

ÜST-BİLİŞSEL FARKINDALIK, ÖZ-YETERLİK ALGISI VE YABANCI DİLDE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

YIL / YEAR 15, SAYI / ISSUE 30 (GÜZ / AUTUMN 2017/2) ss. 51 - 67

Makale geliş tarihi/Received: 13/10/2017-Makale kabul tarihi/Accepted: 15/12/2017

YUNUS DOĞAN

Okt. Dr., Fırat Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksek Okulu
ydogan@firat.edu.tr

MURAT TUNCER

Doç. Dr., Fırat Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi
mtuncer@firat.edu.tr

Öz

Bu ilişkisel tarama araştırması, genel üst-bilişsel farkındalık, akademik öz-yeterlik algısı ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki ilişkileri belirlemek için yürütölmüştür. Bu doğrultuda, araştırmada öncelikle üst-bilişsel farkındalık, akademik öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı değişkenleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Araştırmada ayrıca üst-bilişsel farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında akademik öz-yeterliğin aracı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni 2013-2014 akademik yılında Fırat Üniversitesinin çeşitli mühendislik bölümlerini kazanmış, ancak zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi almakta olan 683 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma verileri, Bilişüstü Farkındalık Envanteri, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve öğrencilerin yabancı dil başarı notlarından oluşmaktadır. Verilerin analizinde, korelasyon, basıklık, çarpıklık ve yapısal eşitlik modeli gibi istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik öz-yeterlik ile yabancı dil akademik başarısı arasında ve akademik öz-yeterlik ile üst-bilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, üst-bilişsel farkındalık ile yabancı dilde akademik başarı arasında akademik öz-yeterliğin aracı etkisi bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel farkındalık, öz-yeterlik, yabancı dil başarısı, yapısal eşitlik

RELATIONS AMONG METACOGNITIVE AWARENESS, SELF-EFFICACY AND
FOREIGN LANGUAGE ACHIEVEMENT

Abstract

This correlational survey study was conducted to identify the relations among general metacognitive awareness, academic self-efficacy and achievement in foreign language learning. To this end, the study first investigated whether there are any correlations between metacognitive awareness, academic self-efficacy and foreign language achievement. The study further investigated whether academic self-efficacy has a mediating effect on the relation between metacognitive awareness and foreign language achievement. The population of the study was consis-

* Bu çalışma, birinci yazarın Doktora tezinden oluşturulmuştur.

ted of 683 university engineering students of various departments who were attending compulsory English preparation classes during the academic year of 2013-2014 at Fırat University. The data of the study included the Metacognitive Awareness Inventory, the Academic Self-efficacy Scale and the student grades. In order to analyze the data, such statistical techniques as correlation, skewness, curtosis and structural equation modelling were employed. As a result, it was identified that there are significant correlations between academic self-efficacy and foreign language achievement; and between academic self-efficacy and metacognitive awareness. Also, academic self-efficacy has a mediating effect on the relation between metacognitive awareness and foreign language achievement.

Keywords: Metacognitive Awareness, Self-efficacy, foreign language achievement, structural equation modelling

Giriş

Sosyal-bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları, anlamlı, kalıcı ve başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin kendi öğrenmesi üzerinde daha fazla otonomi ve farkındalığa sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öne çıkan ve pek çok araştırmacı tarafından (Flavell, 1979; Wade & Reynolds, 1989; Ganz&Ganz, 1990; El-Hindi, 1996; Livingston, 1997; Schunk, 2008; Young & Fry, 2008; Zulkipli vd., 2008; Downing, 2009; Dunlosky & Metcalfe, 2009) öğrenmede önemli bir rolü olduğu belirtilen kavramlardan biri üst-bilişsel farkındalıktır. Üst-biliş, bireyin bilişsel süreçleri konusundaki bilgisi (Flavell, 1979), kişinin kendi öğrenmesi konusundaki bilgisi, farkındalığı, kontrolü (Cross & Paris, 1988; Baird, 1990; Schraw & Dennison, 1994; Tobias & Everson, 1997) ve kişinin kendi düşüncesi konusundaki farkındalığı ve kontrolü (Kuhn & Dean, 2004; Martinez, 2006) olarak tanımlanmıştır. Ormrod (2004) üst-bilişi bilişsel süreçler ve bu süreçleri öğrenme ve hatırlamada nasıl kullandığımız konusundaki bilgimiz olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmalarda (Brown, 1987; Flavell, 1987; Schraw & Dennison, 1994) üst-bilişin birbiriyle ilişkili iki bileşeni olduğunu belirtmiştir: üst-bilişsel bilgi ve üst-bilişsel düzenleme. Üst-bilişsel bilgi, hangi faktör veya değişkenlerin ve bunların etkileşimde bulunarak bilişsel süreçleri ne şekilde etkileyeceği konusundaki bilgi veya inançları kapsar (Flavell, 1979). Üst-bilişsel bilgi üç alt bileşenden oluşur: bildirimsel bilgi (kişinin kendisi ve stratejileri konusundaki bilgisi), prosedürel bilgi (kişinin stratejileri nasıl kullanacağına yönelik bilgisi) ve durumsal bilgi (kişinin stratejileri ne zaman ve niçin kullanacağına yönelik bilgisi). Üst-bilişsel düzenleme ise öğrenmenin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi için kullanılan aktiviteleri içerir (Akt. Papaleontiou-Louca, 2003). Üst-bilişsel düzenleme, öğrenmenin denetimini sağlayan bazı alt bileşenden oluşmaktadır: planlama, bilgi yönetme, kavramayı izleme, hata ayıklama ve değerlendirme (Schraw&Dennison, 1994). Araştırmacılar üst-bilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin öğrenmede daha stratejik davrandığını ve daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir (Brown, 1987, Flavell, 1979, Ganz & Ganz, 1990; Schraw & Dennison, 1994; Livingston, 1997; Schunk, 2008; Downing, 2009;)

Flavell (1979) üst-bilişin dil ediniminde önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğreniminde üst-bilişsel bilgi, öğrencilerin öğrenciler olarak kendileri hakkındaki, dil öğrenimini etkileyen faktörler konusundaki ve dil öğrenimi ve öğretiminin doğası konusundaki sahip oldukları varsayımlar anlamına gelmektedir (Victori&Lockhart, 1995). Hedef dilin yapısı hakkındaki bilginin bilinmesini ve nerede ve ne zaman kullanılması gerektiğinin bilinmesini içeren karmaşık bir süreç olan dil ediniminde üst-bilişsel bilgi ve düzenleme, ilgili dili öğrenirken sürecin başından sonuna kadar kullanılacak öğrenme stratejileri farkındalığını koruma ve denetleme anlamında önem arz etmektedir. Wenden (1998)'a göre, üst-bilişsel bilgi, dil öğreniminde öz-düzenlemenin bir ön şartıdır; öğrenmenin başında belirlenen planlama kararlarını ve bir öğrenme görevinin tamamlanmasını düzenleyen denetim süreçlerini bildirir (Akt. Öz, 2005). Bazı bulgular, başarılı öğrencilerin dil öğrenme süreci, kendi yetenekleri ve olası zayıf yönlerini telafi edecek etkin stratejilerin kullanımı hakkında inançlar geliştirdiklerini ve bunun da neticede kendilerinin iyi dil öğrencisi potansiyeline güvenmelerini sağlayacağını göstermiştir (Akt. Victori&Lockhart, 1995).

Yabancı dil öğreniminde üst-bilişsel farkındalığın rolünün çoğunlukla alana özgü olarak dil becerileri performansı üzerinde araştırıldığı anlaşılmaktadır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde üst-bilişsel strateji kullanımı ve üst-bilişsel farkındalığın performans üzerindeki etkisi oldukça geniş çapta araştırılmıştır. Ancak, ilgili literatür incelendiğinde üst-bilişsel farkındalığın genel yabancı dil akademik başarısını ne derece yordadığı konusunda pek fazla çalışmanın mevcut olmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde ulaşılan bazı çalışmalar, üst-bilişin yabancı dil öğreniminde akademik başarıyı orta derecede yordadığını göstermektedir. Alcı ve Yüksel (2012) yabancı dil öğrencileri ile yaptıkları regresyon analizinde akademik performansı yordayan değişkenin yalnızca bilişüstü farkındalık olduğu sonucuna varmıştır. Nosratinia vd. (2014) İngilizce bölümü öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, üstbilişsel farkındalığın dil öğrenimine yönelik strateji kullanımının en iyi yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Pishghadam ve Khajavy (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 143 İranlı öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, üstbiliş ile zekânın yabancı dil akademik başarısındaki rolünü incelemiş ve zekânın başarıdaki varyansın % 12,2'sini diğer yandan üstbilişin varyansın % 17.6'sını açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dilde akademik başarıyı etkileyeceği düşünülen diğer bir araştırma değişkeni de öz-yeterlik algısıdır. Bireyin belirli bir performansı gerçekleştirme kapasitesine olan inancı (Bandura, 1977a, 1997) anlamına gelen öz-yeterlik algısı, insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994). Elbette ki insan işlevselliğini pek çok faktör etkiler. İnsanların hayatlarını oluşturan çok çeşitli işleri gerçekleştirdikleri zaman deneyimledikleri başarı veya başarısızlık doğal olarak onların pek çok kararını etkilemektedir. Ayrıca, sahip oldukları bilgi ve beceriler de yapmayı veya yapmamayı seçtikleri şeylerde önemli bir rol oynayacaktır. Ancak bireyler sahip oldukları bil-

gi ve becerilerin niteliği konusunda hükümlerde buldukları gibi eylemlerinin sonuçlarını da yorumlarlar. Bu anlamda Bandura (1997; Akt. Pajares, 2002)'nin insan işlevselliğinde öz-yeterlik algılarının rolüyle ilgili ana düşüncesi "insanların motivasyon düzeyleri, duyuşsal durumları ve eylemleri nesnel olarak doğru olandan daha çok inançlarına dayanır" şeklindedir. Bu nedenle insanların nasıl davrandığı çoğunlukla gerçekte başarabilme yetilerinden daha çok yetileri konusunda sahip oldukları inançlarca daha iyi yordanabilir. Zira bu öz-yeterlik algıları insanların sahip oldukları bilgi ve becerilerle ne yaptıklarını belirlemelerine yardımcı olur. Bu da insanların davranışlarının neden bazen gerçek kapasitelerinden ayrı olduğunu ve aynı bilgi ve becerilere sahip oldukları zaman bile neden davranışlarının birbirinden oldukça farklılık gösterdiğini açıklamaya yardımcı olur. Bandura (1977b, 1982, 1997) öz-yeterliği davranış ve sonuç ile ilişkişel olarak ilgili olan bir inanç sistemi olarak öne sürmüştür. Yani, insanlar istenen bir sonuca ulaşmak için gerekli olan belirli davranışları gerçekleştirme yetileriyle ilgili yargılarda bulunurlar. Daha sonra, bu yargılara dayanarak bu davranışlarda bulunur veya bulunmazlar. Öz-yeterlik inançlarına ek olarak insanların hangi davranışların istenen sonuçları üreteceğine yönelik beklentileri de vardır. Bandura bunlara sonuç beklentileri demiştir ve onları insanların performansın sonuçlarına ilişkişel yaptıkları yargılar olarak tanımlamıştır. Sonuç beklentileri üç çeşittir:

1. Bir davranışa eşlik eden fiziksel etkiler (örneğin, haz veya acı)
2. Sosyal etkiler (olumlu yönde onay, sosyal kabul ve parasal telafi ve olumsuz yönde onaylamama, ret ve cezaları içerir)
3. Kişinin kendi davranışına yönelik öz-değerlendirme tepkileri

Performans sonuç beklentilerinin yerine getirilip getirilmediğini açık bir şekilde belirler, öz-yeterlik inançları ise performansı kontrol eder. İnsanlar bir görevi yerine getirmeye yönelik gerçek yetileriyle ilişkişel olmayan inançlar taşıyabilirler (Akt. Driscoll, 2005). Schunk ve Pajares (2004) başarıdaki pek çok farkın sıklıkla ana belirleyiciler olarak düşünülen yapılardan daha çok öğrencilerin akademik yeteleri konusunda geliştire geldiği inançlarla daha iyi açıklanabileceğini belirlemiştir. Schunk (1995) öz-yeterlik ve başarı arasında anlamlı pozitif korelasyonlar ($r=.38-.42$) tespit edildiğini aktarmıştır. Öz yeterlik, kişinin nihai başarısını etkileyerek, birinin başarabileceğine inandığı bir şeyi başarmasını içeren "kendini gerçekleştiren kehanete (*self-fulfilling prophecy*)" yol açar (Schunk&Pajares, 2009). 1977 ve 1988 arasında yapılmış araştırmaların bir meta-analizinde (Multon vd., 1991), öz-yeterlik inançlarının performansla ilişkişel olduğu ($r=.38$) ve akademik başarıdaki varyansın % 14'ünü açıkladığı rapor edilmiştir (Akt. Schunk & Pajares, 2004). Paulsen ve Gentry (1995) akademik performans (final notları), motivasyon değişkenleri (iç ve dış hedef oryantasyonu, ödev değeri, öğrenme kontrolü, sınav kaygısı ve öz-yeterlik), bilişsel öğrenme-stratejileri değişkenleri (tekrar, detaylandırma, örgütleme) ve öz-düzenleme değişkenleri (zaman, çalışma ve çaba) arasındaki ilişkişelini incelemiş ve yaptıkları yol analizi sonucunda akademik performansın en güçlü yordayıcısının öz-yeterlik olduğunu gös-

termiştir (Akt. Al-Harthy ve Was, 2010). Başka bir meta-analiz çalışmasında, Stajkovic ve Luthans (1998) öz-yeterlik ile işle ilişkili performansın arasındaki ortalama korelasyonun $r = .38$ olduğunu ve bunun görev performansındaki % 28'lik bir farkı açıkladığını belirtmiştir (Schunk & Pajares, 2004).

Öz-yeterlik eyleme özgüdür ve bağlamdan bağlama değişiklik gösterir. Bandura (1986) bu anlamda görevlerin çeşitlilik göstermesi durumunda öz-yeterliği ölçmek için çeşitli farklı ölçmelerin gerektiğini belirtmiştir, dolayısıyla öz-yeterlik inançlarının genel olarak değil de özel olarak ölçülmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda dil öğrenimi diğer öğrenme türlerinden farklılık gösterdiği için (Williams, 1994), öğrencilerin öz-yeterliklerini nasıl geliştirdikleri ve ikinci/yabancı dil öğrenme bağamlarında onların öz-yeterliklerini ne gibi faktörlerin belirlediğine daha fazla dikkatin yönlendirilmesi gerekmektedir (Raoofoi vd., 2012). Öz-yeterlik algılarının çeşitli öğrenme alanlarındaki rolü üzerine pek çok araştırma gerçekleştirilmişse de, yabancı dil öğrenme bağlamındaki rolü konusunda araştırmaların sayısı görece olarak daha azdır; yine de son on yılda bu anlamda gittikçe büyüyen bir ilgi dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğrenimi bağamlarında, araştırmaların öz-yeterlik inançlarının öğrenme stratejileri, performans, nedensel atıflar ve dil kaygısı gibi sınırlı sayıda değişkenle arasındaki ilişkiler üzerinde odaklandığı anlaşılmaktadır. Farklı araştırma bulguları arasında, en uyumlu olanın öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algılarının farklı dil alanlarını etkilediğidir (Abedini & Rahimi, 2009; Hsieh, 2008; Hsieh ve Kang 2010; Mills, Pajares, & Herron, 2007, 2006; Tilfarlioğlu & Cinkara, 2011; Wang, Spencer, & Xing, 2009; Akt. Raoofoi vd., 2012).

Öz-yeterlikle yabancı dil performansı arasındaki ilişki, yabancı dil ders notları (Mahyuddin vd., 2006; Mills, Pajares, & Herron, 2007; Hsieh & Schallert, 2008) ve spesifik dil alanlarındaki başarı- okuma (Mills, Pajares & Herron, 2006; Mills, Pajares, & Herron, 2007), dinleme (Abedini & Rahimi, 2009; Mills, Pajares & Herron, 2006; Magogwe & Oliver, 2007; Tilfarlioğlu & Çiftçi, 2011) açısından incelenmiş ve öz-yeterliğin performansı güçlü bir biçimde yordadığı görülmüştür (Akt. Raoofoi vd., 2012).

Bu çalışmada ise üst-bilişsel farkındalık, öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla üst-bilişsel farkındalık, öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi araştırılmıştır. Bunun yanında "*Üst bilişsel farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz-yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır*" hipotezi test edilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada üst-bilişsel farkındalık, öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasında ne yönde ve düzeyde bir korelasyon olduğu araştırılmıştır. Bunun yanında yapısal eşitlik modeliyle "*Üst bilişsel farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz-yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.*" hipotezi test edilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni Fırat Üniver-

sitesinin çeşitli mühendislik bölümlerinde İngilizce hazırlık eğitimi alan 683 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen verilerin tek değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği istatistik ve grafiksel yöntemlerle test edilmiştir. Tek değişkenli normalliği değerlendirmede tercih edilen P-P Plot grafikleri ve istatistik yöntemlerinden basıklık (kurtosis) ve asimetri (skewness) katsayıları değerlendirilmiştir. Araştırılan değişkenlerin Skewness ve Kurtosis değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Skewness ve Kurtosis Değerleri (n=683)

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Akademik Öz-Yeterlilik	-0.169	-0.246
Sosyal Statü	-0.217	-0.509
Bilişsel Uygulamalar	-0.270	-0.118
Teknik Beceriler	-0.227	0.030
Üst-Bilişsel Farkındalık	0.157	-0.208
Bilgi Yönetme	-0.136	-0.320
Planlama	0.038	-0.323
İzleme	0.127	-0.235
Değerlendirme	-0.031	-0.428
Akademik Başarı	-1.004	0.214

Tek değişkenli normalliği değerlendirmek için kullanılan istatistik yöntemlerden biri kurtosis ve skewness katsayılarının incelenmesidir. Bu değerlerin ± 2.0 arasında olması (Kalaycı, 2009), dağılımın normallikten aşırı bir sapma göstermediği yönünde değerlendirilmektedir. Ayrıca değişkenlere ait P-P Plot grafikleri de incelenmiş ve araştırma verilerinin yapısal eşitlik için uygun olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların üst-bilişsel farkındalığını ölçmek için Schraw & Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişüstü Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Ölçeğin en son Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Yıldız (2010) tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizine göre toplam varyansın % 57’sini açıkladığı ve yedi faktörde toplandığı belirlenmiştir. İç tutarlık güvenirliğini belirleyen Cronbach’s Alpha katsayısı formun bütünü için 0,83 bulunmuştur. Türkçeye çevrilen Bilişüstü Farkındalık Envanteri maddelerine uygulanan geçerlik çalışmasında temel bileşenler analizinde ortaya çıkan faktör yapısının özgün envanter-

deki faktör yapısı ile uyuşmadığı görülmüş, ayrıca bazı faktörlerin iç tutarlık güvenilirlik katsayılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine yapılan ikinci mertebeden doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, bilgi yönetme, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört faktörlü ve 19 maddeli bir yapıya dönüştürülmüştür. Ölçeğin bu son halinin cronbachalpha katsayısı.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı.867 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların akademik öz-yeterlik inançlarını ölçmek için Owen & Froman (1988) tarafından geliştirilen üç boyuttan oluşan 33 maddelik Akademik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Ekici (2012) tarafından yapılmış ve üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ekici (2012) ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasının 683 öğrenci üzerinde gerçekleştirildiğini, ölçeğin geneli için cronbachalpha güvenilirlik katsayısının 0,86 olarak, sosyal statü boyutu için 0,88, bilişsel uygulamalar boyutu için 0,82 ve teknik beceriler boyutu için 0,90 olarak bulunduğunu belirtmiştir. Elde edilen sonuçların ölçeğin Türkiye şartlarında da kullanılabilirliğini gösterdiği vurgulanmıştır. Söz konusu ölçek için bu araştırma kapsamında da güvenilirlik çalışması yapılmış, ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0.89 olduğu görülmüştür.

Yabancı Dil akademik başarı notları Yabancı Diller Yüksek Okulu programı gereğince, birinci ve ikinci döneme ait *Main Course*, *Grammar* ve *Reading* derslerinden aldıkları notlar ile yılsonu girdikleri yeterlik sınavının ortalaması alınarak belirlenmiştir. Yönetmelik gereği öğrencilerin genel başarı notu; ara sınavlar, yıl içi diğer sınavlar ve ödevlerden alınan puanların ortalamasının % 60'ı ile bahar/yılsonu yeterlik sınavı puanının % 40'ünün toplanması ile elde edilmektedir. Bir öğrencinin, zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfından başarılı olabilmesi için, 100 puan üzerinden bahar/yılsonu yeterlik sınavından en az 50 alması ve genel başarı notunun en az 70 puan olması şarttır.

Bulgular

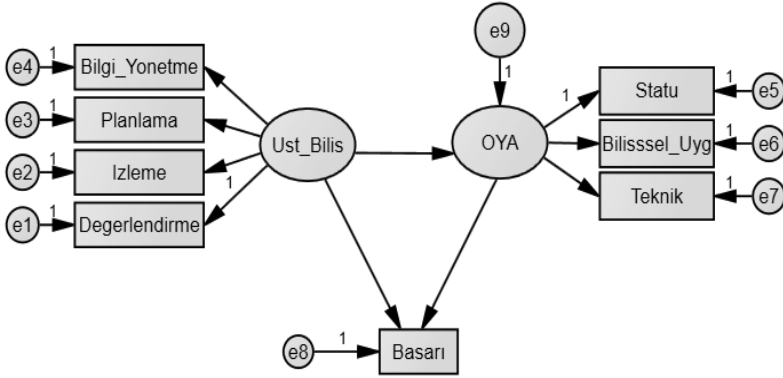
Araştırmada öncelikle üst-bilişsel farkındalık, öz-yeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasında ne yönde ve düzeyde bir korelasyon olduğu araştırılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Veri toplama araçları arasındaki korelasyon düzeyleri

Korelasyon	N	Pearson (r)	P
AKOZ*UBF	683	,461	.000**
AKOZ*YDAK	683	,287	.000**
UBF*YDAK	683	-.009	.814
YDAK: Yabancı dil akademik başarıları, AKOZ: Akademik Özyeterlik, UBF: Üstbilişsel Farkındalık			

Akademik öz-yeterlilik düzeyleri ($r = .287$) ile akademik başarı düzeyleri arasında.01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Ancak katılımcıların üst-bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların akademik öz-yeterlilik algı düzeyleri ($r = .461$) ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında.01 anlamlılık düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Araştırma ile ayrıca "Üst bilişsel farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır." hipotezi test edilmiştir. Buna göre kurulan araştırma modelinde üst bilişsel farkındalık ve akademik öz-yeterlilik algısı faktörleri tek boyutlu olarak ele alınmamış, her birine ait alt gizil değişkenler tarafından açıklandıkları varsayılarak Şekil 1.'de yer alan model oluşturulmuştur.



Şekil 1. "Üst bilişsel farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır" hipotezinin Araştırma Modeli

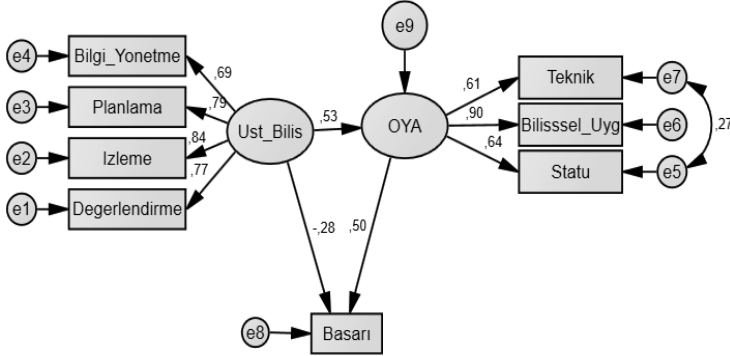
Model uyumuna yönelik olarak (CMIN/DF), GFI, NFI, CFI ve RMSEA' uyum indeksleri araştırılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Oluşturulan modelin uyumluluk indeks değerleri

İndeks	İyi Uyum	Kabul Sınırı	Ölçüm	Uyum Durumu
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	5.427	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.964	İyi Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.962	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.081	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.954	İyi Uyum

χ^2 : 97.691, df: 18

Bu sonuçlara göre uyum değerlerinden χ^2/df (CMIN/DF) ve RMSEA değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı; GFI ve NFI değerlerinin iyi uyum gösterdiği; CFI değerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmektedir. Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda Şekil 2.'deki model ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Analiz sonuçlarına göre; Tablo 4.'te yer alan modeldeki yolların, regresyon ağırlıkları (tahminler/ estimates) ve anlamlılık değerleri incelendiğinde modeldeki yolların anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. H₁ Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

Yapısal İlişkiler			Tahmin	Std. Hata	Kritik Oran	p değeri
AOZ	<---	UBF	0.376	0.039	9.609	***
Değerlendirme	<---	UBF	1.000			
İzleme	<---	UBF	0.926	0.043	21.537	***
Planlama	<---	UBF	0.897	0.044	20.399	***
Bilgi Yönetme	<---	UBF	0.759	0.043	17.740	***
Sosyal Statü	<---	AOZ	1.000			
Bilişsel Uygulamalar	<---	AOZ	1.193	0.090	13.258	***
Teknik Beceriler	<---	AOZ	0.938	0.060	15.597	***
Akademik Başarı	<---	AOZ	23.070	2.533	9.107	***
Akademik Başarı	<---	UBF	-9.153	1.668	-5.489	***

AOZ: Akademik Öz-yeterlik, UBF: ÜstBilişsel Farkındalık

Düzenlenen modelin uyum indeks değeri tekrar değerlendirilmiştir. Düzeltilmiş modele ilişkin uyum indeks değeri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. H₁ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

İndeks	İyi Uyum	Kabul Sınırı	Ölçüm	Uyum Durumu
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	4.246	Kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.975	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.974	İyi uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.069	Kabul edilebilir uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.966	İyi uyum

χ^2 : 72.181 df: 17

Uyum indekslerinden, χ^2/sd , RMSEA ve CFI değerlerinin araştırılan ilişkide kabul edilebilir bir uyum gösterdiği (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012); GFI ve NFI değerlerinin ise iyi bir uyum gösterdiği belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; model kabul edilmiş, hipotez doğrulanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algısı ile yabancı dilde akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. İlgili alan yazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar (Kaşık, 2014; Çekirdek, 2014; Behjoo, 2013; Alcı ve Yüksel, 2012; Aydın, 2010; Mahyuddin vd., 2006; Mills, Pajares, & Herron, 2007; Hsieh & Schallert, 2008; Templin, 1999; Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee, 1991; Kanfer ve Ackerman, 1989; Bandura ve Wood, 1989; Hsieh, 2008; Coutinho, 2007; Mills, Pajares & Herron, 2006; Abedini & Rahimi, 2009; Magogwe & Oliver, 2007; Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Tılfarlıoğlu & Çiftçi, 2011; Dodds, 2011; Rafoofi vd., 2012; Yailagh vd., 2013) mevcuttur. Diğer yandan, Anaydubalu (2010) çalışmasında, öz-yeterlik ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu rapor etmiştir. Ancak ilgili alan yazında, öz-yeterliğin bireylerin motivasyonu, başarısı ve öz-düzenlemesi üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu belirtilmiş (Bandura, 1997; Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998; Schunk & Pajares, 2004, 2009), yapılan araştırmalarda öğrencilerin aktivite seçimlerini, harcadıkları çabayı, azimlerini, ilgi ve başarılarını etkilediği görülmüştür (Pajares, 1996, 1997; Schunk, 1995; Schunk & Pajares, 2004, 2009). Bu anlamda ilgili literatürde birbirini destekleyen çok fazla araştırma olmasının öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik kuramlarını bireyin öz-algı ve inançları konusundaki kuramlar arasın-

dan en güçlü kuramlardan biri haline getirdiği düşünülmektedir. Nitekim, Multon vd. (1991) yaptıkları meta-analizde öz-yeterlik inançlarının akademik performanstaki varyansın yaklaşık olarak % 14'ünü açıkladığını ortaya koymuşlardır (Akt. Dodds, 2011). Ayrıca, Cotterall (1999) öz-yeterliğin dil öğrencilerinin başarısında çok önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel üst-bilişsel farkındalıkları ile yabancı dilde akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmıştır. Üst-biliş, bilişsel süreçler ve bu süreçleri öğrenme ve hatırlamada nasıl kullandığımız konusundaki bilgimiz olarak tanımlanmıştır (Ormrod, 2004). Araştırmacılar üst-bilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin öğrenmede daha stratejik davrandığını ve üst-bilişsel stratejileri kullanarak daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir (Brown, 1987, Flavell, 1979, Ganz & Ganz, 1990; Schraw & Dennison, 1994; Livingston, 1997; Schunk, 2008; Zulkıply vd., 2008; Downing, 2009; Goh & Burns, 2012). Üst-bilişsel becerileri açısından gelişmiş kişiler, neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceklerini doğru olarak tahmin edebilir, kendilerine uygun öğrenme stratejileri seçebilirler. Bu çalışmada ise öğrencilerin genel üst-bilişsel farkındalık düzeyleri sorgulanmış, ancak öğrencilerin alana özgü olan (okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisine yönelik üst-bilişsel stratejiler) üst-bilişsel stratejileri kullandırmalarına yönelik herhangi bir sorgulama yapılmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin genel üst-bilişsel farkındalıklarının yabancı dilde akademik başarılarını yordamadığı görülmüştür. Moores vd. (2006)'a göre, üst-bilişsel yargılar çoğunlukla öğrenme hedefleriyle veya görev performansı ile uyumsuzdur. Bu da *üst-bilişsel yanıt-ölçümleme* olarak bilinen, bireyin yeterlik düzeyini ya aşırı öz-güvenli veya düşük-öz-güvenli bir biçimde yanıt değerlendirmesi anlamına gelen performans çabasının erken sonlandırılmasına neden olabilen bir kavramla açıklanabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin üst-bilişsel farkındalığı ile öz-yeterlik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen ve üst-biliş ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon rapor eden çeşitli araştırmalar (Nosratinia vd., 2014; Rahimi ve Abedi, 2014; Yailagh vd., 2013; Cera vd., 2013; Landine ve Steward, 1998) mevcuttur. İlgili literatür incelendiğinde, üst-biliş ile öz-yeterliğin çoğu zaman bir arada verildiği ve sıkı bir biçimde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, Moores vd. (2006) davranış ve performansla ilişkili olma ölçüsünde üst-biliş ve öz-yeterliğin benzer olduğu hipoteziyle, bu iki kavramın bir konudaki bildirimsel ve prosedürel bilgiyi ölçmeye yönelik hazırladıkları bir bilişsel testte gösterilen performansı yordama geçerliliğini ölçmek için tek bir ölçek geliştirmiş ve bir model testi yapmışlardır. Moores vd. (2006) üst-bilişin öz-yeterliğe benzediğini, çünkü üst-bilişsel öz-değerlendirmelerin bireyin bir görevi gerçekleştirme yeteneği, problemleri çözmesi veya yeni beceriler edinmesi ile ilişkilendirildiğini aktarır. Ancak onlara göre, öz-yeterlik ile üst-biliş arasında üç temel fark vardır: ilk olarak öz-yeterlik davranışın bir belirleyicisidir ve performansı dolaylı olarak etkiler. Üst-biliş ise, davranışı (problem-çözme) başlatma, performansı denetleme

ve işler umulduğu gibi gitmediği durumda davranışı değiştirme bağlamında, hem davranış hem de performans ile karmaşık bir ilişkiye sahiptir. İkincil olarak, üst-biliş genellikle tek-boyutlu bir yapı olarak düşünülür ve çoğunlukla performansın doğruluğu veya yeterliğine yönelik bir güven veya kesinliğin bildirimi, bir öğrenme yargısı veya bir bilme hissi olarak ölçülür. Dolayısıyla ölçme metodu genellikle Likert-türü güven ölçekleridir. Ancak öz-yeterlik, düzey, güç ve genelliği kapsayan ve genelde bunlardan biri veya ikisinin ölçümünü içeren üç-boyutlu bir yapıdır. Öz-yeterlik ölçme araçları, normalde görev-zorluğu açısından artma veya azalma gösteren ilişkili bir takım maddelerle geliştirilir. Son olarak, öz-yeterlik genellikle davranış ve performans ile pozitif ilişkili olarak tanımlanırken, üst-bilişsel yargılar çoğunlukla öğrenme hedefleriyle veya görev performansı ile uyumsuzlar. Çalışmada sonuç olarak, öz-yeterliğin hem bildirimsel hem de prosedürel bilginin yordayıcısı olduğu, ancak üst-bilişin sadece prosedürel bilgiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışma bulguları ayrıca, üst-biliş ve öz-yeterliğin birbirinden ayrı ancak ilişkili yapılar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yine son zamanlarda üst-biliş, öz-yeterlik ve öz-düzenlemenin öğrencilerin çalışmalarını bağımsız ve etkin bir biçimde organize etmelerini sağlayan ilişkili yapılar olduğu önerilmiştir (Cera, Mancini & Antonietti, 2013).

Bu yönde araştırmada elde edilen ve ilişkili sonuçlarla uyumluluk gösteren diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve yabancı dilde akademik başarıları arasında öz-yeterlik algılarının aracı etkisinin bulunmasıdır. Buna göre üst-bilişsel farkındalık öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarını doğrudan değil de akademik öz-yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Bu araştırma sonucuna benzer sonuçlar ilgili alan yazında rapor edilmiştir. Örneğin, Coutinho (2008), öz yeterlik, üst-biliş ve performans arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, öz-yeterlik ve performans arasındaki ilişkiye üst-bilişin aracılık etmediğini, ancak üst-bilişin öz-yeterliğin bir yordayıcısı olduğunu ve öz yeterliğin de performansın bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Buna göre, yüksek üst-bilişsel yetenekleri olan ve bu yeteneklerine güvenen öğrencilerin düşük öz-yeterlik ve üst-bilişsel farkındalığı olan öğrencilerden daha iyi performans gösterecektir. Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991), güçlü öz yeterliği olan öğrencilerin daha fazla üst-bilişsel becerileri kullandığını ve düşük öz-yeterliği olanlardan daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca, Kanfer ve Ackerman (1989), güçlü öz yeterliğe sahip olan insanların bir görevi gerçekleştirirken üst-bilişsel stratejileri kullanmaya daha fazla eğilimli olduklarını ve düşük öz yeterliği olanlardan daha iyi performans gösterdiklerini bulmuştur. Bandura ve Wood (1989) ise öz yeterliğin performansı doğrudan ve analitik stratejiler üzerindeki etkileriyle dolaylı olarak etkilediğini, bunun da öz yeterlik ile performans arasındaki ilişkide üst-bilişin aracı etkisi olduğunu gösterdiğini belirtmiştir (Akt. Alcı ve Yüksel, 2012). Ayrıca, yüksek öz-yeterlik algısı olan öğrencilerin, başarılı performans sonuçları oluşturmaya yönelik üst-bilişsel stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde olduğu bildirilmiştir (Akt. Aurah, 2013).

Bütün bu bulgu ve değerlendirmeler birlikte ele alındığında öğretim süreçlerinde akademik öz-yeterlik ile akademik başarının ve akademik öz-yeterlik algıları ile üst bilişsel farkındalığın birlikte ele alınması doğru bir yaklaşım olacaktır. Bunun yanında akademik başarının artırılması noktasında üstbiliş becerilerinin öz-yeterlik algıları ile desteklenmesinin olumlu sonuçlar yaratacağı görülmüştür.

Informative Abstract

Relations Among Metacognitive Awareness, Self-Efficacy And Foreign Language Achievement

This correlational survey study was conducted to identify the relations among general metacognitive awareness, academic self-efficacy and achievement in foreign language learning. In the relevant literature, there is a vast number of studies. For instance, Bandura and Wood (1989) states that self-efficacy directly affects performance and analytical strategies indirectly, and metacognition has a mediating effect in the relationship between self-efficacy and performance.

To this end, the study first investigated whether there are any correlations between metacognitive awareness, academic self-efficacy and foreign language achievement. In this descriptive quantitative research, a correlational survey design was employed. As Roberts & Meyer (2012) put forward, correlational studies are a best way of investigating how different variables may be effective on an aimed behavior, which was taken as a rationale to conduct this study, in which such three individual learner characteristics as foreign language anxiety, academic self-efficacy and metacognitive awareness were investigated together. It has already been claimed by some researchers that one of the most important barriers in front of success in foreign language learning is anxiety (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991; Young, 1991; Aida, 1994; Kunt, 1997; Horwitz, 2001; Horwitz, 2010; Wang, 2011; Huang, 2012). Foreign language anxiety, is understood to define tension and appraisal feelings especially as regards with foreign language learning contexts (Dewaele, 2007). Furthermore, foreign language anxiety is a unique structure of self-perceptions, beliefs, emotions, and behaviors concerning classroom language learning stemming from the uniqueness of the language learning process (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991; Aida, 1994). It is generally claimed that foreign language anxiety, mostly having a debilitating effect on the learning process (Onwuegbuzie et al., 1999; Yan & Horwitz, 2008), should be minimized (Young, 1991; Huang, 2012).

The study further investigated whether academic self-efficacy has a mediating effect on the relation between metacognitive awareness and foreign language achievement. The population of the study was consisted of 683 university engineering students of various departments who were attending compulsory English preparation classes during the academic year

of 2013-2014 at Fırat University. The data of the study included the Metacognitive Awareness Inventory, the Academic Self-efficacy Scale and the student grades. In order to analyze the data, such statistical techniques as correlation, skewness, curtosis and structural equation modelling were employed. As a result, it was identified that there are significant correlations between academic self-efficacy and foreign language achievement; and between academic self-efficacy and metacognitive awareness. Also, academic self-efficacy has a mediating effect on the relation between metacognitive awareness and foreign language achievement.

KAYNAKÇA

- Alcı, B. & Yüksel, G. (2012). An Examination Into Self-Efficacy, Metacognition and Academic Performance of Pre-Service ELT Students: Prediction and Difference, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 143-165.
- Al-Harthy, I.S., ve Was, C.A. (2010). Goals, Efficacy and Metacognitive Self-Regulation: A Path Analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20.
- Aurah, C. M. (2013). The Effects of Self-efficacy Beliefs and Metacognition on Academic Performance: A Mixed Method Study. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 334-343.
- Aydın, B. (2010). *İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde İletişim Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baird, J.R. (1990) Metacognition, purposeful enquiry and conceptual change, in: E. Hegarty Hazel (Ed.) *The Student Laboratory and the Science Curriculum*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Behjoo, B.M. (2013). *The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacogni-*

- tion, motivation, and understanding (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cera, R., Mancini, M., ve Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *ECPS Journal*, 7, 115-141.
- Coutinho, S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, Metacognition and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Çekirdek, G. (2014). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Dodds, J. (2011). *The Correlation Between Self-Efficacy Beliefs, Language Performance, And Intergration Amongst Chinese Immigrant Newcomers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.
- Downing, K.J. (2009). Self-efficacy and Metacognitive Development. *The International Journal of Learning*, 16(4), 185-199.
- Driscoll, M.P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*. USA: Pearson Education Inc.
- Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications: USA.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 174:185.
- El-Hindi, A.E. (1996). Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners. *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Era of Cognitive-Developmental Inquiry. In T.O. Nelson (Ed.) *Metacognition Core Readings*. Allynand Bacon: USA, 1992.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations About The Nature and Development of Metacognition. In F.E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 21-29.
- Ganz, M.N., & Ganz, B.C. (1990). Linking Metacognition to Classroom Success. *The High School Journal*, 73(3), 180-185.
- Hsieh, P.H (2008). Why are College Foreign Language Students' Self-efficacy, Attitude, and Motivation so Different?". *International Education*, 38 (1), 76-94.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın, 4. Baskı.
- Kaşık, İ. (2014). *The Relationship among Self-efficacy, attitude and performance in Eng-*

lish writing classes at tertiary level. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Landine, J., ve Stewart, J. (1998). Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counseling*, 32(3), 200-212.
- Livingston, J.A. (1997). Metacognition: An overview. State University of New York at Buffalo (Electronic version). Retrieved from <http://qse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 696-699.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency, *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Moores, T.T., Chang, J.C., & Smith, D.K. (2006). Clarifying the Role of Self-efficacy and Metacognition as Indicators of Learning: Construct Development and Test. *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 37(2&3), 125-132
- Nosratinia, M., Saveiy, M. & Zaker, A. (2014). EFL Learners' Self-efficacy, Metacognitive Awareness, and Use of Language Learning Strategies: How Are They Associated?, *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1080-1092.
- Ormrod, J.E. (2004). Human Learning. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Öz, H. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *H.U. Journal of Education*, 29, 147-156.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Pishghadam, R. & Khajavy, G.H. (2013). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach, *Learning and Individual Differences*, 24, 176-181.
- Rahimi, M., ve Abedi, S. (2014). The Relationship between Listening Self-efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454 – 1460.
- Raofi, S., Tan, B.H., ve Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schunk, D.H., ve Pajares, F. (2004). Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In D.M. McInerney and S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited*. Connecticut: Information Age Publishing, 115-138.

- Schunk, D.H. (2008). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson Education, Inc., New Jersey.
- Schunk, D.H., ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy Theory. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge, 35-53.
- Schraw, G., & Dennison, R.S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Sümer, N (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tobias, S., & Everson, H.T. (1997). Studying the relationship between affective and metacognitive variables, *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 10(1), 59-81.
- Wade, S.E., & Reynolds, R.E. (1989). Developing Metacognitive Awareness. *Journal of Reading*, 33(1), 6-14.
- Victori, M., ve Lockhart, W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System*, 23 (2), 223-234.
- Yailagh, M.S., Birgani, S.A., Boostani, F. ve 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, 117 – 119.
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz-kavramları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Young, A., & Fry, J.D. (2008). Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*.
- Zulkipli, N., Kabit, M.R., & Ghani, K.A. (2008). Metacognition: What Roles Does It Play in Students' Academic Performance?, *The International Journal of Learning*. 15(11), 97-105.