizce ders başarısını anlamlı ve olumlu yönde yordadığı, ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, planlama, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliklerine ilişkin inançlarının ise anlamlı ve olumsuz yönde yordadığı, algılanan araçsallık, yoksunluk hissi olarak merak, performansa yaklaşma, performanstan kaçınma, yazma ve dinleme öz-yeterliklerinin ise ders başarısını anlamlı düzeyde yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İngilizce dersine yönelik tutumla ilgili olarak elde edilen bulgular araştırmanın birinci ve ikinci hipotezi bağlamında elde edilenlerle ve daha önce değinilen literatürdeki bir dizi araştırma bulguları (Delbesoğlu, 2013; Kaşık, 2014; Selçuk, 1997) ile de tutarlılık göstermektedir (Tablo 4.46; Tablo 4.47). Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik dönem başlarındaki tutumlarının ders başarıları üzerindeki etkilerinin diğer değişkenlere göre daha tutarlı bir görünüme sahip olduğu

şeklinde yorumlanabilir. Bu yorum, Gardner'ın (1985), tutumun öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve isteğini önemli düzeyde etkileyen bir duyuşsal değişken olduğuna yönelik çıkarımıyla tutarlıdır. Dolayısıyla, diğer değişkenlerden farklı olarak, tutum değişkeninin dönem başlarındaki görünümünün dönem sonlarındaki başarıyı tutarlı biçimde yordaması, herhangi bir derse yönelik olarak başlangıçta hissedilen olumlu duyguların (hoşlanma, sevme vb.), başarıyı olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgularla (Kazazoglu, 2013) ve başarı duygularının kontrol-değer teorisinin öngörülerıyla (Pekrun, 2006) tutarlıdır.

Diğer taraftan, ilgi hissi olarak merakın, öğrenme amaçlarının, planlama stratejilerinin, okuma ve konuşma öz-yeterliklerinin İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde etkilemesi konuyla ilgili literatürle çelişen bir bulgudur (Litman, 2010; Elliot, 1999). Bunun bir olası nedeni, tutum değişkeniyle bu değişkenler arasında anlamlı bir etkileşim bulunması olabilir. Nitekim Morgül, Seçken ve Yücel (2004) tutumun, öz-yeterlik inancının önemli bir yordayıcısı olduğunu, Timur, Yılmaz ve Timur (2013) ise merak düzeyi ve tutum arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Eren (2009) öğrenme amaçları ve bilgiye yönelik merak arasındaki anlamlı ve seçici bir ilişki rapor etmiştir. Litman (2008) ise üniversite öğrencilerini kapsayan ve başarı amaçlarıyla bilgiye yönelik merak arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, ilgi hissi olarak merak ile öğrenme amaçlarının, yoksunluk hissi olarak merak ile de performanstan kaçınma amaçlarının anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamıştır.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde, öğrenme amaçlarının öz-yeterlik inançlarıyla, algılanan araçsallıkla, görevin algılanan değeriyle, çabayla, bilişsel ve öz düzenleyici stratejilerle ve akademik başarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiği sıklıkla rapor edilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988; Midgley ve Urdan, 2001). Örneğin, Ames ve Archer (1988) ve Nakano (2012) öğrenme amaç odaklı öğrencilerin daha etkili öğrenme stratejileri kullandıklarını, Ford, Gully, Salas, Smith ve Weissbein (1998) öğrenme amaçlarıyla biliş-ötesi strateji kullanımının ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer biçimde, Ghavam, Rastegar ve Razmi (2011) ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 103 üniversite öğrencisini kapsayan tarama türü araştırmalarında, okumaya yönelik biliş-ötesi öğrenme stratejileri ile başarı amaçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise, öğrenme amaçlarının biliş-ötesi okuma stratejileri ile olumlu yönde ilişkilendiği, başarı amaçlarının diğer üç

faktörünün ise biliş-ötesi okuma stratejileri ile olumsuz yönde ilişkilendiği bulunmuştur. Bunlara ek olarak, Rasekh ve Ranjbary (2003) de ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 53 üniversite öğrencisini kapsayan ve deneysel desene dayalı araştırmalarında, öğrencilere biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilmesinin, kelime öğrenmeyi etkin biçimde planlama, en uygun kelime öğrenme stratejilerini seçebilme becerilerini artırdığını saptamışlardır. Önemli olarak, Yailagh, Birgani, Boostani ve Hajiyakhchali (2013) başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik inançları arasındaki etkileşimin öğrenmeyi anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Al-Harthy ve Was (2010) da öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının öğrenme amaçlarını ve biliş-ötesi öğrenme stratejilerini güçlü şekilde yordadığını rapor etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca, başarı amaçlarının biliş-ötesi düzenleme stratejileriyle, biliş-ötesi düzenleme stratejilerinin de derin öğrenme stratejileriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Liem, Lau ve Nie (2008) öz-yeterliğin öğrenme amaçları, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçlarıyla ilişkilendiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bu açıklamalar ışığında, tutum değişkeninin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisinin temel bir etki olmaktan çok, öz-yeterlik inançları, merak ve planlama stratejileri ile olan etkileşimlerine bağlı bir etki olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik başlangıçtaki tutumları olumlu olduğu müddetçe, ilgi hissi olarak merakın, planlama stratejilerini kullanma düzeylerinin ve okuma ile konuşma öz-yeterliklerinin düşük olmasının (ya da tersi), ders başarılarını olumsuz yönde etkilemeyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu araştırmada söz konusu değişkenler arasındaki etkileşimlerin kontrol edilmemiş olması bu yorumu, mantıklı olmasına ve yukarıda değinilen birçok araştırma bulgusuyla desteklenmesine rağmen, tartışmalı hale getirmektedir. Dolayısıyla, bu yorumun gelecekte yapılacak araştırmalarda ayrıca incelenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Bunlarla birlikte, diğer biliş-ötesi stratejilerin, merak türünün, başarı amaçlarının ve yeterlik inançlarının bahar dönemi sonu ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilenecekleri, hem tutumun bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki güçlü temel etkisine, hem de daha önce değinilen değişkenlerle olan etkileşimlerinin etkilerine bağlı olabilir (Field, 2009). Nitekim etkileşime dayalı etkiler, bağımlı değişkenler üzerindeki temel etkilerin hem gücünü baskılayabilirler hem de etkilerin yönünü (olumlu ya da olumsuz olmaları durumunu) farklılaştırabilirler (Field, 2009).

Araştırmanın üçüncü hipotezi bağlamında yukarıda özetlenen bulgular (ayrıca bkz. Tablo 4.48), birinci ve ikinci hipotezleri bağlamında elde edilen bulgularla (bkz. Tablo 4.46 ve Tablo 4.47) bir bütün olarak ele alındığında, tutum değişkeninin hem güz dönemi sonu hem de bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki etkilerinin, diğer değişkenlere göre oldukça belirleyici olduğu yönünde önemli bir kanıt sağlamaktadır. Bu kanıt, ilgili araştırmalardan elde edilen benzer kanıtlarla da tutarlıdır. Örneğin, Yang ve Lau'nun (2003) İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları inceledikleri boylamsal araştırmalarında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının yaklaşık bir öğretim yılı boyunca süreklilik gösterdiği ve anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Dornyei ve Csizer (2002) de lise öğrencilerinin beş farklı yabancı dile karşı tutumlarını ve motivasyonlarını araştırdıkları ve 1993 ve 1998 yıllarını içeren boylamsal araştırmalarında, İngilizce hariç diğer dört dil için (Almanca, Fransızca, Rusça ve İtalyanca) öğrencilerin tutumlarının ve motivasyonlarının olumsuz yönde değiştiği ancak, İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu yönde süreklilik gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

4.11. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Arabulucu Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın, “Öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarıları, güz dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik meraklarının, başarı amaçlarının, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, öz-yeterlik inançlarının, tutumlarının ve algıladıkları araçsallığın, bahar dönemi başındaki aynı bireysel farklılık değişkenleriyle olası ilişkilerinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar.” şeklinde belirlenen dördüncü hipotezi bağlamında elde edilen yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına Tablo 4.49’da yer verilmiştir. Tablo 4.49’da görüldüğü gibi, güz dönemi başındaki araştırma değişkenlerinin (bağımsız değişkenler) bahar dönemi başındaki görünümüne (bağımlı değişkenler) yönelik toplam etkilerinin tümü anlamlıdır. Aynı şekilde, güz dönemi başındaki araştırma değişkenlerinin, bahar dönemi başındaki görünümüyle ilgili doğrudan etkilerinin de anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bunun anlamı, güz dönemi sonu İngilizce ders başarısının, güz dönemi başındaki araştırma değişkenlerinin bahar dönemi sonundaki görünümüyle olan ilişkilerinde, anlamlı düzeyde ve kısmi bir arabuluculuk

rolü oynamıştır. Ancak, güz dönemi başındaki araştırma değişkenlerinin bahar dönemi başındaki görünümüne yönelik dolaylı etkileri incelendiğinde, güz dönemi sonu ders başarısının arabulucu rolünün, yalnızca İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenme amaçları, performansa yaklaşma amaçları, örgütlenme stratejileri, denetleme stratejileri ve yazma öz-yeterliliğine ilişkin inançlar açısından söz konusu olduğu görülmektedir.

Ayrıntılı olarak, öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısının, onların güz dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik tutumlarının bahar dönemi başındaki görünümüyle olan ilişkisinde anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir arabuluculuk rolü oynadığı ifade edilebilir. Bu bulgu, güz dönemi başındaki tutumun bahar dönemi başındaki görünümüne yönelik olumlu yöndeki doğrudan etkisi de dikkate alınarak yorumlandığında, öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumlarının, yalnızca bir önceki döneme ilişkin (güz dönemi başı) tutumlarından olumlu yönde etkilenmediği, bu olumlu etkide güz dönemi sonundaki ders başarısının da rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin öğretim yılı başında (güz dönemi başı) İngilizce derslerine yönelik olarak olumlu tutumlara sahip olmaları, onların bir dönem sonraki (bahar dönemi başı) tutumlarını hem doğrudan hem de güz dönemi başındaki olumlu tutumlarının dönem sonundaki (güz dönemi sonu) İngilizce ders başarıları üzerindeki etkisine bağlı olarak olumlu yönde etkilemiştir. Bu noktada, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının, ders başarılarına bağlı olarak tek yönlü değil, karşılıklı bir ilişkilene içerisinde olduğu vurgulanabilir. Nitekim ilgili literatürde, İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumun, İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkilediğine ve bunun da sırasıyla öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgular mevcuttur. Örneğin, Fakeye (2010) ve Selçuk (1997) İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumun, ilgili ders başarısını olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan, Gardner ve MacIntyre (1991) ikinci dil edinimine yönelik geliştirdikleri “İkinci Dil Edimine Yönelik Sosyal Eğitim Modeli” kapsamında, başarının da ilgili tutumların belirlenmesinde etkili olduğunu saptamışlardır.

Tablo 4.49. Araştırmanın dördüncü hipotezi ile ilgili analiz sonuçları

Bağımsız değişken	Arabulucu değişken	Bağımlı değişken	Toplam etki			Doğrudan Etki			Dolaylı etki		
			B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
İngilizceye Yönelik Tutum 1	Güz Dönemi Sonu	İngilizceye Yönelik Tutum 2	0.638	0.023	0.732**	0.586	0.024	0.672**	0.052	0.014	0.060**
İlgi hissi olarak merak 1	Ders Başarısı	İlgi tipi merak 2	0.376	0.034	0.374**	0.387	0.033	0.385**	-0.011	0.008	-0.011
Yoksunluk hissi olarak merak 1		Yoksunluk hissi merak 2	0.305	0.035	0.290**	0.299	0.034	0.284**	0.006	0.006	0.006
Öğrenme Amaçları 1		Öğrenme Amaçları 2	0.205	0.026	0.216**	0.194	0.025	0.206**	0.010	0.006	0.011*
Performansa Yaklaşma 1		Performansa Yaklaşma 2	0.693	0.024	0.636**	0.703	0.023	0.645**	-0.010	0.006	-0.009*
Performanstan Kaçınma 1		Performanstan Kaçınma 2	0.673	0.030	0.655**	0.672	0.030	0.654**	0.001	0.003	0.001
Planlama 1		Planlama 2	0.729	0.040	0.635**	0.729	0.040	0.635**	0.000	0.002	0.000
Örgütlenme 1		Örgütlenme 2	0.617	0.032	0.632**	0.634	0.029	0.649**	-0.017	0.012	-0.017*
Denetleme 1		Denetleme 2	0.594	0.033	0.554**	0.548	0.030	0.512**	0.045	0.021	0.042**
Değerlendirme 1		Değerlendirme 2	0.632	0.038	0.567**	0.640	0.033	0.574**	-0.007	0.015	-0.007
Okuma öz-yeterliği 1		Okuma öz-yeterliği 2	0.714	0.027	0.714**	0.681	0.023	0.681**	0.033	0.019	0.033
Yazma öz-yeterliği 1		Yazma öz-yeterliği 2	0.559	0.034	0.570**	0.606	0.024	0.618**	-0.047	0.019	-0.048**
Konuşma öz-yeterliği 1		Konuşma öz-yeterliği 2	0.604	0.030	0.640**	0.585	0.025	0.621**	0.019	0.016	0.020
Dinleme öz-yeterliği 1		Dinleme öz-yeterliği 2	0.631	0.029	0.644**	0.636	0.022	0.648**	-0.004	0.017	-0.004
Algılanan araçsallık 1		Algılanan araçsallık 2	0.243	0.035	0.214**	0.234	0.035	0.207**	0.009	0.007	0.008

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.49’da, göz dönemi sonu ders başarısının kısmi arabuluculuk rolünün, gz dönemi başındaki öğrenme amaçlarının bahar dönemi başındaki görünümüne yönelik anlamlı düzeyde ve olumlu yöndeki doğrudan etkisi için de söz konusu olduğu grlmektedir. Buna göre, öğrencilerin ders yılı başında İngilizce derslerine yönelik olarak benimsedikleri öğrenme amaçlarının, bir dönem sonraki öğrenme amaçlarını yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda bu amaçların İngilizce ders başarısı üzerindeki olumlu etkisine bağlı olarak da olumlu yönde etkilediği ne sürülebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin gz dönemi başında İngilizce derslerine yönelik olarak öğrenme amaçlarını benimsemeleri, onların gz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarını olumlu yönde etkilemiş, bu da sırasıyla, bir sonraki dönemin başında ğrencilerin İngilizce derslerine yönelik öğrenme amaçlarını benimsemelerine anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir katkıda bulunmuştur. Literatürde ğrenme amaçlarını kullanan öğrencilerin, daha zor görevleri tercih ettiklerine ve öğrenme odaklı yaklaşımın öz-yeterlik, algılanan araçsallık, görev başarısı, çaba, öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarı gibi farklı değişkenlerle olumlu yönde ilişkilendiğini gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akın, 2006b; Dweck ve Leggett, 1988; Midgley ve Urdan, 2001).

Diğer taraftan Tablo 4.49’da, ğretim yılı başında İngilizce derslerine yönelik olarak benimsenen performansa yaklaşma amaçlarının, bir dönem sonraki (bahar dönemi başı) performansa yaklaşma amaçlarının benimsenmesini de anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği, ancak gz dönemi sonundaki ders başarısının bu etkideki arabuluculuk rolünün anlamlı olmasına rağmen, olumsuz yönde olduğu grlmektedir. Gz dönemi sonundaki ders başarısının bu etkiyle ilgili olumsuz yöndeki arabuluculuk rolü, ğretim yılının başında İngilizce derslerine yönelik olarak benimsenen performansa yaklaşma amaçlarının gz dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki olumsuz etkisiyle (bkz. Tablo 4.46) ve gz dönemi sonu ders başarısının bir sonraki dönemin başındaki (bahar dönemi başı) performansa yaklaşma amaçları üzerindeki olumlu etkisine (bkz. Tablo 4.47) bağlı olarak açıklanabilir. Öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak göz dönemi başında performansa yaklaşma amaçlarına sahip olmalarının gz dönemi sonundaki başarılarını olumsuz yönde etkilemiş olması, onların, aslında başarılı olabileceklerini arkadaşlarına, öğretmenlerine ya da ailelerine gösterme ve yeterliklerini sergileme arzularını artırarak (Elliot, 1999; Eren ve Duman, 2016), bir sonraki dönemde de performans amaçlarını benimsemelerine yol açmış olabilir. Nitekim Middleton ve Midgley (1997) performans

yaklaşma amaçlarının akademik başarıyla olumsuz yönde ilişkilendiğini saptamışlardır. Özer ve Altun (2011) da okul başarısı ve performansa yaklaşma amaçları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını rapor etmişler ve bu bulguyu performansa yaklaşma amaçlarına sahip öğrencilerin, öğrenme ve gelişim odaklı olmaktan çok, rekabet odaklı olmaları ve başarılarını sergileme amacıyla harekete geçmelerine bağlı olarak yorumlamışlardır. Performans amaçlarını benimseyen öğrencilerin, başarılarını başkalarına gösterme ya da beceri sergileme arzuları ders başarılarını bazen olumlu yönde etkileyebilse de, rekabet odaklı olma ve kendi başarılarını başkalarıyla karşılaştırma odaklı olmaları, başarısız olma korkularını artırmakta ve bu da sırasıyla akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyerek, bu öğrencilerin başarı amaçlarının odağını performansa yaklaşımdan, performanstan kaçınmaya doğru değiştirmesine yol açmaktadır (Elliot, 1999).

Benzer bir görünüm örgütlenme stratejileri için de söz konusudur. Ayrıntılı olarak, Tablo 4.49'da, öğretim yılı başında İngilizce derslerine yönelik olarak benimsenen örgütlenme stratejilerinin, bir dönem sonraki (bahar dönemi başı) öğrenme stratejileriyle güçlü biçimde ve olumlu yönde ilişkilendiği, ancak güz dönemi sonu ders başarısının bu ilişkideki rolünün olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Güz dönemi başındaki örgütlenme stratejilerinin güz dönemi sonu ders başarısını olumlu yönde etkilemesine rağmen (bkz. Tablo 4.46) güz dönemi sonu ders başarısının bahar dönemi başı örgütlenme stratejilerini olumsuz etkisi (bkz. Tablo 4.47), güz dönemi başında sahip olunan örgütlenme stratejilerinin kullanılması için yeterli bilgi birikimine/deneyime sahip olunmamasının ders başarısını olumsuz yönde etkileyebilmesine bağlı olarak açıklanabilir. Bu açıklama, yabancı dil öğretiminde etkili strateji kullanımının olumlu yöndeki etkilerinin ortaya çıkmasının, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde bu stratejileri etkili biçimde kullanma deneyimlerine ve yeterliklerine bağlı olduğuna yönelik bulgularla tutarlıdır (Dreyer ve Oxford, 1996; Goh, 1998).

Tablo 4.49'da ayrıca, güz dönemi başı denetleme stratejilerinin güz dönemi sonu ders başarısını ve güz dönemi sonu ders başarısının da bahar dönemi başı denetleme stratejilerini olumlu ve anlamlı yönde yordadığı görülmektedir. Üstelik Tablo 4.49'da denetleme stratejilerinin güz dönemi başı ve bahar dönemi sonuna ilişkin görünümleri arasında, güz dönemi sonu ders başarısının anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir arabuluculuk rolü oynadığı da görülmektedir. Denetleme stratejilerinin, öğrenilen

bilginin kazanılıp kazanılmadığının öğrenen tarafından dikkatli biçimde izlenerek kontrol edildiği bir süreç olduğu dikkate alındığında (Brown, 1987; Flavel, 1979), denetleme stratejilerini kullanmanın hem bu stratejiyi kullanma durumunu hem de başarıyı anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilemesi beklenebilir. Daha önemlisi, denetleme stratejilerini etkili biçimde kullanan öğrencilerin, bu stratejileri kullanmanın ders başarısı üzerinde yarattığı etkileri görmeleri, onların bu stratejileri kullanmaları yönünde güdüleyebilir ki bu da sırasıyla, güz dönemi başındaki denetleme stratejilerinin bahar dönemi sonundaki görünümü üzerindeki olumlu yöndeki etkisinde, güz dönemi sunu ders başarısının olumlu yöndeki arabulucu rolünü açıklayabilir. Bu yorum, denetleme stratejilerinin derslerde etkili biçimde kullanılmalarının ders başarısını arttırdığına yönelik araştırma bulgularıyla da tutarlıdır (Doğanay ve Demir, 2011; Gülsüm, 2009; Takallou, 2010).

Diğer taraftan Tablo 4.49’da, güz dönemi başında İngilizce derslerine yönelik olarak benimsenen yazma öz-yeterliği inançlarının güz dönemi sonu ders başarısını olumsuz; güz dönemi sonu ders başarısının bahar dönemi başındaki yazma öz-yeterliğini olumlu yönde etkilediği ve güz dönemi sonu ders başarısının bu ilişkideki arabulucu rolünün olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, daha önce vurgulanan Dunning-Kruger etkisine bağlı olarak açıklanabileceği gibi (Dunning ve Kruger, 1999), aynı zamanda, öğrencilerin İngilizce yazma öz-yeterliklerinin, öğrenim gördükleri süre boyunca sınavlar aracılığıyla ölçülen yazma becerileriyle uyumlu olmamasıyla da açıklanabilir. Nitekim Bandura (1986) öz-yeterliğin alan odaklı olma özelliğine vurgu yaparak, ölçümü yapılacak yeterlik türlerine ilişkin sınırların belirgin hatlarla çizilmesinin, öz-yeterlik inançlarıyla ölçülmesi düşünülen beceriler arasındaki ilişkiyi güçlendirebileceğini ifade etmiştir. Benzer biçimde, Pajares ve Miller (1994) da öz-yeterliğin alan odaklı olma özelliğine dikkat çekmişler ve ölçümü yapılacak becerilerin sınırlarının açık ve belirgin hatlarla çizilmesinin, hem öz-yeterlik inançlarını hem de istenen davranışların açığa çıkmasını etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

4.12. Bahar Dönemi Başı Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce dersine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarının bahar dönemi sonundaki ders başarılarıyla olası ilişkisinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar” şeklinde belirlenen beşinci hipotezi bağlamında elde edilen yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına Tablo 4.50’de yer verilmiştir. Arabulucu değişkenler, hem bağımsız değişkenle (Güz dönemi başı İngilizce ders başarıları), hem de bağımlı değişkenle (Bahar dönemi sonu İngilizce ders başarıları) anlamlı düzeyde ilişkilenen değişkenlerdir. Tekrardan kaçınmak amacıyla bu değişkenlerle ilgili sayısal değerlere Tablo 4.50’de yer verilmemiş, ancak anlamayı kolaylaştırmak için arabulucu değişkenler ilgili Tabloda koyu renkle belirtilmiştir.

Tablo 4.50. Araştırmanın beşinci hipotezi ile ilgili analiz sonuçları

Bağımsız değişken	Arabulucu değişken	Bağımlı değişken	Toplam etki			Doğrudan Etki			Dolaylı etki		
			B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Güz dönemi sonu Ders başarısı	İngilizceye Yönelik Tutum 2 İlgi tipi merak 2 Yoksunluk hissi olarak merak 2 Öğrenme Amaçları 2 Performansa Yaklaşma 2 Planlama 2 Örgütlenme 2 Denetleme 2 Değerlendirme 2 Okuma öz-yeterliği 2 Yazma öz-yeterliği 2 Konuşma öz-yeterliği 2 Dinleme öz-yeterliği 2 Algılanan araçsallık 2	Bahar dönemi sonu Ders başarısı	1.134	0.085	1.000**	1.000	0.001	0.870**	0.134	0.082	0.130*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Not: Anlamlı düzeyde arabulucu rolü oynayan değişkenler koyu renkle yazılmışlardır; hem bağımsız hem de bağımlı değişkenle anlamlı düzeyde ilişkilenen değişkenler arabulucu değişkenler olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi, öğrencilerin güz dönemi sonu ders başarısının, bahar dönemi sonu İngilizce ders başarıları üzerindeki doğrudan etkisi oldukça güçlü ve olumlu yöndedir. Bununla birlikte, Tablo 4.50’de güz dönemi sonu ders başarısının, bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu ve dolaylı etkilerin, İngilizce dersine yönelik tutum, ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliği değişkenleri aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin başlangıçtaki İngilizce ders başarısının (güz dönemi sonu), sonraki ders başarısıyla (bahar dönemi sonu) hem doğrudan, hem de İngilizceye yönelik tutumları, ilgi hissi olarak merakları, öğrenme amaçları, okuma ve konuşma öz-yeterlikleri aracılığıyla ilişkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Spesifik olarak, güz dönemi sonu ders başarısı bahar dönemi başındaki tutumla olumlu, tutum da bahar dönemi sonundaki ders başarısı ile olumlu yönde ilişkilendirilmiştir. Bunun dışında arabulucu roller oynadıkları saptanan diğer değişkenlerin (ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliği) tümü güz dönemi ders başarısından olumlu yönde etkilenirken, bu değişkenler bahar dönemi ders başarısını olumsuz yönde etkilemiştir. Özetle bunun anlamı, İngilizce dersine yönelik tutum dışındaki diğer arabulucu değişkenlerin bahar dönemi sonu İngilizce ders başarısını olumsuz yönde etkilediğidir. Bu bulgu, tutum değişkeninin diğer arabulucu değişkenlerin olası etkilerini baskılamasından kaynaklanmış olabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi, tutum değişkeni ders başarısının sürdürülmesinde baskın olma potansiyeli içeren duyuşsal bir değişkendir (Aydoğdu, 2014; Özçetin, 2010; Selçuk, 1997).

Araştırmanın değinilen bulgusu, İngilizce dersine yönelik tutum değişkeninin diğer değişkenlerle (ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliği) olası etkileşimlerine bağlı olarak da açıklanabilir. Örneğin, Gardner (1985), İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun bu derse yönelik motivasyonla güçlü biçimde ilişkilendiğini ve bu ilişkinin ders başarısının ilişkili olduğunu ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun bireysel farklılık değişkenleri söz konusu motivasyon değişkeninin ders başarısı üzerindeki etkisini de farklılaştırdığını saptamıştır. Konuyla ilgili literatürde, yabancı dil öğrenmede konuşma becerisinin kazanılmasında karşılaşılan sorunları rapor eden araştırmalara da rastlanmaktadır (Geylani, 2016; Riyaz ve Mullick, 2016). Bu araştırmalarda, konuşma becerisi ediniminde tutum, güven, kaygı ve yeterlik

gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin de rol oynadığı saptanmıştır (Karagöl, 2016; Ocak, Kuru ve Özçalışan, 2010; Savaşçı, 2014). Benzer biçimde, okuma becerilerinin, yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir beceri olduğu saptanmasına rağmen, okuma becerilerinin kelime ve dilbilgisi gibi yapıların etkisinden kaynaklı bilişsel sorunların, okuma becerisine yönelik tutumları ve motivasyonu etkilediğine yönelik sonuçlar, yapılan bir dizi araştırmayla da ortaya konmuştur (Awe, 2014; Jialo, 2007). Örneğin, Kush ve Watkins (1996) okuma becerilerindeki başarının tutumla paralel olarak zaman içerisinde düştüğünü rapor etmiştir. Karahan (2016) da okuduğunu anlama becerilerinin motivasyon ve tutum tarafından benzer biçimde yordandığı sonucuna ulaşmıştır.

Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce derslerine karşı olumlu tutumlarının ders başarıları üzerindeki tutarlı ve olumlu etkisinin aksine, ilgi hissi olarak meraklarının, öğrenme amaçlarının, okuma öz-yeterliklerinin ve konuşma öz-yeterliklerinin olumsuz biçimde ilişkilienmeleri, bu değişkenlerin başarı üzerindeki etkilerinin olumsuz oldukları şeklinde yorumlanmamalıdır. Bu bulgu daha çok, bu değişkenlerin bahar dönemi ders başarıları üzerindeki etkilerinin tutum değişkeninin etkilerine göre daha düşük oldukları şeklinde yorumlanmalıdır. Ancak, arabulucu değişkenler arasındaki etkileşimlerinin bu araştırmada kontrol edilmemiş olması, bu yorumu, mantıklı olmasına rağmen, tartışmalı hale getirmektedir. Bu nedenle, gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda İngilizce dersine yönelik tutum, ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliği arasındaki etkileşimlerin, İngilizce ders başarıları üzerindeki etkileri de sorgulanmalıdır.

Diğer taraftan, araştırmanın beşinci hipotezi kapsamında elde edilen sonuçlar (Tablo 4.50), algılanan araçsallık, yoksunluk hissi olarak merak, dinleme öz-yeterliği, yazma öz-yeterliği, planlama, değerlendirme, denetleme, örgütleme stratejileri ile performansa yaklaşma amaçlarının güz dönemi sonu ders başarısından anlamlı düzeyde etkilenmelerine rağmen, bahar dönemi sonu ders başarılarıyla ilişkilienmediklerini göstermiştir. Dolayısıyla bu değişkenlerin, güz dönemi sonu ders başarıları ile bahar dönemi sonu ders başarıları arasında anlamlı arabuluculuk rolleri oynamadıkları çıkarımında bulunulabilir. Bundan önce gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, söz konusu değişkenlerin ders başarılarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir (Avcı, 2008; Çögenli ve Güven, 2015; Elmalı-Özsaray, 2016; Liem, Lau ve Nie, 2008; Özçetin, 2010; Phakiti, Hirsh ve Woodrow, 2013). Ancak, bu araştırmalar kesitsel verilere dayalı

olarak gerçekleştirilen ve tutum değişkeniyle birlikte, en fazla bir ya da iki ilgili değişkeni kapsayan araştırmalardır. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen bulgularla farklılık içermeleri beklenebilir. Üstelik bu araştırmada boylamsal bir desenden hareket edilmesi ve çok sayıda değişkeninin birlikte ele alınarak, yapısal eşitlik modellemesi gibi güvenilir bir analiz tekniği aracılığıyla sorgulanması, hem bu değişkenler arasındaki ilişkilerin birbirlerine göreli etkilerinin kontrol edilmesine olanak sağlamış, hem de bu değişkenlerin bir öğretim yılı süresince ve iki ayrı zaman dilimindeki İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin sorgulanmasına imkân vermiştir. Bu özellikleri nedeniyle, bu araştırma bundan önce gerçekleştirilen araştırmalara kıyasla, bazı değişkenlerin süreç içerisinde diğer değişkenler üzerindeki etkilerinin baskın olup olmadığının incelenmesi ve bu bağlamda bir çıkarımda bulunmaya olanak sağlaması açısından çok daha güçlü bir desene sahiptir. Dolayısıyla, daha önce değinilen değişkenlerin arabuluculuk rolü oynamamaları, ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliği inançları ve özellikle de tutum değişkeninin, bu değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerini baskılamasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim tutum değişkeni, daha önce de vurgulandığı gibi, diğer bireysel farklılık değişkenlerine göre, İngilizce ders başarısıyla daha tutarlı ve kalıcı biçimde ilişkilenen bir değişkendir (Dornyei ve Csizer, 2002; Yang ve Lau, 2003).

4.13. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısı ve Bahar Dönemi Başı Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğrencilerin güz dönemi sonundaki ders başarıları ve bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi başındaki aynı bireysel farklılık değişkenlerinin bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarıyla olası ilişkilerinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar” şeklinde belirlenen altıncı hipotezi bağlamında elde edilen yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına Tablo 4.51’de yer verilmiştir. Söz konusu hipotez kapsamında edilen analiz sonuçları, araştırmanın odağını oluşturan değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin yalnızca bir dönem süresince değil, bir öğretim yılı süresince sorgulanmasına olanak

sağlamıştır. Arabulucu değişkenler, hem bağımsız değişkenle (Güz dönemi başındaki araştırma değişkenleri), hem de bağımlı değişkenle (Bahar dönemi sonu İngilizce ders başarısı) anlamlı düzeyde ilişkilenen değişkenlerdir. Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, öğrencilerin güz dönemi başındaki tutumları bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarıyla hem doğrudan, hem de güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısı ve bahar dönemi başı İngilizce dersine yönelik tutumlar aracılığıyla dolaylı olarak ilişkilenmiştir. İlginç biçimde, güz dönemi başındaki tutumların bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki doğrudan etkisi olumsuzken, dolaylı etkisi olumludur.



Tablo 4.51. Güz dönemi başı değişkenlerinin bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki etkileri

Bağımsız değişken	Arabulucu değişken	Bağımlı değişken	Toplam etki			Doğrudan Etki			Dolaylı Etki		
			B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
İngilizceye Yönelik Tutum 1	İngilizceye Yönelik Tutum 2 Gdsb ^a	Bahar dönemi sonu ders başarısı	4.730	0.059	0.274**	-18.328	0.614	-1.000**	23.057	0.619	0.619**
İlgi hissi olarak merak 1	İlgi hissi olarak merak 2 Gdsb		-3.169	0.070	-0.121	1.057	0.067	0.041	-4.226	0.082	-0.162*
Yoksunluk hissi olarak merak 1	Yoksunluk hissi olarak merak 2 Gdsb		1.889	0.045	0.080*	0.418	0.031	0.018	1.470	0.049	0.062
Öğrenme Amaçları 1	Öğrenme Amaçları 2 Gdsb		0.247	0.020	0.012	0.479	0.034	0.024	-0.232	0.038	-0.110
Performansa Yaklaşma 1	Performansa Yaklaşma 2 Gdsb		-2.909	0.064	-0.069	2.067	0.164	0.049	-4.976	0.170	-0.118
Performanstan Kaçınma 1	Performanstan Kaçınma 2 Gdsb		0.051	0.073	0.002	-2.452	0.172	-0.80	2.502	0.176	0.081
Planlama 1	Planlama 2 Gdsb		1.420	0.049	0.035	5.905	0.091	0.145*	-4.485	0.102	-0.110
Örgütlenme 1	Örgütlenme 2 Gdsb		-9.539	0.117	-0.321**	4.859	0.232	0.163	-14.389	0.234	-0.484*
Denetleme 1	Denetleme 2 Gdsb		14.070	0.190	0.411*	-2.148	0.131	-0.063	16.217	0.191	0.474**
Değerlendirme 1	Değerlendirme 2 Gdsb		-2.509	0.148	-0.67	-4.420	0.183	-0.118	1911	0.213	0.051
Okuma öz-yeterliği 1	Okuma öz-yeterliği 2 Gdsb		4.996	0.124	0.219	6.904	0.164	0.303**	-1.908	0.203	-0.084
Yazma öz-yeterliği 1	Yazma öz-yeterliği 2 Gdsb		10.032	0.111	-0.494**	-1.446	0.139	-0.071	-8.586	0.162	-0.423**
Konuşma öz-yeterliği 1	Konuşma öz-yeterliği 2 Gdsb		1.024	0.118	0.054	1.000	0.002	0.053**	0.024	0.118	0.001
Dinleme öz-yeterliği 1	Dinleme öz-yeterliği 2 Gdsb		3.368	0.130	0.152	3.535	0.117	0.160	-0.167	0.157	-0.008
Algılanan araçsallık 1	Algılanan araçsallık 2 Gdsb		0.469	0.036	0.027	-0.174	0.023	-0.009	0.727	0.039	0.036

* $p < .05$; ** $p < .01$; Not: ^aGüz dönemi sonu ders başarısı; Doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamalarının birden büyük olmaları, bu etkilerin farklı bağımlı değişkenler (güz dönemi sonundaki ders başarısı ve bahar dönemi başındaki bireysel farklılık değişkenleri) üzerindeki etkilerine dayalı olarak hesaplanmalarından kaynaklanmaktadır.

Güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutum aynı dönemin sonundaki ders başarısını (Tablo 4.46), bu da sırasıyla bahar dönemi başındaki tutumu (Tablo 4.47) ve bahar dönemi başındaki tutum ise bahar dönemi sonundaki ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordamıştır (Tablo 4.48). Dolayısıyla, güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutumun bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki anlamlı düzeyde ve olumlu yöndeki dolaylı etkisi anlaşılabilir. Dahası, güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutumun bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki değinilen dolaylı etki örüntüsü, doğrudan etkinin neden olumsuz yönde olduğunun anlaşılmasına da katkı sağlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle bu bulgunun anlamı, öğrencilerin bir öğretim yılının başlangıcında İngilizce derslerine yönelik olarak olumlu tutumlara sahip olmalarının, öğretim yılının sonundaki ders başarılarını olumlu yönde etkilemesinin, ancak, öğretim yılı başındaki tutumlarının kısa erimde (güz dönemi sonu) ders başarılarını artırmasına ve bunun da yine kısa erimde (bahar dönemi başı) ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilemesine bağlı olduğudur.

Aksi halde, öğrencilerin bir öğretim yılı başında olumlu tutumlara sahip olmaları, öğretim yılının sonundaki ders başarısını olumlu yönde etkilememekte, aksine olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, tutum değişkeninin ders başarısı üzerindeki uzun erimli etkisinin, kısa erimde elde edilebilecek olumlu dönütlere (bu örnekte güz dönemi sonu ders başarısı) bağlı olduğunu ortaya koyarak, tutum ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulguların sağladığı çerçeveyi oldukça genişletmiştir (Elmalı-Özsaray, 2016; Özçetin, 2010; Selçuk, 1997; Wenden, 1991). Tutumların duygular gibi duyuşsal değişkenlere göre çok daha kalıcı bir özelliğe sahip olmalarına rağmen, bu kalıcılığın zamanla değişebileceği ve değişimin büyük ölçüde bireylerin deneyimlerinin niteliğine bağlı olarak gerçekleşebileceği düşünüldüğünde (Bohner ve Wanke, 2002; Crano ve Prislin, 2011), tutum değişkeninin, tıpkı diğer değişkenler gibi (örneğin motivasyon), kalıcılığının ve başarı gibi değişkenler üzerindeki olumlu etkilerinin büyük ölçüde olumlu yaşantılarla desteklenmesine bağlı olduğu söylenebilir. Bu açıklamalar ışığında, öğretim yılı başındaki tutum değişkeninin bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarısıyla, güz dönemi sonundaki ders başarısı ve bahar dönemi başındaki tutum değişkenleri aracılığıyla sağlanan etkisinin neden olumlu olduğu ile bu değişkenlerden bağımsız etkisinin neden olumsuz olduğu anlaşılabilir.

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, ilgi hissi olarak merak değişkenine yönelik olarak güz dönemi başındaki ilgi hissi olarak merakın, bahar dönemi sonundaki ders başarısını doğrudan etkilemediği, ancak dolaylı biçimde ve olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Güz dönemi başındaki ilgi hissi olarak merakın aynı dönemin sonundaki ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendirmediği (Tablo 4.46), ancak güz dönemi sonundaki ders başarısının bahar dönemi başındaki ilgi hissi olarak merakı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği (Tablo 4.47) ve bununla birlikte bahar dönemi sonundaki ders başarısını anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde etkilediği (Tablo 4.48) dikkate alındığında, söz konusu dolaylı etkinin güz dönemi sonu ders başarısının bahar dönemi sonundaki başarı üzerinde dolaylı etkisi olduğu ifade edilebilir. Esasen bu durum, ilgi hissi olarak merakın geçici ve yüzeysel bir ilgiye dayalı bir meraktan çok, görece seçici ve derinlemesine bir ilgiyi yansıttığı, dolayısıyla da ortaya çıkabilmesi için olumlu deneyimlere ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde (Litman, 2008, 2010), öğrencilerin güz dönemi başındaki ilgi hissi olarak meraklarının ders başarısı gibi somut dönütler tarafından tetiklenmesi beklenebilir. Ancak ilginç biçimde, güz dönemi sonu ders başarısının bahar dönemi başındaki ilgi hissi olarak merak üzerindeki etkisi olumluyken, ilgi hissi olarak merakın bahar dönemi sonundaki etkisi olumsuzdur. Bu bulgu, iki güçlü olasılığa dayalı olarak yorumlanabilir.

Birincisi, daha önce dile getirildiği gibi, ilgi hissi olarak merak değişkeniyle İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni arasında anlamlı bir etkileşimin bulunması ve bunun tutum değişkeninin güçlü etkisi nedeniyle ilgi hissi olarak merak değişkeninin bahar dönemi ders başarısı üzerindeki etkisini farklılaştırması olabilir. İkincisi ise, ilgi hissi olarak merakın yalnızca ders başarısına dayalı olarak uyarılmasının, öğrencilerin ilgi hissi olarak meraklarının yüzeysel bir görünüme bürünerek odağının daralmasına (dönem sonundaki ders başarısının merakın odağını oluşturması vb.) ve bu durumun merakın başarı üzerindeki olumlu etkisinin, olumsuz hale gelmesine yol açması olabilir. Buna göre, ilgi hissi olarak merakın, hem güz dönemi sonundaki başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmaması nedeniyle hem de öğretim yılı sonundaki ders başarısı üzerindeki etkisinin tutumlara bağlı olabilmesi nedeniyle, tutum değişkenine göre daha ikincil bir görünüme sahip olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu noktada yapılabilecek önemli bir çıkarım da ilgi hissi olarak merakın İngilizce ders başarısını değil, İngilizce ders başarısının ilgi hissi olarak merakı etkilediğidir. Bu çıkarım, bilgiye yönelik merakın

deneyimler aracılığıyla tetiklendiğine yönelik açıklamalarla da tutarlıdır (Litman, 2005; Spielberger ve Starr, 1994).

Araştırmanın son hipotezi kapsamında elde edilen analiz sonuçları, örgütlenme stratejisinin bahar dönemi sonu İngilizce ders başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığını, ancak dolaylı etkisinin anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde olduğunu göstermiştir (Tablo 4.51). Güz dönemi başındaki örgütlenme stratejisinin aynı dönemin sonundaki ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde yordadığı (Tablo 4.46), güz dönemi sonu ders başarısının da bahar dönemi başındaki örgütlenme stratejilerini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığı (Tablo 4.47), ancak bahar dönemi başındaki örgütlenme stratejilerinin aynı dönemin sonundaki ders başarısını anlamlı düzeyde yordamadığı dikkate alındığında (Tablo 4.48), söz konusu dolaylı etkinin güz dönemi sonu ders başarısının etkisine bağlı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin güz dönemi başındaki örgütlenme stratejilerinin, bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki olumsuz yöndeki etkisi, güz dönemi sonundaki başarı değişkeni aracılığıyla sağlanmıştır. Diğer taraftan, sonuçlar, denetleme stratejisinin bahar dönemi sonu İngilizce ders başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığını, ancak dolaylı etkisinin anlamlı düzeyde ve olumlu yönde olduğunu göstermiştir (Tablo 4.51). Ayrıntılı olarak, güz dönemi başındaki denetleme stratejilerinin aynı dönemin sonundaki ders başarısı üzerindeki etkisi ile (Tablo 4.46) güz dönemi sonundaki ders başarısının bahar dönemi başındaki denetleme stratejileri üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde ve olumlu yönde olduğu (Tablo 4.47), bahar dönemi başındaki denetleme stratejilerinin aynı dönemin sonundaki ders başarısı üzerindeki etkilerinin ise anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır (Tablo 4.48). Buna göre, güz dönemi başındaki denetleme stratejilerinin bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin, güz dönemi sonundaki ders başarısının bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgular birlikte ele alındığında, daha çok bilgiye/hatırlamaya dayalı sınav odaklı eğitim ortamlarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Nitekim planlama, ders çalışmadan önce yapılacakları sıraya koyma ve gözden geçirme; örgütlenme stratejileri, bilikte var olan yapılarla yeni yapıları ilişkilendirerek öğrenilecek konu ile ilgili konu başlıklarını ve ana hatları belirleme; denetleme stratejisi, öğrenme etkinliği sırasında öğrenilecek materyalin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme; değerlendirme stratejileri

ise neyin ne kadar öğrendiğine ilişkin olarak yapılan bir değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Namlu, 2004). Türkiye için de söz konusu olduğu gibi, ortaöğretimin ağırlıklı olarak sınav odaklı olduğu ve performansın büyük ölçüde öğrenilenlerin hatırlanmasına dayalı olarak ölçüldüğü eğitim ortamlarında öğrencilerin, bilişte var olan yapılarla yeni yapıları ilişkilendirerek öğrenilecek konu ile ilgili konu başlıklarını ve ana hatları belirlediği derinlemesine öğrenme süreçlerine odaklanmaları yerine, öğrenme etkinliği sırasında öğrenilecek materyalin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme ya da öğrenilenlerin ne kadarının hatırlandığının kontrol edilmesi gibi görece yüzeysel stratejileri kullanmaları beklenebilir. Çünkü bu özelliğe sahip eğitim ortamlarında, denetleme stratejilerini kullanmanın, öğrencilerin ders başarısını artırma olasılığı, örgütlenme stratejilerini kullanmalarına kıyasla daha fazla olabilir. Bu durum özellikle İngilizce dersleri gibi, yabancı dil dersleri için geçerli olabilir. Nitekim yabancı dil derslerinin içeriği büyük ölçüde, dille ilgili öğrenilen kuralların hatırlanmasına ve bunların konuşma, anlama, yazma gibi etkinliklerde uygun biçimde kullanılmasına bağlıdır (MEB, 2011).

Araştırmanın son hipotezine yönelik olarak elde edilen sonuçlar ayrıca, okuma öz-yeterliği ile konuşma öz-yeterliğinin bahar dönemi sonu İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak, söz konusu yeterlik alanlarının bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki dolaylı etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır (Tablo 4.51). Bunun anlamı, öğrencilerin öğretim yılı başındaki okuma ve konuşma öz-yeterliğine ilişkin inançlarının öğretim yılı sonundaki ders başarısını, güz dönemi sonu ders başarısı ile bahar dönemi başındaki okuma ve konuşma öz-yeterlik inançlarındaki görünümülerinden bağımsız olarak ve anlamlı düzeyde açıkladığıdır. Okuma ve konuşma eylemlerinin yabancı dil öğrenme sürecinin önemli ve zorlayıcı unsurları arasında yer aldıkları ve her iki unsurun da birbiriyle yakından ilişkili olan okuduğunu anlama, ifade etme ve ifade edilen sözlü uyarıları yorumlama gibi süreçleri etkili biçimde gerçekleştirmeyi gerektirdiği düşünüldüğünde (Biemiller, 2003; Proctor, Carlo, August ve Snow, 2005), öğrencilerin bu bağlamda kendilerini yeterli hissetmelerinin ders başarıları üzerindeki etkileri anlaşılabilir. Esasen konuyla ilgili literatürde, öğrencilerin özellikle zorlayıcı öğrenme alanlarına ilişkin olarak hissettikleri öz-yeterlik inançlarının, onların motivasyonlarını ve ders başarılarını olumlu yönde ve güçlü biçimde etkilediğini gösteren çok sayıda kanıt bulunmaktadır (Kapsamlı bir gözden

geçirme için bkz. Bandura, 1997). Buna göre, öğrencilerin güz dönemi başında okuma ve konuşma alanlarıyla ilgili olarak hissettikleri öz-yeterliğin bahar dönemi sonundaki başarı üzerindeki görece güçlü etkilerinin (Tablo 4.51), güz dönemi sonu ders başarısı ile bahar dönemi sonu okuma ve konuşma öz-yeterliliğine ilişkin inançlarının bahar dönemi ders başarıları üzerindeki etkilerini zayıflatarak (Tablo 4.46, 4.47 ve 4.48), bu değişkenlerin arabuluculuk rollerini anlamsız hale getirmiş olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Bunlarla birlikte, sonuçlar, okuma ve konuşma öz-yeterliklerinin aksine, yazma öz-yeterliliğinin bahar dönemi sonu ders başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığını, ancak anlamlı ve olumsuz yönde bir dolaylı etkisinin söz konusu olduğunu göstermiştir (Tablo 4.51). Ayrıntılı olarak, güz dönemi başındaki yazma öz-yeterliliği güz dönemi sonundaki ders başarısıyla anlamlı ve olumsuz yönde (Tablo 4.46), güz dönemi sonu ders başarısı ise bahar dönemi başındaki yazma öz-yeterliliğiyle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendirken (Tablo 4.47), bahar dönemi başındaki yazma öz-yeterliliği, bahar dönemi sonundaki ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilенmemiştir (Tablo 4.48). Araştırmanın bu bulgusu, yazma öz-yeterliliğine ilişkin güz dönemi başındaki inançların, bahar dönemi sonundaki ders başarısını güz dönemi sonundaki ders başarısı aracılığıyla yordadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazma öz-yeterliliğine ilişkin öğretim yılı başındaki inançları, İngilizce derslerindeki yazma etkinliklerini üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren (okuduğunu anlama, yorumlama ve ifade etme vb.) etkinlikler olarak algılamaktan çok, not alma ve okuma parçalarının tıpkı yazımı gibi algılamalarına bağlı olarak biçimlenmiş olabilir. Bu da sırasıyla, öğrencilerin bu eylemleri basit olarak algılamalarına ve kendilerini İngilizce yazma konusuna gerçekçi olmayan bir biçimde yeterli hissetmelerine yol açabilir. Bu da sırasıyla, Dunning-Kruger etkisinin (Dunning ve Kruger, 1999) ortaya çıkmasına yol açarak, öğrencilerin ders başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Nitekim güz dönemi başındaki yazma öz-yeterliliğinin aynı dönemin sonundaki ders başarısıyla olumsuz yönde ilişkilенmesi (Tablo 4.46) ve bunun da sırasıyla bahar dönemi sonundaki ders başarısıyla olumsuz yönde ilişkilенmesi (Tablo 4.51), bu yorumu destekler niteliktedir.

Yukarıda değinilenlere ek olarak, araştırmada güz dönemi başındaki planlama stratejilerinin bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olmadığı, ancak doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde ve olumlu yönde olduğu da

saptanmıştır (Tablo 4.51). Ayrıntılı olarak, öğrencilerin güz dönemi başındaki planlama stratejileri kullanımına yönelik tercihleri, aynı dönemin sonundaki ders başarılarıyla (Tablo 4.46) ve bunlar da sırasıyla bahar dönemi başındaki planlama stratejilerinin kullanımına yönelik tercihleriyle anlamlı düzeyde ilişkilennememiştir (Tablo 4.47). Diğer taraftan, öğrencilerin bahar dönemi başındaki planlama stratejilerinin kullanımına yönelik tercihleri, aynı dönemin sonundaki ders başarılarıyla anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde ilişkilenebilir (Tablo 4.48). Buna göre, planlama stratejilerinin bahar dönemi sonundaki ders başarıları üzerindeki doğrudan etkisinin (Tablo 4.51) bahar dönemi kapsamında ortaya çıkan bir etki olduğu ifade edilebilir. Daha önce de ifade edildiği gibi, planlama stratejileri, denetleme stratejileri gibi stratejilerden kısmen de olsa farklı biçimde (Namlu, 2004), öğrencilerin ders çalışmadan önce yapılacakları anlamlı biçimde sıraya koyma, bunların aşamalarını birbirleriyle ilişkilendirme ve başarı üzerindeki olası etkilerini de dikkate alarak değerlendirmede bulunmalarını gerektiren stratejilerdir (Oxford, 1990; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Dolayısıyla, daha önce de ifade edildiği gibi, tekrara ve hatırlamaya dayalı süreçlerin desteklendiği eğitim ortamlarında, etkileri daha kısa erimde gözlenebilecek ve görece daha yüzeysel stratejilerin (denetleme vb.) ders başarıları üzerindeki olumlu etkilerinin, planlama stratejilerine kıyasla, daha belirgin biçimde gözlenmesi (bkz. Tablo 4.51) ve planlama stratejilerinin beklenenin aksine, ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilememesi, hatta olumsuz yönde etkilemesi mümkün olabilir. Sınırlı sayıda da olsa, konuyla ilgili literatürde denetleme stratejilerinin ders başarılarıyla daha güçlü düzeyde ilişkilendiğini gösteren araştırmalar (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001; Gülsüm, 2009) bu yorumu destekler niteliktedir.

Diğer taraftan, Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, öğrencilerin güz dönemi başındaki yoksunluk hissi olarak merakları, öğrenme amaçları, performansla yaklaşma amaçları, performanstan kaçınma amaçları, değerlendirme stratejileri, dinleme öz-yeterlikleri ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık, bahar dönemi sonundaki ders başarılarıyla ne doğrudan ne de dolaylı olarak ilişkilenebilir. Araştırmanın bu bulgusu bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı değildir. Ancak, bundan önce İngilizce ders başarılarıyla ilişkilenen değişkenlerin incelendiği araştırmalar, birkaç değişkenin İngilizce ders başarılarıyla ilişkilerinin kesitsel verilere dayalı olarak sorgulandığı incelendiği araştırmalardır (Elmalı-Özsaray, 2016; Geçgil, 2014; Matos ve diğerleri, 2007; Özçetin, 2010). Buna göre, önceki araştırmalardan elde

edilen bulguların, bu araştırmadan elde edilenlerle karşılaştırılabilir olmadığı söylenebilir. Bu nedenle, söz konusu değişkenlerin bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğine yönelik olarak bu araştırmada elde edilen bulgunun, bundan önceki araştırmalara atıfla yorumlanması güvenilir bir yaklaşım olmayabilir. Buna rağmen, bundan önceki araştırmalarda bu araştırmadaki değişkenlerden bazılarının (örneğin bilgiye yönelik merak ve algılanan araçsallık), İngilizce derslerine yönelik tutum değişkeniyle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğinin rapor edilmiş olması, bu bağlamda elde edilen bulguların yalnızca bağımsız değişkenlerin temel etkilerinin değil, etkileşime dayalı etkilerinin de dikkate alınarak yorumlanması gerektiğine yönelik bir uyarı niteliğindedir.

Bu uyarı, araştırmanın, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik öğretim yılı başındaki tutumlarının öğretim yılı sonundaki İngilizce ders başarılarıyla hem doğrudan hem de dolaylı ve güçlü biçimde ilişkilendiğine yönelik bulgusuyla birlikte dikkate alındığında, yukarıda değinilen değişkenlerin (algılanan araçsallık, öğrenme amaçları vb.) İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin anlamlı düzeyde olmaması, tutum değişkeninin, bu değişkenlerin olası etkilerini baskılamasına bağlı olarak açıklanabilir. İngilizceye yönelik tutum değişkeninin değinilen değişkenlerle olası etkileşimi, tutum değişkeninin, bu değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin yalnızca yönünü değil, gücünü de etkileme potansiyeli içerdiği anlamına gelmektedir (Jaccard ve Turrissi, 2003; Meyers, Gamst ve Guarino, 2003). Ancak, araştırmada yoksunluk hissi olarak merak, öğrenme amaçları, performans yaklaşma amaçları, performanstan kaçınma amaçları, değerlendirme stratejileri, dinleme öz-yeterlikleri ve İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık değişkenlerinin tutum değişkeniyle olan etkileşimlerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki olası etkilerinin sorgulanmamış olması, bu yorumu, mantıklı olmasına karşın tartışmalı hale getirmektedir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, tutum değişkeniyle söz konusu değişkenler arasındaki etkileşimlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin boylamsal bir desene dayalı olarak incelenmesi, bu konuya ilişkin çok daha kapsamlı bir çerçeve sağlayabilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın hipotezlerine yönelik olarak gerçekleştirilen analizler aracılığıyla elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde söz konusu sonuçlarla birlikte, önemli olduğu düşünülen eğitim durumlarına ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordanmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci hipotezi “öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordar” olarak belirlenmişti. Bu hipoteze ilişkin olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarının, öğrenme amaçlarının ve denetleme stratejilerinin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığını, örgütleme stratejileriyle yazma öz-yeterliklerine ilişkin inançlarının ise anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde yordadığını göstermiştir. Buna göre, tutum ve öğrenme amaçları gibi öğrenmenin içselleştirilmesinde ve derinlemesine öğrenmenin sağlanmasında önemli rol oynayan iki önemli değişkenin, İngilizce ders başarısını güz döneminin başında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte, lise öğrencilerinin güz dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik tutumlarının ve öğrenme amaçlarının yanında, denetleme stratejilerinin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısını diğer biliş-ötesi stratejilerden daha belirgin biçimde açıklama potansiyeli içerdiği sonucu da çıkarılabilir.

5.2. Bahar Dönemi Başlı Bireysel Farklılık Değişkenlerinin Yordanmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci hipotezi “öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarıları, bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik bilgiye yönelik meraklarını, başarı amaçlarını, biliş-ötesi öğrenme stratejilerini, öz-yeterlik inançlarını, tutumlarını ve algıladıkları araçsallığı anlamlı düzeyde yordar” şeklinde belirlenmişti. Bu bağlamda elde edilen bulgular, güz dönemi sonu ders başarısının planlama ve performanstan kaçınma amaçları dışındaki, tüm araştırma değişkenlerini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Söz konusu bulgular bütüncül bir bakış açısıyla sorgulandığında üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, biliş-ötesi stratejilerin, bilgiye yönelik merakın, başarı amaçlarının ve algılanan araçsallığın İngilizce ders başarısını değil, İngilizce ders başarısının bu değişkenleri yordadığını göstermiştir. İkincisi, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısının planlama stratejileri ve performanstan kaçınma amaçlarıyla karşılıklı bir ilişki sergilemediğidir. Üçüncüsü ve daha önemlisi, öğretim yılı başındaki İngilizce dersine yönelik tutumun dönem sonu ders başarısıyla ilişkileneceği ve bununda sırasıyla İngilizce dersine yönelik tutumla ilişkileneceğidir. Buna göre, İngilizce dersine yönelik tutumun ders başarısıyla karşılıklı bir nedensellik ilişkisi sergilediği sonucu çıkarılabilir.

5.3. Bahar Dönemi Sonu Ders Başarısının Yordanmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordar” olarak belirlenmişti. Araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarının bahar dönemi sonu İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığını; ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, planlama stratejileri, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliklerine ilişkin inançlarının anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde yordadığını; algılanan araçsallık, yoksunluk hissi olarak merak, performansa yaklaşma, performanstan kaçınma, yazma ve dinleme öz-yeterliklerinin ise ders başarısını anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermiştir.

Bu bulgulardan üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, İngilizce dersine yönelik tutum değişkeninin ders başarısı üzerindeki etkisinin diğer değişkenlere oranla daha kalıcı olduğudur. İkincisi, İngilizce dersine yönelik tutumun ders başarısı üzerindeki görece güçlü ve kalıcı etkisinin, diğer değişkenlerin ders başarısına yönelik etkileri üzerinde baskın rol oynayabileceğidir. Üçüncüsü ise, öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili okuma, yazma, konuşma ve dinleme öz-yeterliklerinin gerçekçi olmamasının, bu inançların ders başarısı üzerindeki etkilerinin ya ortaya çıkmamasına ya da olumsuz hale gelmesine yol açabildiğidir.

5.4. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısının Arabulucu Rolüne İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü hipotezi “öğrencilerin güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarıları, güz dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik meraklarının, başarı amaçlarının, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, öz-yeterlik inançlarının, tutumlarının ve algıladıkları araçsallığın, bahar dönemi başındaki aynı bireysel farklılık değişkenleriyle olası ilişkilerinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar” şeklinde belirlenmişti. Araştırmanın bulguları, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısının tutum, denetleme stratejileri ve öğrenme amaçlarının güz dönemi başındaki görünümüleriyle bahar dönemi başındaki görünümüleri arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde; performansa yaklaşma amaçları, örgütlenme stratejileri ve yazma öz-yeterliğinin güz dönemi başındaki görünümüleriyle bahar dönemi başındaki görünümüleri arasında ise anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde arabuluculuk rolleri oynadığını göstermiştir. Bu bulgular bağlamında iki önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, öğrencilerin öğretim yılı başında İngilizce dersine yönelik olarak sahip oldukları tutumları ve öğrenme amaçları ile kullanmayı tercih ettikleri denetleme stratejilerinin kalıcılığının (en azından kısmen) İngilizce derslerinde elde ettikleri başarının yüksek olmasına bağlı olduğudur. İkincisi ise, öğrencilerin öğretim yılı başında İngilizce dersine yönelik olarak benimsedikleri performansa yaklaşma amaçlarının, kullanmayı tercih ettikleri örgütlenme stratejilerinin ve hissettikleri yazma öz-yeterliklerinin kalıcılığının, İngilizce derslerinde elde ettikleri başarının düşük olmasıyla açıklandığıdır.

5.5. Bahar Dönemi Başı Bireysel Farkılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci hipotezi “öğrencilerin bahar dönemi başındaki İngilizce dersine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları araçsallık, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarının bahar dönemi sonundaki ders başarılarıyla olası ilişkisinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar” olarak belirlenmişti. Beşinci hipotez kapsamında elde edilen bulgular, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısıyla bahar dönemi sonundaki başarının tutum aracılığıyla kısmen de olsa olumlu yönde ilişkilendiğini, ancak güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısıyla bahar dönemi sonundaki başarının ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliği aracılığıyla olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Bu bulgular kapsamında üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi İngilizce dersine yönelik tutumun, İngilizce dersine yönelik olarak elde edilen önceki başarının sürdürülmesine/kalıcılığına olumlu yönde katkı sağladığıdır. İkincisi, ilgi hissi olarak merak, öğrenme amaçları, okuma öz-yeterliği ve konuşma öz-yeterliğinin İngilizce dersine yönelik olarak elde edilen önceki başarının sürdürülmesine/kalıcılığına olumsuz yönde katkı sağladığıdır. Üçüncüsü ve daha önemlisi, tutum değişkeninin olumlu, değinilen diğer değişkenlerinse olumsuz katkılarının tutum değişkeniyle bu değişkenler arasındaki etkileşimlerin öğretim yılı sonundaki ders başarısı (bahar dönemi sonu ders başarısı) üzerindeki etkilerine bağlı olabileceğidir. Araştırmanın bulgularından hareketle diğer önemli bir sonuç ise, İngilizce derslerine yönelik başarının artırılmasında ve sürdürülmesinde, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının olumlu olmasının, ilgi hissi olarak meraklarının, öğrenme amaçlarının ve okuma ile konuşma öz-yeterliklerinin yüksek olmasından daha önemli olduğudur.

5.6. Güz Dönemi Sonu Ders Başarısı ve Bahar Dönemi Başı Bireysel Farkılık Değişkenlerinin Arabulucu Rollerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı hipotezi “öğrencilerin güz dönemi sonundaki ders başarıları ve bahar dönemi başındaki İngilizce derslerine ilişkin bilgiye yönelik merakları, başarı amaçları, biliş-ötesi öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, tutumları ve algıladıkları

araçsallık, güz dönemi başındaki aynı bireysel farklılık değişkenlerinin bahar dönemi sonundaki İngilizce ders başarılarıyla olası ilişkilerinde anlamlı arabuluculuk rolleri oynar” olarak belirlenmişti. Altıncı hipotez kapsamında elde edilen bulgular, İngilizce derslerine yönelik tutumun, ilgi hissi olarak merakın, örgütleme ve denetleme stratejilerinin, yazma öz-yeterliklerinin öğretim yılı başındaki görünümleri ile öğretim yılı sonundaki ders başarısı arasında bu değişkenlerin bahar dönemi başındaki görünümünün ve bahar dönemi sonundaki ders başarısının arabuluculuk rolleri oynadığını göstermiştir.

Ayrıntılı olarak; araştırmanın bu bağlamdaki bulguları (a) güz dönemi başındaki İngilizce dersine yönelik tutumun bahar dönemi sonundaki ders başarısını hem doğrudan ve olumsuz yönde, hem de güz dönemi sonundaki ders başarısı aracılığıyla ve bahar dönemi başındaki tutumlar aracılığıyla dolaylı olarak ve olumlu yönde yordadığını; (b) güz dönemi başındaki ilgi hissi olarak merakın, bahar dönemin sonundaki ders başarısını, güz dönemi sonundaki ders başarısı aracılığıyla ve olumsuz yönde yordadığını; (c) güz dönemi başındaki örgütleme stratejilerinin, bahar dönemi sonundaki ders başarısıyla olan ilişkisinin güz dönemi sonundaki başarı değişkeni aracılığıyla ve olumsuz yönde sağlandığını; (d) güz dönemi başındaki denetleme stratejilerinin bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki dolaylı yöndeki ve olumlu etkisinin, güz dönemi sonundaki ders başarısının bahar dönemi sonundaki ders başarısı üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklandığını ve (e) güz dönemi başındaki yazma öz-yeterliğine ilişkin inançların, bahar dönemi sonundaki ders başarısını güz dönemi sonundaki ders başarısı aracılığıyla ve olumsuz yönde yordadığını göstermiştir.

Yukarıda özetlenen bulgulardan altı önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, öğretim yılı başında öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak sahip oldukları tutumlarının öğretim yılı sonundaki başarıyı olumlu yönde etkileyebilmesinin, görece kısa erimde (bir dönemde) İngilizce derslerinde elde edecekleri başarıya ve bu başarının da İngilizce derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmesine bağlı olduğudur. İkincisi ve daha önemlisi ise, İngilizce derslerine yönelik tutumlar ile ders başarısı arasındaki karşılıklı nedensellik ilişkisinin tutum ve başarı arasında olumlu bir geri besleme döngüsü oluşturduğu, ancak tutumun uzun erimde ders başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin olumsuz bir etki olduğudur. Üçüncüsü, öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik ilgi hissi olarak meraklarını tatmin edilmemesinin İngilizce ders

başarısını olumsuz yönde etkileyebildiğidir. Dördüncüsü, öğrencilerin örgütleme stratejilerini İngilizce derslerinde kullanmaya istekli ya da niyetli olmalarının, ders başarısı üzerinde olumlu bir etkide bulunabilmesinin, ancak öğrenme-öğretme süreçlerinin bu stratejilerin kullanımına uygun etkinlikleri içermesiyle mümkün olabileceği, öğrencilerin öğretim yılı başında İngilizce derslerinde örgütleme stratejilerini kullanmaya istekli olmalarının tek başına ders başarısını artırmadığı, aksine düşürebildiğidir. Beşincisi, öğrencilerin denetleme stratejilerini İngilizce derslerinde kullanmaya istekli/niyetli olmalarının bir öğretim yılı sonundaki ders başarıları üzerindeki etkisinin, ancak ve ancak İngilizce derslerinde görece kısa erimde elde edecekleri olumlu dönütlere (güz dönemi sonu ders başarısı) bağlı olduğudur. Altıncısı ise, öğrencilerin öğretim yılı başında İngilizce derslerindeki yazma etkinliklerine/süreçlerine yönelik olarak hissettikleri öz-yeterlik inançlarının gerçekçi olmayan biçimde yüksek olmasının, hem kısa hem de uzun erimli İngilizce ders başarılarını olumsuz yönde etkilediğidir.

5.7. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen ve yukarıda özetlenen sonuçlarının, hem İngilizce öğretimi açısından hem de gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler açısından sağlam bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu açılardan önemli olduğu düşünülen bazı önerilere aşağıdaki ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

5.7.1. Eğitim durumlarına ilişkin öneriler

1-) Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin öğretim yılı başında sahip oldukları İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumlarının ve benimsedikleri öğrenme amaçlarının kısa erimli İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri öğrencilerinin öğretim yılı başında İngilizce derslerine yönelik tutumlarını ve hangi başarı amaçlarını benimsediklerini

dikkate almalıdırlar. Öğretmenler bu amaçla bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarını ya da konuyla ilgili literatürde bu amaçla geliştirilmiş olan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarını kullanarak, öğrencilerinin öğretim yılı başında İngilizce derslerine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu ve öğrenme amaçlarını ne düzeyde benimsediklerini belirleyebilirler. Böylece, öğretmenler öğrencilerinin dönem sonundaki İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkileyebilirler. Sonuçlar ayrıca, öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik tutumlarının ve öğrenme amaçlarının yanında, denetleme stratejilerinin de güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısını diğer biliş-ötesi stratejilerden daha belirgin biçimde açıkladığını göstermiştir. Bu nedenle, söz konusu öneri denetleme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanımına yönelik olarak da yapılabilir.

2-) Araştırmanın sonuçları, biliş-ötesi stratejilerin, bilgiye yönelik merakın, öğrenme amaçlarının ve algılanan araçsallığın İngilizce ders başarısını değil, İngilizce ders başarısının bu değişkenleri yordadığını göstermiştir. Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin ders başarısını artırmak için derslerinde, öğrencilerinin biliş-ötesi stratejileri etkin biçimde kullanmalarını, bilgiye yönelik meraklarını etkinleştirmelerini ve öğrenmeyle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiği bilinen (bkz. Elliot, 1999) öğrenme amaçlarını benimsemelerini sağlayacak ve öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığı artıracak etkinliklerle gerçekleştirmelerinin (tartışma etkinlikleri, yaratıcı drama etkinlikleri vb.) ve başarının ölçülmesi ile değerlendirilmesini de buna göre yapmalarının gerekli ve önemli olduğu önerisinde bulunulabilir. Esasen araştırmanın değinilen sonucu, İngilizce derslerinin, söz konusu bireysel farklılık değişkenlerinin benimsenmesini gerektirecek etkinliklerle gerçekleştirilmesinden çok, öğrencilerin İngilizce ders başarısını bu ve benzeri etkinliklerle artırmanın biliş-ötesi strateji kullanımını, bilgiye yönelik merakın artmasını, öğrenme amaçlarını benimsenmesini ve algılanan araçsallığın güçlenmesini sağlayabileceğine işaret etmiştir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme sürecinde öğrencilerinin biliş-ötesi stratejileri kullanmalarını, bilgiye yönelik meraklarını uyarmaları, performanstan kaçınma gibi amaçları değil, öğrenme amaçlarını benimsemelerini sağlamaları ve İngilizce derslerine yönelik olarak algıladıkları araçsallığı güçlendirmeleri için, etkili yöntemler ve tekniklerle öğrencilerinin ders başarılarını artırmaları gerektiği önerisinde bulunulabilir.

3-) Önemli olarak, araştırmanın sonuçları, bundan önceki araştırmalarda elde edilen İngilizce ders başarısı ve tutumun ilişkili olduğuna yönelik bulguların çok ötesine geçerek, aslında bu ilişkinin tutumun ders başarısını olumlu yönde etkilediği ve ders başarısının da sırasıyla tutumu olumlu yönde düzeyde etkilediği karşılıklı nedenselliğe dayalı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmanın desenin, kesin bir öncelik sonralık ilişkisine dayalı olarak bir çıkarımda bulunma olanağı sağlamamasına rağmen, bir öğretim yılını kapsamaması nedeniyle karşılıklı nedenselliğe yönelik güvenilir bir çıkarımda bulunmaya olanak sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretim programının geliştirilmesinden sorumlu uzmanlar, öğrencilerin İngilizce öğretim sürecinin başlangıcındaki tutumlarının sonraki başarılarını etkilediğini ve bununda sırasıyla öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği dikkate almalı ve İngilizce derslerinin eğitim durumlarını, İngilizce dersine yönelik tutum ve ders başarısı arasındaki bu geri besleme döngüsünü dikkate alarak planlamalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğretim yılının başındaki tutumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin (ön yargılar, dil öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançlar vb., Ryan ve Mercer, 2012; Lou ve Noels, 2017) saptanarak, bu faktörleri olumlu yönde etkileyebilecek öğrenen merkezli etkinlikler (örnek olay incelemesi, drama, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri vb.) kullanılabilir.

4-) Bunlarla birlikte, araştırmada, güz dönemi sonundaki İngilizce ders başarısının planlama stratejileri ve performanstan kaçınma amaçlarıyla karşılıklı bir ilişki sergilemediği sonucuna da ulaşılmıştır. Buna göre, akademik başarıyla olumsuz yönde ilişkilendiği çok sayıda araştırma aracılığıyla ortaya konan performanstan kaçınma amaçlarının (örneğin bkz. Sideridis, 2008; Elliot, McGregor ve Gable, 1999), İngilizce ders başarısı üzerindeki olası olumsuz etkilerinin kalıcı olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin bu amaçları benimsemelerinin ardında yatan inançlarla doğrudan ve/veya dolaylı yoldan edindikleri olumsuz deneyimlerin neler olduğunun öğrenilerek, bunların etkilerinin ortadan kaldırılması/en aza indirilmesi için kullanılabilecek etkili müdahalelerle (örneğin, bu amaçların sorgulanması ve ardında yatan gerekçeler ilişkin bir farkındalık oluşturulması) benimsenmelerinin önüne geçilebileceği söylenebilir. Bu öneri, ders başarısıyla yakından ilişkili olduğu bilinen (Doğanay ve Demir, 2011) planlama stratejilerinin, planlama stratejilerini İngilizce öğrenme sürecinde daha etkili biçimde kullanmalarının sağlanması için de yapılabilir.

Böylece, İngilizce öğretmenleri bir yandan öğrencilerinin performanstan kaçınma amaçlarını benimseme olasılıklarını en aza indirirken, diğer yandan da planlama stratejilerini kullanma olasılığını artırarak, öğrencilerinin ders başarısını artırabilirler.

5-) Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum değişkeninin ders başarısı üzerindeki etkisinin diğer değişkenlere kıyasla daha kalıcı ve güçlü olduğu ve bu etkinin diğer değişkenlerin ders başarısına yönelik etkileri üzerinde baskın rol oynayabileceği sonucuna da ulaşılmıştır. Buna göre, tutum değişkeninin İngilizce öğretmenlerinin İngilizce ders başarısının artırılmasında öncelikli olarak odaklanmaları gereken duyuşsal bir değişken olduğu söylenebilir. Esasen duygular, özellikle de başarıyla ilgili duygular ve öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik çok sayıda kanıttan söz edilebilmesine karşın (Pekrun ve diğerleri 2006), tutum gibi yalnızca duyuşsal değil, aynı zamanda bilişsel ve davranışsal boyutları da içeren bir değişkenin, İngilizce ders başarısı üzerindeki kalıcı ve güçlü etkisine yönelik oldukça az sayıda kanıt bulunmaktadır. Bu araştırmada, tutum değişkeninin duyuşsal yönü dikkate alınarak incelenmiş olması, tutumun kalıcı ve güçlü etkisinin duyuşsal özelliğinin bir sonucu olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle, İngilizce öğretmenleri ve İngilizce dersi öğretim programlarının geliştirilmesinden sorumlu uzmanlar, öğrencilerin İngilizce derslerini ne ölçüde sevdiklerini ya da bu derslerden ne ölçüde hoşlandıklarını belirten ifadelerini ciddiye almalı ve bunların İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin kalıcı ve bilgiye yönelik merak (Litman, 2010), algılanan araçsallık (Özçetin, 2010) gibi önemli değişkenlerin etkilerini bastırabilecek kadar güçlü olabildiğinin de farkında olmalıdırlar. Bu farkındalık, İngilizce ders başarısının kalıcı biçimde artırılmasını sağlayabilecek etkinliklerin geliştirilmesine hem de öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik, örneğin, algıladıkları araçsallığın ya da bilgiye yönelik meraklarının uyarılamadığı durumlarda bile ders başarılarının artırılmasına katkı sağlayabilir.

6-) Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan bir diğeri de, öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili okuma, yazma, konuşma ve dinleme öz-yeterliklerinin gerçekçi olmamasının, bu inançların İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerini olumsuz hale getirebilmesidir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri ve bu alandaki program geliştirme çalışmalarında yer alan uzmanlar, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi öğrencilerin İngilizce derslerinin ana eksenlerine ilişkin öz-yeterlik inançlarına, ‘ne kadar çok, o kadar iyi’ bakış açısıyla odaklanarak, öğrencilerin bu alanlara ilişkin öz-

yeterliklerini artırmaya çalışmaktan çok, gerçekçi hale getirmeye çalışmalıdırlar. Bunun yollarından biri, her dönemin başında öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili hedefler konusunda kapsamlı ve ayrıntılı biçimde bilgilendirilmeleri olabilir. Bir diğer yolu ise, öğrencilerin söz konusu alanlara ilişkin yeterliklerinin süreç odaklı biçimde değerlendirilerek, sonuçlarının öğrencilerle paylaşılması ve öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinde görülen eksikliklerin etkili biçimde giderilmesi için etkili öğrenme-öğretme süreçlerinin gerçekleştirilmesi olabilir. Bu ve benzeri yaklaşımlar, öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma alanlarıyla ilgili öz-yeterlik inançlarını daha gerçekçi hale getirmelerine yol açarak, bu alanlardaki öz-yeterlik inançlarının ders başarıları üzerindeki katkılarını olumlu hale getirebilir.

7-) Araştırmada öğrencilerin öğretim yılı başında İngilizce derslerine yönelik olarak sahip oldukları tutumları ve öğrenme amaçları ile kullanmayı tercih ettikleri denetleme stratejilerinin kalıcılığının İngilizce derslerinde elde ettikleri başarının yüksek olmasına, performansa yaklaşma amaçlarının, kullanmayı tercih ettikleri örgütlenme stratejilerinin ve hissettikleri yazma öz-yeterliklerinin kalıcılığının ise, İngilizce derslerinde elde ettikleri başarının düşük olmasına bağlı olduğu sonuçları da elde edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak sahip oldukları tutumları ve öğrenme amaçları ile kullanmayı tercih ettikleri denetleme stratejilerinin kalıcılığının sağlanması için, öncelikle öğrencilerin İngilizce derslerinde başarıyla ilgili olumlu dönütler almalarının gerekli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri öğrencilerinin derslerde başarılı olmalarını sağlayabilmek amacıyla, onların bilişsel ve duyuşsal anlamdaki hazır bulunuşluk düzeylerine odaklanmalı ve öğrencilerinin düzeylerine uygun ancak onları hafifçe zorlayacak öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmelidirler. Ayrıntılı olarak, İngilizce öğretmenleri sonuç odaklı değerlendirmeden önce, öğrencilerine mevcut bilgi ve beceri düzeyleri hakkında dönüt vermek ve onların bu bağlamlardaki eksikliklerini saptayarak, öğretim sürecini daha etkili biçimde gerçekleştirmek amacıyla, süreç odaklı değerlendirmeler gerçekleştirilebilir. Bu da sırasıyla, öğrencilerin İngilizce ders başarılarını olumlu yönde etkileyerek, onların tutumlarını, öğrenme amaçlarını ve denetleme stratejilerinin kalıcılığını artırırken, örgütlenme stratejilerinin kullanımına ve yazma öz-yeterliklerine ilişkin gerçekçi olmayan inançlarını/beklentilerini daha gerçekçi hale getirmelerine yol açabilir.

8-) Araştırmada İngilizce derslerine yönelik başarının artırılmasında ve sürdürülmesinde, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının olumlu olmasının, ilgi hissi olarak meraklarının, öğrenme amaçlarının ve okuma ile konuşma öz-yeterliklerinin yüksek olmasından daha önemli olduğu sonucu da elde edilmiştir. Başka bir deyişle, bu sonuç, öğrencilerde İngilizce derslerine yönelik olumlu tutum geliştirilmesinin, onların ilgi hissi olarak meraklarının, öğrenme amaçlarının ve okuma ile konuşma öz-yeterliklerinin artırılmasından daha önemli olduğuna işaret etmiştir. Dolayısıyla, bu alandaki program geliştirme çalışmalarında yer alan uzmanlar, programlarda öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleriyle ilgili duyuşsal kazanımlara daha fazla ağırlık vermeli ve bu kazanımlara öğrenciler tarafından etkili biçimde ulaşılabilmesi için, programların içerik, eğitim durumları ve sınama durumları bu kazanımlarla uyumlu biçimde planlanmalıdır.

9-) Araştırmada İngilizce derslerine yönelik tutumlar ile ders başarısı arasındaki karşılıklı nedensellik ilişkisinin tutum ve başarı arasında olumlu bir geri besleme döngüsü oluşturduğu, ancak tutumun uzun erimde ders başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin olumsuz bir etki olduğu sonucu da elde edilmiştir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri öğrencilerinin öğretim yılı/dönemi başındaki tutumlarının olumlu olmasının, kısa erimde bu tutumları olumlu yönde etkileyebilecek olumlu başarı dönütleri almadıkları sürece, ders başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğinin farkında olmalı ve öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerinin başarılı olmalarını sağlayabilecek etkinliklere yer vermelidirler. Üstelik bu etkinliklerin (örneğin okuma, yazma vb. etkinlikler), öğrencilerin yakınsak gelişim alanları (Vygotsky, 1978) dikkate alınarak planlanmaları, başarı durumlarını İngilizce öğrenmeyle ilgili öğrenen ihtiyaçlarıyla daha uyumlu hale de getirerek tutum ve ders başarısı arasındaki olumlu geri besleme döngüsünü daha da güçlendirebilir.

10-) Araştırmanın sonuçları; öğrencilerin güz dönemi başındaki İngilizce derslerine yönelik ilgi hissi olarak meraklarını tatmin edilmemesinin İngilizce ders başarısını olumsuz yönde etkileyebildiğini, örgütlenme stratejilerini İngilizce derslerinde kullanmaya istekli ya da niyetli olmalarının, ders başarısı üzerinde olumlu bir etkide bulunabilmesinin, ancak öğrenme-öğretme süreçlerinin bu stratejilerin kullanımına uygun etkinlikleri içermesiyle mümkün olabileceğini, öğrencilerin öğretim yılı başında İngilizce derslerinde örgütlenme stratejilerini kullanmaya istekli olmalarının tek başına

ders başarısını artırmadığı, aksine düşürebildiğini ve öğrencilerin denetleme stratejilerini İngilizce derslerinde kullanmaya istekli/niyetli olmalarının bir öğretim yılı sonundaki ders başarıları üzerindeki etkisinin, İngilizce derslerinde görece kısa erimde elde edecekleri olumlu dönütlere bağlı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, yukarıda özetlenen sonuçlarla ilgili olarak da vurgulanan, öğrencilerin bilgiye yönelik meraklarını (özellikle de ilgi hissi olarak meraklarını) artırmanın, örgütleme ve denetleme stratejilerini derslerde etkili biçimde kullanmaları yönünde isteklendirilmelerinin, öncelikle ders başarısı gibi İngilizce derslerinde kısa erimde elde edecekleri somut ve olumlu dönütlere bağlı olduğunun altını çizmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri öğrencilerinin, yukarıda değinilen etkinlikleri (okuma, yazma, konuşma vb.) öğrenen ihtiyaçlarına uygun biçimde planlayarak gerçekleştirmelerinin, öğrencilerin yalnızca tutumları ve ders başarıları arasında bir olumlu geri besleme döngüsü oluşmasına değil, aynı zamanda öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik ilgi hissi olarak meraklarının artırılmasına ve denetleme ve örgütleme gibi etkili biliş-ötesi stratejileri kullanmalarına olanak sağlayarak, ders başarılarıyla bu değişkenler arasında da olumlu geri besleme döngülerinin oluşmasına da yol açabilecektir. Bu da söz konusu değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki olumlu, ancak zayıf etkilerinin güçlenmesine ya da olumsuz etkilerinin olumluya dönüşmesine imkân sağlayarak, İngilizce ders başarısının artırılmasındaki rollerini çok daha etkili hale getirebilir.

11-) Son olarak, bu araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri gibi demografik değişkenlerin, araştırma değişkenleri üzerindeki etkilerinin zayıf olduklarının saptanması, yukarıda özetlenen önerilerin, öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri ve hangi sınıflarda öğrenim gördüklerinden bağımsız olarak uygulanmalarının mümkün olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri ve İngilizce derslerine yönelik öğretim programlarının geliştirilmesinden sorumlu uzmanlar, araştırmanın yukarıda belirtilen önerilerini lise öğrencilerinin yaşlarından, cinsiyetlerinden ve sınıf düzeylerinden bağımsız biçimde dikkate alarak uygulayabilirler.

5.7.2. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler

1-) Bu araştırmada boylamsal araştırma desenlerinden panel deseni kullanılmıştır. Bu desen, araştırmanın amacına yönelik geçerli ve güvenilir bulgular elde edilmesine olanak

sağlaması açısından sağlam bir desen olmasına karşın, bağımsız değişkenlerin farklı zaman dilimlerindeki görünümünün birbirleriyle ve yine bağımlı değişkenlerin farklı zaman dilimlerindeki görünümleriyle olan ilişkilerinin kontrol edilmesine olanak sağlamamıştır. Dolayısıyla, gelecekte bu ve benzeri konularda yapılacak boylamsal araştırmalarda çapraz panel desenlerinin kullanılması (Newsom, 2015), konuda daha kapsamlı ve güvenilir bulguların elde edilmesini mümkün kılabilir.

2-) Araştırmanın örneklemini, bir boylamsal çalışma için oldukça büyük bir örneklem olmasına karşın, gelecekte yapılacak araştırmaların daha büyük örneklemelerden ($n > 2000$) hareketle gerçekleştirilmesi ve yalnızca lise öğrencilerini değil, aynı zamanda ortaokul öğrencilerini de içermesi, İngilizce ders başarısını etkileyen tutum ve bilgiye yönelik merak gibi değişkenlerin farklı eğitim kademelerindeki etkilerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla ve çok daha güvenilir biçimde sorgulanmasına olanak sağlayabilir.

3-) Bu araştırmada, bilgiye yönelik merak, algılanan araçsallık, tutum, biliş-ötesi stratejiler, öz-yeterlik inançları ve başarı amaçları İngilizce ders başarılarının yordayıcıları olarak incelenmiştir. Bu değişkenlerin İngilizce ders başarılarının yordayıcıları olarak incelenmeleri giriş, kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümlerinden detaylı biçimde açıklandığı gibi, mantıklı bir yaklaşım olmasına rağmen, İngilizce ders başarısının yordayıcıların yalnızca bu değişkenlerden oluştuğunu söylemek ne mantıklı ne de mümkündür. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, İngilizce ders başarısıyla ilişkilenen öz-düzenleme stratejileri (Yağlı, 2014) ve öğrenme stilleri (Castro ve Peck, 2005) gibi değişkenlerin de İngilizce ders başarısı üzerindeki olası etkilerinin dikkate alınması, bu araştırmadan elde edilen bulguların çerçevesini genişletebilir.

4-) Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili bilgiye yönelik merakları, algıladıkları araçsallık, tutumları, biliş-ötesi stratejileri, öz-yeterlik inançları ve başarı amaçları ile İngilizce derslerindeki başarı durumları arasındaki ilişkilerin görünümüleri bir öğretim yılı süresince incelenmiştir. Bu süre, karşılıklı nedenselliğin incelenmesi ve söz konusu değişkenlerdeki değişimin kontrol edilebilmesi için yeterli olmasına rağmen, gelecekte yapılacak araştırmalarda liselerdeki öğretim süresinin tümünü kapsayacak bir incelemenin, söz konusu değişkenlerin başarı üzerindeki etkilerinin çok daha kapsamlı ve güvenilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlayabilir.

5-) Bu araştırmanın boylamsal bir araştırma olması ve araştırmada verilerin aynı bireylerin farklı zaman dilimlerindeki görüşlerine ve başarı durumlarına dayalı olarak elde edilmesini gerektiren bir desen kullanılmış olması, nedensellik çıkarıma olanak sağlamasına rağmen, gelecekte yapılacak araştırmalarda ders başarısının ya da başarı amaçlarının, bilgiye yönelik merakın, algılanan araçsallığın, tutumların, biliş-ötesi stratejilerin ve öz-yeterlik inançlarının manipüle edildiği deneysel desenlerden hareketle gerçekleştirilen araştırmalar, nedensellik çıkarımını daha fazla mümkün kılan bulguların elde edilmesine olanak sağlayabilir.

6-) Bu araştırma nicel bir araştırma olarak planlanmış ve buna göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın boylamsal olması ve panel desenine dayalı olarak gerçekleştirilmesi, bu araştırmanın odağını oluşturan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik kapsamlı bulgular elde edilmesine olanak sağlamasına rağmen, bu bulguların derinlemesine biçimde sorgulanması, nicel araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının ve benimsenen desenlerin içerdiği sınırlıklar nedeniyle mümkün olmamıştır. Bu nedenle, gelecekte bu ve benzeri konularda gerçekleştirilecek araştırmalarda, karma araştırma desenlerinin kullanılması, bu araştırmada nicel verilere dayalı olarak elde edilen bulguların, daha kapsamlı ve derinlemesine biçimde sorgulanmasına imkân veren nitel veriler ışığında ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla sorgulanmasına olanak sağlayabilir.

7-) Bu araştırmanın problem durumunu, dolayısıyla da temel odağını İngilizce ders başarısı oluşturmuştur. Bu nedenle, araştırmada bilgiye yönelik merak, algılanan araçsallık, tutum, biliş-ötesi stratejiler, öz-yeterlik inançları ve başarı amaçları İngilizce ders başarılarının yordayıcıları olarak incelenmiştir. Ancak bu, söz konusu değişkenlerin yalnızca İngilizce ders başarısının yordayıcıları olarak incelenmelerinin mantıklı ya da gerekli olduğu anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, söz konusu araştırma değişkelerinin öğrencilerin matematik ve/veya fizik gibi derslere ilişkin başarılarının yordayıcıları olarak incelenmeleri, bu araştırmadan elde edilen bulgularla, farklı öğrenme alanlarına ilişkin olarak elde edilenlerin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine olanak sağlayarak, bu araştırmadan elde edilen bulguların çerçevesini önemli ölçüde genişletebilir.

8-) Son olarak, bu araştırmada yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin araştırma değişkenleri üzerindeki etkileri incelenmiş ve etkilerinin oldukça zayıf oldukları gözlenmiştir. Üstelik bu araştırmada öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin bu

değişkenler üzerindeki etkileri de sorgulanmamıştır. Ancak, konuyla ilgili literatürde, bu değişkenlerin ders başarısını anlamlı düzeyde etkilediğini gösteren bazı kanıtlar bulunmaktadır (Demirel ve Coşkun, 2009; Kocadelioğlu, 2013). Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin kontrol edilmelerinin, bu araştırmalardan elde edilecek olan bulguların genellenebilirliği açısından önemli olduğu ifade edilebilir.



KAYNAKÇA

- Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 312-329.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akçakaya, N. (2009). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmeye İlişki İnançlarının Yapılanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Eğitimi Bilim Dalı, Gaziantep.
- Akın, A. (2006a). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2006b). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Biliş-ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Sakarya.
- Akın, A. ve Akın, U. (2014). 2x2 Başarı Yönelimlerinin Matematik Tutumlarına İlişkin Yordayıcı Rolünün Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 264-273.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Sivas İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Aksoy, N.C. (2010). *Oyun Destekli Matematik Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Başarı, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik ve Tutumlarının Gelişimlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, A. O. ve Şahin, I. (2010). Analysis of community college students’ educational internet use and metacognitive learning strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5581-5585.
- Al-Harthy, I. S., and Was, A. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation: Apath analysis. *International Journal of Education*, 2(1) ,1-20.

- Altun, S. ve Aykaç, B. (2009, Mayıs). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.
- Altunay, U. (2004, Temmuz). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla bazı bireysel değişkenler arasındaki ilişkiler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Altunışık, S. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Fene Yönelik merak, Motivasyon, ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Alyas, A. (2011). *Yabancı dil olarak İngilizce okuma derslerinde öğrencilerin otonomisini (bağımsızlığını) geliştirmede üst bilişsel stratejiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, 76(3), 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Arbuckle, J.L. (2012). IBM SPSS Amos 19 User's Guide. 03.04.2018 tarihinde www.amosdevelopment.com/download/amos.pdf sitesinden alınmıştır.
- Arıbaş, S. ve Tok, H. (2004, Temmuz). *İlköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122.
- Arslan, S. (2014). *Üstbilişsel Öğretim Stratejilerin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme, Öz Düzenleme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aşoğlu, T. (2005) *Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Avcı, S. (2008). *Öğretmen Adaylarının, Gelecek Zaman Algıları, Akademik Alandaki Arzularını Erteleme Konusundaki İsteklilikleri, Algılanan Araçsallıkları, Sosyo-ekonomik Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Awe, B. M. T. (2014). Relationship between reading attitudes and reading comprehension performance of secondary school students in Kwara State, Nigeria. *Review of Arts And Humanities*, 2(2), 203-215.
- Aydemir, M. (2014). *Uzaktan Eğitimde Üstbilişsel Etkinliklerin Öğrencilerin Ders Çalışma Süreçleri ve Üstbilişsel Becerileri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğdu, Ç. (2014). *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, İngilizceye Karşı Tutum, Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B. E. F. örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Bağçeci, B. Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Balcı, Ö. ve Sünbül, A. M. (2015). İngilizce Okuma Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşleri , *SDU International Journal of Educational Studies Studies*, 2(1), 1-19.
- Baldwin, C. A. (2001). *Achievement Goals And Exam Performance: An Exploration Of The Role Of Study Strategies And Anticipatory Test Anxiety*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Indiana State University, Terre Haute.
- Bandalos, D. L., Yates, K., and Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and program planning*, 13(1), 9-17.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barron, K. E., and Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 706.

- Bartsch, R. A., Case, K. A., and Meerman, H. (2012). Increasing academic self-efficacy in statistics with a live vicarious experience presentation. *Teaching of Psychology*, 39(2), 133-136.
- Baş, G. (2012). The effect of teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes, and metacognitive awareness. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 49-71.
- Baş, G.(2010). Effects of brain-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *Elementary education online*, 9 (2), 488-507.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başören, M. (2015). *Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Katılımının, Duygu Düzenleme, Algılanan Araçsallık, Umut ve Başarı Değişkenleriyle Olan İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başöz, T. (2016). Pre-service efl teachers attitudes towards language learning through social media. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 430-438. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.059>.
- Batumlu, D. Z. ve 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.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş-ötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York and London: McGraw Hill.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45(3), 180-191.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153(3731), 25-33.
- Biemiller, A. (2003). Oral comprehension sets the ceiling on reading comprehension. *American Educator*, 27(1), 23-23.

- Bohner, G., and Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change: social psychology*. Hove, UK.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 879.
- Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Yetenek Düzeyleri İle Biliş-ötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Brezin, M. J. (1980). Cognitive monitoring: From learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28(4), 227-242.
- Brickman, S. J., and Miller, R. B. (1998, March). Valuing of future goals and instrumentality as predictors of cognitive engagement, Paper presented at the 6th Workshop on Achievement and Task Motivation, International Conference on Motivation, Thessaloniki, Greece.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (453–481). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms”, In Weinert, F.E. and Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European journal of social psychology*, 30(6), 745-778.
- Buldur, S. (2014). The investigation of the relationship between the students' perceptions about the classroom assessment environment and their achievement-goal orientations: Gender perspective. *Eğitim Ve Bilim*, 39(176), 213-225.
- Burger, J. M., Messian, N., Patel, S., del Prado, A., and Anderson, C. (2004). What a coincidence! The effects of incidental similarity on compliance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(1), 35-43.
- Büyükduman, F.İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine ilişkin Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., and Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, 100(3), 525.
- Carrell, P. L., Pharis, B., and Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Castro, O., and Peck, V. (2005). Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 38(3), 401-409.
- Cebeci F., B. (2006). *Mesleki Ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Chang, Y. S. (2001). Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistic*. 27(2), 75-90.
- Chularut, P., and DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263.
- Clément, R., Dörnyei, Z., and Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd. ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Crano, W. D., and Prislin, R. (Eds.). (2011). *Attitudes and attitude change*. Psychology Press.
- Creten, H., Lens, W., and Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In Efklides, A., Kuhl, J., and Sorrentino, R. M. (eds.), *Trends and prospects in Motivation Research*, Kluwer Academic, Dordrecht, The Netherlands, pp. 33-45.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çelik-Menderes, H. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çögenli, A. Çögenli, A. G. ve Güven, M. (2015). Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin akademik başarılarını yordama gücü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 131-150.
- Dalkılıç, N. (2001). *Yabancı Dil Öğretiminde Kaygının Etkisi ile İlgili Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., and Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948.
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G., and Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 813-827.
- Day, H. I. (1968). Role of specific curiosity in school achievement. *Journal Educational Psychoogyl*, 59(1), 37-43.
- De Volder, M. L., and Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566.
- Delbesoğlu, A.B.Ö. (2013). *İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğrenildiği Sınıflarda Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Özdüzenleme, Benlik Saygısı ve Tutum: Örnek Olay Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. (4. basım), Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, M. ve oşkun, Y. D. (2009). Üniversite ğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Investigation of curiosity levels of university students in terms of some variables). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18),111-134.
- Demirel, M. ve Duman, H. (2015). The Use of Portfolio in English Language Teaching and Its Effects on Achievement and Attitude. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2634-2640, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.598>.
- Desoete, A., Roeyers, H., and Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of learning Disabilities*, 34(5), 435-447.
- Doğanay, A. ve Demir, . (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek ğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2021-2043.
- Doğru, E. (2014). *Hayal Aktivitelerinin niversite ğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Başarı, İlgi ve Tutumları zerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Dörnyei, Z., and Csizr, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dreyer, C., and Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikans-speakers in South Africa. In Oxford, R. L. (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (61-74).Manoa: University of Hawaii Press.
- Duman, B. (2007). *Lise ğrencilerinin İngilizceye Yönelik z yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Dzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gc*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duncan, G. J., Juster, F. T., and Morgan, J. N. (1987). The role of panel studies in research on economic behavior. *Transportation Research Part A: General*, 21(4), 249-263.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., and Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., and Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- EF (2015). *EF English proficiency index report*. İstanbul. EF. 02.11.2016 tarihinde <http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> sitesinden alınmıştır.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik Dersi Başarısı İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Elias, S. M., and Loomis, R. J. (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1702.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., and Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232, doi:10.1037/0022-3514.72.1.218.
- Elliot, A. J., and Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.
- Elliot, A. J., and Fryer, J. W. (2008). The goal concept in psychology. In J. Shah and W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (235–250). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J., and Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461– 475, doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461.

- Elliot, A. J., and McGregor, H. A. (2001). A 2 _ 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., and Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628. doi: 0.1037/ 0022-0663.100.3.613.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., and Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of educational psychology*, 91(3), 549.
- Elliot, A. J., Murayama, K., and Pekrun, R. (2011). A 3 _ 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632–648, [http:// dx .doi. org /10. 1037 /a0023952](http://dx.doi.org/10.1037/a0023952).
- Elliott, E. S., and Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elmalı Özсарay, A. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Başarıyla İlgili Duyguları, Bilgiye Yönelik Merakları ve Ders Başarısı Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Elyıldırım, S., and Ashton, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 44(4), 2-11.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). *Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Fransa Örneği*. 02 Kasım 2016 tarihinde <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/415/343220.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sitesinden alınmıştır.
- Eren, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ve zihinsel zaman yolculuğu becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 157–175.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievementgoals. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.

- Eren, A. (2011). Prospective teachers' General Epistemic Curiosity and Domain-Specific Epistemic Curiosity: The Mediating Role of Perceived Instrumentality, In R. M.Teixeira (Ed.), *Higher Education in a State of Crisis* (163-183). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Eren, A. (2013). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, and four aspects of engagement. *Teaching Education*, 24(3), 302-326.
- Eren, A. ve Coşkun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574-588.
- Eren, A. ve Duman, G. (2016). Güdüsel tasarım modeli: Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yansımaları ve diğer yaklaşımlarla olan ilişkileri. *Pegem Atıf İndeksi*, 773-825.
- Erkan, S. S. S. (2012). Problems of English language instruction in primary in Turkey and their suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1117-1121, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.258>.
- Fakeye, D. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22, 205–211, DOI: <https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892803>.
- Feldman, F. (1997). On the intrinsic value of pleasures. *Ethics*, 107(3), 448-466.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Flavel, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., and Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of applied psychology*, 83(2), 218.
- Fraenkel, J.R., and Wallen, N.E (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Fryer, J. W., and Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700.

- Gama, C. A. (2004). *Integrating Metacognition Instruction In Interactive Learning Environments*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sussex Üniversitesi, Brighton.
- Garcia-Romero, C. (2015). Relationship between the 3x2 achievement goals and perceived competence in physical education students. *Sportis*, 1(3), 293-310.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study. *Studies in second language acquisition*, 13(1), 57-72.
- Geçkil, E.E. (2014). *Üst Bilişsel Strateji Eğitimi ve Kelime Edinimi Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.
- Genç, G. ve Aksu M. B. (2004, Temmuz). *İnönü üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Geylani, Y. (2016). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Derslerindeki Konuşma Aktivitelerinde Sessiz Kalmalarının Sebepleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ghanizadeh, A., and Jahedizadeh, S. (2015). An exploration of EFL learners' perceptions of classroom activities and their achievement goal orientations. *International Journal of Research Studies in Education*, 4(3), 33-45.
- Ghavam, M. M., Rastegar, M., and Razmi, M. H. (2011). Iranian EFL learners' achievement goals in relation with their metacognitive reading strategy use. *Open Journal of Modern Linguistics*, 1(02), 39.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., and Mahjoobi, F. M. (2014). Self-efficacy and metacognition as predictors of Iranian teacher trainees' academic performance: a path analysis approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 590-598, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.455>.

- Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motives, goal distance in time and future-time orientation. *Journal of Psychology*, 91(1), 143-160.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 443– 461.
- Glenberg, A. M., Wilkinson, A. C., and Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10(6), 597-602.
- Goh, C.M. (1998). Strategic processing and metacognition in second language listening. *RELC Journal* 29(2), 173–175.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional science*, 26(12), 81-96.
- Göker, S.D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.258>.
- Gömleksiz, M. N. ve Yetkiner, A. (2012). İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılık ile İngilizceye ilişkin görüş ve tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 129-160.
- Gören, Y. (2014). *Dramanın Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecinde Özgüveni ve Motivasyonu Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Grant, H., and Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 541-553.
- Greene, B. A., and Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.

- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., and Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Gülsüm, A. (2009). *Bilişsel ve Biliş Ötesi Strateji Kullanımının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarılarına Katkıları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü /Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., and Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of counseling Psychology*, 39(4), 527-538.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., and Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.
- Hassan, M. M., Bashir, S., and Mussel, P. (2015). Personality, learning, and the mediating role of epistemic curiosity: A case of continuing education in medical physicians. *Learning and Individual Differences*, 42, 83-89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.018>.
- Haznedar B. (2010, Kasım). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- He, T. H. (2001). Contrastive goal orientations in an EFL reading context: Influences on reading strategy use and comprehension patterns. *TESL-EJ*, 5(1), 1-18.
- House, J.D., and Prinson S.K. (1998). Student Attitudes and Academic Background as Predictors of Achievement in College English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29- 43.
- Huang, C. S. and Chang, F. S. (1996). Self Efficacy of English as a Second Language: An Example of Four Learner. 27.06.2013 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED396536.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Hull, C.L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, Yale University Press.

- Husman, J., and Lens, W. (1999). The role of the future in student *Educational psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., and Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43.
- Jabeen, F., and Shah, S. K. (2011). The role of culture in ELT: Learners' attitude towards the teaching of target language culture. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 604-613.
- Jaccard, J., R. Turrise, and C. K. Wan. (1990). *Interaction Effects In Multiple Regression*. Newbury Park, Sage Publications.
- Jacobs, J. E., and Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A., and Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(1), 16. DOI: 10.1186/s40862-016-0021-8.
- Jun Zhang, L. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.
- Kahyaoğlu, M. ve Daban, Ş. (2007, Eylül). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Biliş ötesi Öğrenme Stratejileri*. 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T. Y., and Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963-973.

- Kaplan, A., and Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184.
- Karagöl, İ. (2016). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz-yeterlilikleri Açısından Yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karahan, B. Ü. (2016). *5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-yeterlilik Alguları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Kashdan, T. B., and Roberts, J. E. (2004). Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 792-816.
- Kaşık, İ. (2014). *The Relationship Among Self-efficacy, Attitude and Performance In English Writing Classes At Tertiary Level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., and Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and applied social psychology*, 21(2), 149-164.
- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and education*, 14(2), 181-197.
- Kocadelioğlu, T. (2013). *Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizceye Yönelik Tutumlarının İlköğretim Okullarında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koo, D., and Choi, Y. (2010). Knowledge search and people with high epistemic curiosity. *Computers in Human Behavior*, 26(1), 12-22.
- Kök, İ. (2005). *Sinir dilbilimsel Programlama İlkelerine Uygun Öğretim İle Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Köksal H. (1999, May). *A study on learning strategies*. 4th METU ELT Convention Proceedings, Ankara.
- Kruger, J., and Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Kush, J. C., and Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Küçük-Özcan, Z.Ç. (2000). *Teaching Metacognitive Strategies To 6th Grade Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Lee, J. H., and Lo, Y. Y. (2017). An exploratory study on the relationships between attitudes toward classroom language choice, motivation, and proficiency of EFL learners. *System*, 67, 121-131, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.017>.
- Lens, W., and Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and instruction*, 1(2), 145-159.
- Lent, R. W., Brown, S. D., and Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4, 255-311.

- Liem, A. D., Lau, S., and Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.
- Jiao, L. J. (2007). Problems in EFL reading teaching and possible solutions. *Sino-US English Teaching*, 4(9), 19-21.
- Litman, J. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition & emotion*, 19(6), 793-814.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1585-1595.
- Litman, J. A., and Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82(2), 147-157.
- Litman, J., Hutchins, T., and Russon, R. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behaviour. *Cognition ve Emotion*, 19(4), 559-582.
- Litman, J.A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information-seeking. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 397- 402.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An Overview* (Report No. 034 808), (ERIC No. 474273)
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological bulletin*, 116(1), 75-98.
- Lou, N. M., and Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214-243.
- Lv, F. and Chen, H. (2010). Study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144.
- Magogwe, J. M., and Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- Margolis, H., and McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.

- Matos, L., Lens, W., and Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 51-70.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A re-conceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (s. 575-596). New York: MacMillan.
- Mearns, J. (2004). The Social Learning Theory of Julian B. Rotter. 23 Aralık 2016 tarihinde <http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm> sitesinden alınmıştır.
- MEB (2011). *Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programları*. Ankara. MEB.
- MEB (2013). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara. MEB.
- Meece, J. L., and Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229.
- Meier, S., McCarthy, P. R., and Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive therapy and research*, 8(2), 107-120.
- Mercer, S., Ryan, S., and Williams, M. (Eds.). (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Meyers, L. S., Gamst, G., and Guarino, A. J. (2003). *Applied multivariate research. Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Middleton, M. J., and Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., and Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 61-75.
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., and Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250-260.

- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., and Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 388-422.
- Miller, R. B., and Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Moreas, A.M., and Lens, W. (1991). *The motivational meaning of the individual future time perspective*. Internal Research Report. Kuleuven, Center for Motivation and Time Perspective.
- Morgül, İ. Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mussel, P. (2010). Epistemic curiosity and related constructs: Lacking evidence of discriminant validity. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 506-510.
- Nakano, Y. (2012). Relationships of achievement goals to use of learning strategies of English in Japanese college students. *Tohoku University Graduate School of Education annual research report*, 60(2), 213-224.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-133.
- Newsom, J. T. (2015). *Longitudinal structural equation modelling*. London: Routledge.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.
- Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ocak, G. Kuru, N. ve Özçalışan, H. (2010). As a classroom language, students' attitudes towards speaking Turkish in english prep. classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 661-665.

- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Okçu, V. ve Kahyalioglu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilişi-ötesi öğrenme stratejilerin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 129-146.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. Mangan (ed.), *Shifting the Instructional Focus to the Learner* (35-51). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Oxford, R.L. ve Green, J.M., (1995), A closer look at learning strategies, L2 Proficiency, and gender, *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Öz, H., Demirezen, M., and Pourfeiz, J. (2015). Digital device ownership, computer literacy, and attitudes toward foreign and computer-assisted language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 359-366, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.028>.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdamar, K. (2003). *SPSS ile Biyoistatistik*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy beliefs during adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares, T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education* (339–366). Greenwich CT: Information Age Publishing.

- Pajares, F., and Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193-203.
- Schunk, D. H., and Pajares, F. (2003). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (16–32). San Diego, CA: Academic Press
- Pajares, F., Britner, S. L., and Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary educational psychology*, 25(4), 406-422.
- Pajares, F., and Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pajares, F., and Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., and Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Phakiti, A., Hirsh, D., and Woodrow, L. (2013). It's not only English: Effects of other individual factors on English language learning and academic learning of ESL international students in Australia. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 239-258.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (Cook, M., Trans.). New York: International Universities Press.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225.
- Pintrich, P. R., and Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

- Pintrich, P. R., Conley, A. M., and Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 319-337.
- Pintrich, P.R., and De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., and Snow, C. (2005). Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 246-256.
- Rahimi, M., and Katal, M. (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: A comparison between university and high-school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31(2012), 82-89, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.020>.
- Rasekh, Z. E., and Ranjbary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Tesl-Ej*, 7(2), 1-18.
- Reshadi, E., and Aidinlou, N. (2012). Investigating the relationship between writing meta-cognitive awareness and use of cohesive ties in Iranian EFL context. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(5), 4699-4705.
- Richards, J. B., Litman, J., and Roberts, D. H. (2013). Performance characteristics of measurement instruments of epistemic curiosity in third-year medical students. *Medical science educator*, 23(3), 355-363.
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Riyaz, H., and Mullick, A. P. (2016). Problems in learning English Speaking Skill: A study of Higher Secondary Students in Srinagar, India. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies (IJIMS)*, 3(2), 59-69.
- Rostami, M., Heijazi, E., and Lavasani, M. (2011). The relationship between gender, perception of classroom structure, achievement goals, perceived instrumentality and academic achievement in English course third grade middle school students (English as second language). *Social and Behavioral Science*. 29, 703-712, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.295>.

- Rotgans, J. I. and Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21(1), 58-67, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.001>.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General ve Applied*. 80(1), 1–28.
- Savaşçı, M. (2014). Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL Speaking Classes? An Action Research at Tertiary Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.635>.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48–58.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames ve R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (13-44). San Diego: Academic.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D. H., and Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 77(3), 313-332.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serin, G. (2010) İlköğretim 7. sınıf öğrencilerin fene karşı meraklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 237– 252.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., and Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.

- Shell, D. F., and Husman, J. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health*, 24(1), 55-69.
- Simons, J., Dewitte, S., and Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Psychology*, 74(3), 343-360.
- Simons, J., Dewitte, S., and Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British journal of Psychology*, 91(3), 335-351.
- Skinner, B E (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 267-277.
- Soodmand Afshar, H., Rahimi, A., and Rahimi, M. (2014). Instrumental motivation, critical thinking, autonomy and academic achievement of Iranian EFL learners. *Issues in Educational Research*, 24(3), 281-298.
- Spielberger, C. D., and Starr, L. M. (1994). Curiosity and exploratory behavior. In H. F. O'Neil and M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 221– 243). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stevens J. (1996). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Stevens J, (Eds.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (362 – 427). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Su, M. H., and Duo, P. C. (2012). EFL Learners' Language Learning Strategy use and Perceived Self- Efficacy. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 335-345.
- Şener, S. (2014). *Türkiye'deki İngiliz Dili Eğitimi (ELT) Öğrencileri Arasındaki Yabancı Dil Olarak İngilizce İletişim Kurma İstekliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Takallou, F. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on efl learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal*, 13 (1), 272-300.
- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Teyfik Fikret Lisesi 10. sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., and Sears, D. O. (2006). *Social psychology*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara; Türk Psikologlar Derneği Yayınları e-kitap.
- Timur, S., Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 191-203.
- Tok, H., Özgan, H. ve Döş, B. (2010). Assessing Metacognitive Awareness And Learning Strategies As Positive Predictors For Success In A Distance Learning Class/Uzaktan Eğitim Sınıfında Başarının Pozitif Yordayıcısı Olarak Bilişötesi Farkındalık Stratejisi Ve Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-124.
- Tolan, B. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Tsai, H. J. (2015). *Exploring college students' motivational beliefs in ability-grouped English classes in Taiwan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Durham Üniversitesi, Durham.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Turan, M.B. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Meraklılık Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Turgut, B. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Turgut, M. F. (1977). *Tutumların Ölçülmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Teksir Materyal.
- Ulum, Ö. (2014). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi öğretmen gelişim programları hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, 5(10), 37-58.
- Ushioda, E. (2003). *The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Carnegie Mellon University, Pittsburgh.
- Ülke, H. Z. (2014). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Türk Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, İ. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Journal of Turkish educational sciences*, 13(1), 33-50.
- Van Calster, K., Lens, W., and Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American journal of psychology*, 110(1), 1-13.
- Veenman, M. V., Wilhelm, P., and Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction*, 14(1), 89-109.
- Vialatte, F.B., and Cichocki, A. (2008). Spit test bonferonni correction for qeeg statistical maps. *Biological Cybernetics*, 98(4), 208-303.
- Victori, M., and Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.
- Vos, H. (2001). *Metacognition in Higher Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Twente, The Netherlands.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

- Wang, C., and Pape, S. J. (2007). A probe into three chinese boys' self-efficacy beliefs learning english as a second language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.
- Wang, J., Spencer, K., and Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37(1), 46-56.
- Wang, Y. H., Kao, P. F., and Liao, H. C. (2016). The relationship of vocabulary learning strategies and self-efficacy with medical english and terminology. *Perceptual and Motor Skills*, 122(1), 47-66.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wigfield, A., and Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy investigating the relationship in Malaysia. *RELC journal*, 36(3), 245-269.
- Wright, M. (1999). Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41(2), 197-208.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yailagh, M. S., Birgani, S. A., Boostani, F., and Hajiyakhchali, A. (2013). The relationship of self-efficacy and achievement goals with metacognition in female high school students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(2013), 117-119.
- Yanar, B. H., ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yanar, B.H. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz-yeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yang, A, and Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31(1), 107-123.
- Yavuz, S. ve Yağlı, Ü. (2013). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 94-111.

- Yeung, A. S., Lau, S., and Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256.
- Yıldız, H. (2012). *Üst biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya.
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 682-687.
- Young, C., and Yee, M. (2006). Macao students' attitudes toward English: a post-1999 survey. *World Englishes*, 25(3-4), 479-490.
- Zheng, D., Young, M.F., Brewer, R.A., and Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALICO Journal*, 27(1), 205-231.
- Zhussupova, R., and Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228(2016), 593-600.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., and Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk and J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185–207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., and Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485-493.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., and Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.



EK-1 İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Okuma						
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Yazma						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dinleme						
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Konuşma						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-2 ALGILANAN ARAÇSALLIK ÖLÇEĞİ

Adı ve soyadı: _____ Yaş: _____ Sınıf: _____ Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarım gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarım hayallerime ulaşmam için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü içeriğin anlaşılması istediğim kişi olmam için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü içeriğin öğrenilmesi gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü materyalin öğrenilmesi hayallerime ulaşmam için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3 BİLİŞ-ÖTESİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Haftalık ders çalışma programı hazırlamakta güçlük çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Ödevlerimi son anda yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Derse girmeden önce işlenecek konuya ilişkin hazırlık yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Çalışma planı hazırlarken en verimli çalışma saatlerini dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Ödevlerimi hazırlamadan önce çalışmamın ana taslak planlamasını yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Sözlü anlatım ödevlerime hazırlanırken içeriği tam oluşturmadan önce konu başlıklarını belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	O gün derste işlenecek konudan ancak ders başladıktan sonra haberim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Ders çalışırken öncelikle çalışacağım konunun ana temalarına göz atarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Ders için yapacağım okumalara geçmeden önce metni hızla gözden geçiririm, sonra esas okumaya geçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Derse gelmeden önce dersin konusundan haberim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Çalışacağım konunun temel kilit kavramlarını çalışmadan önce belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Ders öncesi çalışacağım konunun genel şemasını kafamda oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Dersi dinlerken anlayıp anlamadığımı kendi kendime sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Bir konuyu dinlerken veya okurken anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Dinlediğim veya okuduğum bilginin doğruluğunu önceki bilgilerimle kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Konuya ilişkin bilgileri öğrenirken tutarlılığına dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17.	Ders çalıştıktan sonra ne kadar iyi öğrendiğimi ancak sınavda çıkan sorulara verdiğim cevaplardan sonra anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Her ders çalıştıktan sonra çalıştığım konuda kendimi sınav yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Çalıştığım dersin sınavından aldığım sonuçları bir sonraki sınav için değerlendirmeye alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Sınavda bilemediğim soruların nedenlerini araştırarak analiz ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Çalıştığım konunun üst bilgisini ve alt bilgilerini ayırt edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK-4 İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1.	İngilizce çalışmayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Ödevleri severek yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	İngilizce öğrenmek sıkıcı bir uğraştır.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	İngilizce derslerinde mutlu oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	İngilizce çalışmaya başlayınca kendimi iyi hissetmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	İngilizceyi öğrenmeyi başaramayacağımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	İngilizce okuduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayamıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	İngilizce derslerinde zaman geçmek bilmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	İngilizceyi öğrenmek bana zor gelmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Duyduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	İngilizceyle ilgili konuşmalar beni sıkıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	İngilizce çalışmaya başladığımda kendimi gergin hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	İngilizce derslerinde araları dört gözle bekliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	İngilizce çalışmaktansa, daha eğlenceli başka bir şey yapmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-5 BİLGİYE YÖNELİK MERAK ÖLÇEĞİ

		Neredeyse Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Neredeyse Asla
1.	Yeni fikirler oluşturmaktan keyif alırım.	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Bilmediğim konulara ilişkin bir şeyler öğrenmekten keyif alırım.	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	Benim için yeni şeyler öğrenmek büyüleyicidir.	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Yeni öğrendiğim konulara yönelik olarak daha çok şey öğrenmek isterim.	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	Soyut konuları tartışmaktan keyif alırım.	(4)	(3)	(2)	(1)
6.	Kavramsal problemler, onların çözümlerine ilişkin olarak düşünme yönünde beni harekete geçirir.	(4)	(3)	(2)	(1)
7.	Herhangi bir problemin çözümünü bulmak için uzun zaman harcarım; çünkü çözümü bulamazsam rahat edemem.	(4)	(3)	(2)	(1)
8.	Herhangi bir problemin çözümünü bulamadığımda sinirlenir ve çözmek için daha çok çabalarım.	(4)	(3)	(2)	(1)
9.	Bir problemi çözmek için çok zaman harcayabilirim.	(4)	(3)	(2)	(1)
10.	Problemleri çözünceye kadar düşkünlük derecesinde çalışırım.	(4)	(3)	(2)	(1)

EK-6 BAŞARI AMAÇLARI ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum
1.	Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sınavdan yüksek not almak başarının en önemli göstergesidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Öğrenme çalışmalarımda hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)
21.	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)

24.	İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)



EK-7 ETİK KURUL ONAYI



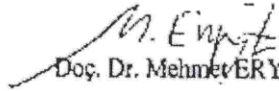
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

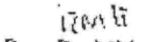
Oktay AKSOY
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi A. B. D.

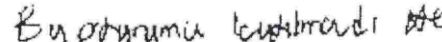
Sayın Oktay AKSOY,

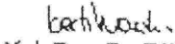
"Lise Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi: Boylamsal Bir Analiz" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/08) Kurulumuzun 29.01.2015 tarihli ve 2014/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

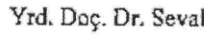

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

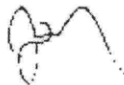

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zühal DEMİRCİ (Üye)



EK-8 ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55977256-330-E.10480906
Konu: Araştırma İzin İstemi (Oktay AKSOY)

16/10/2015

VALİLİK MAKAMINA

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13.10.2015 tarih ve 1592 sayılı yazılarında; Enstitü'nün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora program öğrencisi Oktay AKSOY " Lise Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarılarına Yordayan Değişkenliklerin İncelenmesi : Boylamsal Bir Analiz" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için İlimiz Merkez ve Çaycuma, Gökçeboy, Devrek İlçelerinde Anadolu Liselerinde öğrenim gören 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerine uygulama yapmak istediğini belirtmektedirler.

Söz konusu uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde ohurlarınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/10/2015

Hüseyin ERGİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Valilik Hissat 67020 Merkez/ZONGULDAK
Elektronik Ad: <http://zonguldak.meb.gov.tr>
ortagretim67@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Hissat YILDIZIM V.H.K.1
Tel: (0372) 253 69 58
Faks: (0372) 251 91 46

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 133d-2925-3024-848a-0b49 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Oktay AKSOY: 1980 Çaycuma doğumludur. İlköğrenimini Saltukova İlkokulu'nda, orta öğrenimini Saltukova Ortaokulu ve Lise öğrenimini ise Zonguldak Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. 2003 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programını, 2011 yılında ise Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programını bitirdi. 2003 yılından bu tarafa Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda İngilizce öğretmenliği ve yöneticilik görevlerinde bulundu. 2015 yılından bu tarafa ise Çaycuma Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü görevini sürdürmektedir.

İletişim Adresleri

e-mail : oktay-aksoy@hotmail.com

Telefon : 0505 7189880