

DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh767>

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ, MOTİVASYONEL İNANÇLARI VE TEOG SINAVI TÜRKÇE PUANLARI: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELİ DENEMESİ

Derya YILDIZ*

Özet

Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı Türkçe puanları değişkenleri arasında doğrudan ilişkilerle ilgili yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Araştırmanın evreni Konya ilinde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavına (TEOG) giren 36.637 8. Sınıf öğrencisinden; örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 452 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bilişüstü Farkındalık Envanteri, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği; verilerin analizinde ise Lisrel 8.51 ve SPSS 16.0 kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin TEOG Türkçe puanları için akademik öz yeterliklerinin bilişüstü farkındalıklarından daha önemli olduğu belirlenmiş ve motivasyonel inançları ile TEOG Türkçe puanları arasındaki t değerleri modele uyum göstermediğinden modelden çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Bilişüstü Farkındalık, Akademik Öz Yeterlik, Motivasyonel İnançlar, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı Türkçe Puanları.*

Metacognitive Awareness And Academic Self-Efficacy Levels, Motivational Belief Of Secondary School 8th Grade Students And Their Turkish Points On The System For Transition To Secondary Education From Basic Education Examination: A Structural Equation Model Trial

* Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, dcayildiz@konya.edu.tr

Abstract

The related structural equation model was formed through direct relationships between the variables of Metacognitive Awareness and Academic Self-efficacy Levels, Motivational Belief and Turkish points on the system for transition to secondary education from basic education examination of secondary school 8th Grade Students. The scope of the research consisted of 36.637 grade 8 students taking on the system for transition to secondary education from basic education examination in Konya. The research sample included 452 students who were selected from these students by the stratified sampling model considering socio-economic levels of the students. The Metacognitive Awareness Inventory, The Motivational Strategies Scale Related to Learning and The Academic Self-Efficacy Scale were used as data collection tools in the research. To analyze the data, Lisrel 8.51 and SPSS 16.0 were employed. The findings show that self-efficacy of students is more important than their metacognitive awareness for their on the system for transition to secondary education from basic education examination Turkish points. In addition to this, t values between the motivational belief and the system for transition to secondary education from basic education examination's Turkish points of the students were not included in the model as they did not work in accord with the model.

Key words: *Metacognitive Awareness, Academic Self-efficacy, Motivational Belief, Turkish points of the system for transition to secondary education from basic education examination.*

Giriş

2013-2014 yılından itibaren yapılan Temel Eğitimden Orta Eğitime Geçiş (TEOG) sınavı merkezî sınavlardan biridir. 8. sınıf öğrencilerine uygulanan TEOG sınavı Kasım ve Nisan aylarında; ilk oturumda Türkçe, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi; ikinci oturumda Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil testlerinden oluşmaktadır. Sınavda her bir dersten 20 olmak üzere toplam 120 çoktan seçmeli soru vardır.

TEOG sınav sonuçları iki sınavı olan derslerde birinci, üç sınavı olan derslerde ise ikinci sınav yerine geçmektedir. TEOG sınavı puan ortalamalarının %70'i ile diploma puanının %30'u alınarak orta öğretime yerleştirme puanı (OYP) hesaplanmaktadır (MEB, 2013).

Öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilirken öğrenmeye yönelik duyuşsal özelliklerin bilinmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle sınav sonuçlarının yalnızca başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi öğrencilerin sınav başarılarını düzeltme ve geliştirmeye yönelik bir işlev taşımayabilir. Öğrencilerin kendilerini algılamalarına yönelik olarak akademik

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

başarıda rol oynadığı düşünülen “Bilişüstü Farkındalık” ve “Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri” ile “Motivasyonel İnançlar”ın belirlenmesi sınav sonuçları hakkında doğru değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayacaktır.

Bilişüstü Farkındalık

Bilişüstü, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1987). Bilişüstü; öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanılır (Metcalf ve Shimamura, 1996). Bu bilişsel süreçlerin izlenmesi ve değerlendirilmesiyle bireyin sahip olduğu bilgileri en etkili biçimde kullanması sağlanmaya çalışılır.

Bilişüstü farkındalık ise zihinsel süreçlerin kontrol edilmesi, öğrenme stratejilerinin farkında olunması, öğrenmenin değerlendirilmesi, planlanması, izlenmesi ve bilgi yönetme stratejilerinin kullanılmasını kapsamaktadır. Bilişüstü; bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileri olmak üzere iki temel boyuttan oluşur (Schraw ve Dennison, 1994).

Brown (1987), bilişüstü bilgiyi, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi; bilişsel düzenleme becerilerini ise bilişsel süreçlerini izlemesi, kontrol etmesi ve öğrenme yollarını düzenleme biçimi olarak ifade etmiş ve bilişüstü bilgiyi, bireyin bilişüstü bilgi farkındalığını temel alarak açıklayıcı bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç temel bileşene ayırmıştır.

Açıklayıcı bilgi nasıl öğrendiğimiz ve öğrenmemizi etkileyen faktörler ile ilgili bilgimizdir. İşlemsel bilgi, hedeflere ulaşmak için becerilerin nasıl çalıştığı ve bunların nasıl işe konulacağını bilgisi olarak açıklanır. Durumsal bilgi ise, değişik bilişsel stratejileri hangi durumlarda kullanabileceğimizin bilgisidir (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001).

Bilişüstünün ikinci ögesi olan bilişi koordine eden süreçler anlamına gelen bilişsel düzenleme becerileri ise kişinin öğrenmesini ve hafızasını güçlendirecek gerçek aktivitelerdir. Bilişsel düzenleme becerileri; Planlama Stratejileri, İzleme Stratejileri, Değerlendirme Stratejileri, Hata Ayıklama Stratejileri ve Bilgiyi Yönetme Stratejileri olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Schraw & Dennison, 1994). Bilişsel düzenleme becerilerinin kullanımı, öğrenme stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilerek eğer gerekliyse bu stratejilerin değiştirilmesini içeren çok boyutlu etkinliklerdir.

Young & Fry (2008), öğrencilerin bilişsel bilgilerini ve bilişsel düzenleme becerilerini geliştirmelerinin, akademik olarak üstün olduklarını

gösterdiğini belirterek öğrencilerin bilişüstü bilgi ve becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisinin araştırılmasının önemine dikkat çekmiştir. Bazı araştırmalarda başarı düzeyi ile bilişsel düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu (Deseote & Roeyers, 2002; Kruger ve Dunning, 1999); bilişüstünün bileşenlerinden bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu (Sperling vd. 2004) belirlenmiştir.

Bilişüstü farkındalıkları güçlü olan öğrenciler akademik açıdan bilişüstü farkındalıkları zayıf olan öğrencilere göre daha yüksek performans göstermekte ve daha stratejik düşünmektedirler (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001). Bu bağlamda bilişüstü farkındalığın öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirmelerini sağlaması, öğrencilerin öğrenim sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarında büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Bilişüstü farkındalığın yanı sıra akademik başarıya etkili olan unsurlardan birinin de motivasyonel inançlar olduğu düşünülmektedir.

Motivasyonel İnançlar

Öz düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyon kaynakları olan motivasyonel inançlar, öğrenme sürecinin düzenlenmesinde iki temel öge olarak sıralanmaktadır. İçsel değer, sınav kaygısı, öz yeterlik algısı öğrenmenin motivasyonel öğelerini içerirken, öz düzenleme stratejileri olan tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme, planlama, izleme ve gözden geçirme bilişsel öğelerini içermektedir (Pintrich, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990).

Motivasyonel inançlar, öğrencinin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve inançları ile ilgilidir (Boekaerts, 2002). Öğrencinin bir görevle ilgili performansına ilişkin öz yeterlik inancı, görevin önemi hakkındaki inancı ve görev hakkında hissettikleri, motivasyonel inançlarını belirleyen temel değişkenlerdir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bu bağlamda öğrencilerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının ve etkinliğe verdikleri değer, bireysel seçimlerini ve etkinliği gerçekleştirmeye yönelik gösterdikleri performanslarını etkileyebileceği ifade edilebilir.

Motivasyonel inançlar, öğrencileri öğrenme stratejilerini kullanmaya motive eden kaynaklardır. Motivasyonel inançlar bireylerin öz yeterlik algısı, görev değeri ve sınav kaygısı gibi öğeleri kapsamaktadır.

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

Öz yeterlik inancı, öğrencinin bir etkinlikte ne kadar çaba sarf edebileceğini, engellerle yüz yüze geldiği zaman onlara ne kadar süre dayanabileceğini, zıt durumlar karşısında ne kadar süre direnç gösterebileceğini belirlemektedir. Düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler görevleri gerçekte olduğundan daha zor olarak algırlar ve stres, depresyon (Bandura, 1993) ve bir problemi çözmeye dar bir bakış açısı geliştirirler. Bunun aksine, yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler zor görevlere huzurlu ve sakin duygularla yaklaşırlar (Pajares, 2002).

Alan yazında yapılan çalışmalarda motivasyonel inançların alt boyutlarından biri olan içsel değer başarıyı yordamada önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir (Andrew ve Wialle, 1998; Young ve Vrongistinos, 2002). Bu doğrultuda bireyin durumlara ilişkin içsel değerinin akademik başarıda önemli bir kavram olduğu düşünülebilir.

Sınav kaygısı, öğrencinin sınavlara girdiğinde başarısızlığının getireceği sonuçları düşünmesini, sınava girdiğinde kendini sıkıntılı ve tedirgin hissetmesini, sınava girdiğinde kalbinin hızla çarptığını hissetmesini, sınav sırasında cevaplayamadığı diğer soruları düşünmesini ve sınavlara girdiğinde başarısızlığının getireceği sonuçları düşünmesini içermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Sosyobilişsel kuramın kurucusu olan Bandura tarafından ileri sürülen ve bu kuramın dayandığı altı ilkedden biri olan öz düzenleme, bireylerin davranışlarını kendilerinin kontrol etmesi esasına dayanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Öğrenme ve akademik başarıya etki eden en önemli faktörlerden biri olan öz düzenleyici öğrenme kavramı, öğrenenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, öğrenmelerini izlediği, motivasyonlarını ve bilişlerini kontrol ederek kendi öğrenmelerine bilişsel, motivasyonel ve metabilişsel olarak katıldıkları etkin ve yapıcı bir süreçtir (Schunk, 2005).

Bilişsel stratejiler bireyin kendi bireysel özelliklerine göre bilginin işlenme sürecini etkin ve sistematik hâle getirmektedir. Bilişsel stratejiler, bilişsel etkinliklerin kontrol edilme süreci ve bilişsel hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ile ilgilidir (Hangrove, 2007).

Zimmerman'a (1990) göre öz düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenenler eğitimsel görevlere güvenle, gayretle ve bir tür hazır olma hissi ile yaklaşırlar. Öğrencinin öğrenme sürecini düzenlemesinde öz düzenleme stratejilerini kullanmaya motive olması da önemlidir. Bilişüstü farkındalık ve

motivasyonel inançların yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin öz yeterlik düzeyleridir.

Akademik Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, ilk defa Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramında (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanmıştır (Senemoğlu, 2009). Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik; bireyin belli bir performansı göstermek amacıyla gerekli olan etkinlikleri organize edip, uygulama kapasitesine olan inancıdır. Zimmerman (1995) da öz yeterliği, “bireylerin bir iş gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları olarak” tanımlamıştır. Bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri, amaçları doğrultusunda kullanabileceklerine dair algıları öz yeterlik inancı olarak açıklanmaktadır.

Öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı oldukları belirtilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001; Ekici, 2009). Öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler yüksek motivasyona sahip olarak daha büyük başarılar için çalışacaklar, olumsuz öz yeterlik inancına sahip öğrencilerse başarısızlığı ilk algıladıklarında öğrenme sürecini bırakacaklar ve başarısızlıkla karşı karşıya kalacaklardır (Bandura, 1997).

Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir.

Akademik öz yeterlik, öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır (Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel ve Davis, 1993). Öğrencilerin akademik yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançlar, onların öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Böylece, akademik başarı, daha önceden başarılmış ve ileride başarılacaklarla ilgili inançların bir sonucu olacaktır. Bu aslında aynı yetenek alanındaki ve düzeyindeki öğrencilerin neden farklı akademik performans gösterdiklerinin açıklanmasında yardımcı olacaktır (Bıkmaz, 2004). Alan yazında yer alan çalışmalarda (Pajares ve Graham, 1999; Schunk, 1995; Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1998) akademik öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

Ülkemizde alan yazında yer alan çalışmalarda akademik öz yeterlik ve bilişüstünün akademik başarıyla ilişkisinin (Alcı ve Yüksel, 2012; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Fırat Durdukoca, 2010), öz düzenleme ve motivasyonel inançlar ile matematik başarısının (Ocak ve Yamaç, 2013; Üredi ve Üredi, 2005), öz yeterlik ile geometri başarısının (Çağırğan Gülten ve Soytürk, 2013) incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların genellikle yükseköğretim düzeyinde ve matematik alanı üzerinde olması, ayrıca öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin TEOG sınavıyla ilişkisini inceleyen araştırmaların (Süer ve Altun, 2015) çok sınırlı sayıda olması sebebiyle ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri, Motivasyonel İnançları ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Türkçe Puanları değişkenleri arasında doğrudan ilişkilerle ilgili yapısal eşitlik modeli oluşturularak bu unsurlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Türkçe dersinin özellikle anlama becerilerinin temelini oluşturması, bu dersteki başarının diğer derslerde de başarıya ulaşmada ilk adımı oluşturacağı anlamına gelmektedir. Buradan hareketle araştırmanın hipotezleri şöyle sıralanmıştır:

Öğrencilerin;

1. Bilişüstü farkındalık düzeyleri TEOG Türkçe dersi puanlarını etkilemektedir.
2. Motivasyonel inançları TEOG Türkçe dersi puanlarını etkilemektedir.
3. Akademik öz yeterlik düzeyleri TEOG Türkçe dersi puanlarını etkilemektedir.

Yöntem

Araştırma genel tarama modelindedir. Tarama modelleri; geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2014–2015 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Konya ilinde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavına (TEOG) giren 36.637 8. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından okulların sosyoekonomik düzeylerine (alt-orta-üst sosyoekonomik

düzeydeki okullar) göre tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 452 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada hipotezlerin test edilebilmesi için veri toplama aracı olarak Bilişüstü Farkındalık Envanteri, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Jinks ve Morgan tarafından (2003) orijinali İngilizce olarak geliştirilmiş olan bu ölçek, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul başarısıyla ilgili olabileceği düşünülen öz yeterlik inancı (algısı) hakkında bilgi edinmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek 30 maddelik “4’lü Likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar; Tamamen katılıyorum: 4, oldukça katılıyorum: 3, biraz katılıyorum: 2, hiç katılmıyorum: 1 olarak puanlanmaktadır. Ölçekteki 9 madde (4, 5, 15, 19, 20, 22, 23, 24 ve 28) ters yönden puanlanmaktadır. Puanın yüksek olması çocuğun akademik öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Orijinal ölçeğin başlangıç versiyonu dört alt ölçekten (yetenek, çaba-görev zorluğu ve ortam) oluşacak şekilde 53 maddeden oluşmaktadır (Öncü, 2012). Ölçek Türkçeye Öncü (2012) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu; Yetenek, Ortam, Eğitimin Kalitesi olmak üzere 3 alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır.

Bilişüstü Farkındalık Envanteri

Bilişüstü Farkındalık Envanterinin orijinal formu (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bilişüstü Farkındalık Envanteri ergenlerin ve yetişkinlerin bilişüstü farkındalıklarını değerlendirmek üzere 52 maddeden oluşmaktadır. Envanter temel olarak iki boyut ve sekiz alt ölçekten meydana gelmektedir. Envanterin boyutları bilişin bilgisi (knowledge about cognition) ve bilişin düzenlenmesidir (regulation of cognition). Ölçek Türkçeye Yıldız (2010) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Bilişin Bilgisi boyutu (Alt ölçekleri: Açıklayıcı bilgi, İşlemsel bilgi, Durumsal bilgi), Bilişin Düzenlenmesi boyutu (Alt ölçekleri: Bilgi yönetme, hata ayıklama, planlama, kavramayı izleme, değerlendirme) olarak iki boyuttan ve 53 maddeden oluşmaktadır.

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnançlar Ölçeği

Ölçeğin orijinal formu Pintrich ve De Groot (1990) tarafından, öğrenci motivasyonu, bilişsel strateji kullanımı ve üst bilişini ölçen çeşitli ölçeklerden maddeler alınarak oluşturulmuştur. Ölçek, Üredi (2005) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışma ile Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda; öz düzenleme stratejileri (alt ölçekler; bilişsel strateji kullanımı, öz düzenleme) ve motivasyonel inançlar (alt ölçekler; öz yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin motivasyonel inançlar boyutunda öz yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. Motivasyonel inançlar boyutunun öz yeterlik alt ölçeğinde sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, içsel değer alt ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini; sınav kaygısı alt ölçeğinde ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir (Üredi, 2005).

Verilerin Analizi

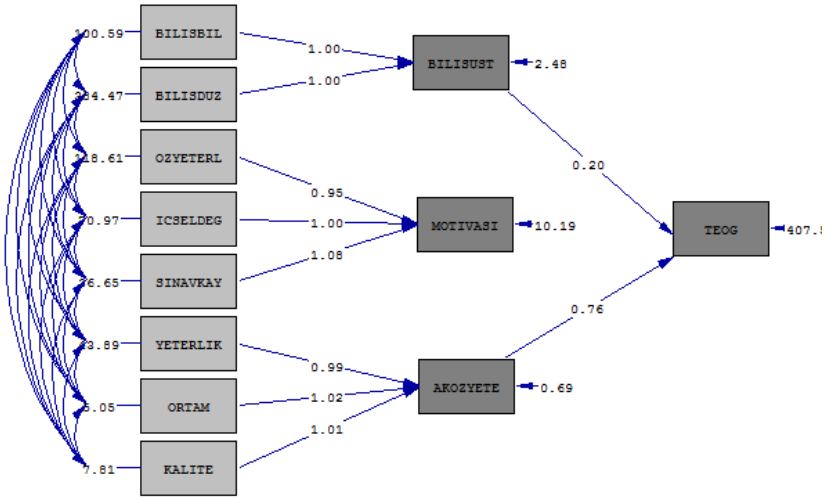
Yapısal Eşitlik Modeli (YEM); gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan, faktör analizi ve çoklu regresyon analizinin birleşimi olan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Byrne, 2001; Hoyle, 1995;). YEM'in en temel özelliği tamamen teoriye dayalı olmasıdır. Temel olarak yapısal eşitlik analizlerinin amacı, önceden belirlenen ilişki örüntüsünün veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymaktır (Yener, 2007). Bu nedenle, ilgili alan yazından yararlanılarak, Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri, Motivasyonel İnançları ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı Türkçe Puanları değişkenleri arasında doğrudan ilişkilerle ilgili yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Verilerin analizinde Lisrel 8.51 kullanılmıştır.

Bulgular

Modelin Uyumunun Değerlendirilmesi

Araştırmada yer verilen iki numaralı hipotez (“Öğrencilerin Motivasyonel inançları TEOG Türkçe dersi puanlarını etkilemektedir.”) ilişki ve t değerleri modele uyum göstermediğinden modelden çıkarılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın 2 numaralı hipotezi reddedilmiştir. Bunun sonucunda oluşturulan

yeni modelin uyum değerleri Chi-square ($\chi^2 = 99.13$), Degree of freedom (df=28), Goodness of Fit Index (GFI=0.96), Normed Fit Index (NFI= 0.99), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA=0.076) olarak belirlenmiştir. 0.90 üzerinde bulunan GFI, AGFI, NFI verinin modele iyi uyum göstermesinin bir sonucudur. Ayrıca 0.05 ve 0.10 arasındaki RMSEA değeri ve $\chi^2 / df = 3,54$ olması modelin kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde olduğunu göstermektedir (Cheng, 2001; Kelloway, 1998; Pang, 1996).



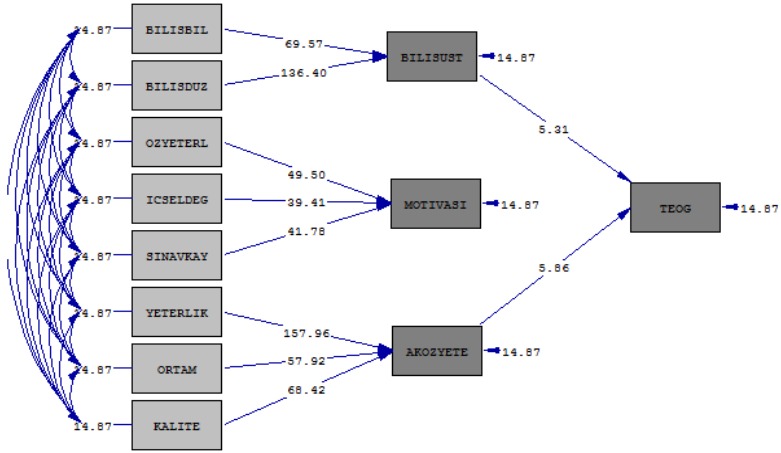
Chi-Square=99.13, df=28, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 1. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Parametre Değerleri

Şekil 1’de verilen değişkenler arasındaki standardize edilmiş parametre değerleri yer almaktadır. Şekilde en yüksek parametre değerinin Akademik Öz Yeterlik ile TEOG Türkçe puanı arasında (0.76) olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile TEOG Türkçe puanları arasındaki parametre değerinin 0.20 olduğu görülmektedir. Bu parametre değerleri değişkenlerin birbirleri için önemini göstermektedir ve parametre değeri

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

büyüdükçe değişkenlerin birbirleri için önem düzeyleri de artmaktadır. Sonuçlar öğrencilerin TEOG Türkçe puanları için akademik öz yeterliklerinin bilişüstü farkındalıklarından daha önemli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte daha önce öğrencilerin motivasyonel inançları ile TEOG Türkçe puanları arasındaki t değerleri modele uyum göstermediğinden modelden çıkarılmıştır.



Chi-Square=99.13, df=28, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 2. Değişkenler Arasındaki t Değerleri

Şekil 2’de değişkenler arasındaki t değerlerine yer verilmiştir. Bir ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olabilmesi için kritik t değeri 1.96’dır (Şimşek, 2007). Bu duruma göre; şekil 2’de modelde yer alan bütün değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Modele göre; öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri doğrudan TEOG Türkçe puanlarını etkilemektedir (t=5,31). Bu durum, 1 numaralı hipotezin (“Bilişüstü farkındalık düzeyleri TEOG Türkçe dersi puanlarını etkilemektedir.”) doğrulandığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, motivasyonel inançlarının öğrencilerin TEOG puanının artmasında aracılık etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar 2

numaralı hipotezin reddedilmesine neden olmuştur. Bu nedenle 2 numaralı hipotez başlangıçta tasarlanan modelden çıkarılmıştır.

Öğrencilerin Akademik Öz yeterlik algıları doğrudan ($t= 5.86$) TEOG Türkçe puanını etkilemektedir. Bu duruma göre, akademik öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin TEOG Türkçe puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlar, 3 numaralı hipotezi (“Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri TEOG Türkçe dersi puanlarını etkilemektedir.”) desteklemektedir.

Tartışma ve Yorum

Bilişüstü farkındalık, motivasyon ve öz yeterlik gibi özellikleri kapsayan duyuşsal alan, özellikle ana dil öğretiminde önemli bir alanı oluşturmaktadır (Andres 2003; Chambers, 1999; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Bulgulara göre öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile TEOG Türkçe puanları arasındaki parametre değerinin 0.20 olduğu belirlenmiştir. Bu parametre değerleri değişkenlerin birbirleri için önemini göstermektedir ve parametre değeri büyüdükçe değişkenlerin birbirleri için önem düzeyleri de artmaktadır. Modele göre; öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri doğrudan TEOG Türkçe puanlarını etkilemektedir. Bu durum, 1 numaralı hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Bu bulgular sonucunda bilişüstü farkındalığın Türkçe dersi başarısında önemli bir kavram olduğu ve akademik başarı ediniminde bilişüstü farkındalığı artırıcı etkinliklerin yapılmasının gereği ifade edilebilir. Karatay (2010) ve Gelen’in (2004) araştırmalarında da bilişsel farkındalık ile okuduğunu kavrama ve akademik başarının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Alanyazında farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da (Alcı ve Yüksel, 2012; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Balcı, 2007; Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri, 2009; Tok, Özgan & Döş, 2010) bilişüstü farkındalık ile başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle Türkçe dersinin anlama becerisini geliştirmedeki önemi göz önüne alındığında öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarını artırıcı etkinliklerin hem Türkçe dersi başarısına hem de diğer alanlardaki öğrenmelerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmadaki iki numaralı hipotez olan öğrencilerin motivasyonel inançları ile TEOG Türkçe puanları arasındaki t değerleri modele uyum göstermemiştir. Bu sonuç, motivasyonel inançlarının öğrencilerin TEOG sınavı Türkçe puanlarının artmasında aracılık etmediğini göstermiş ve bu hipotez modelden çıkarılmıştır. Süer ve Altun’un (2015) çalışmasında da motivasyonel

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

inançların alt boyutlarından biri olan öz düzenlemenin TEOG puanları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak Üredi ve Üredi'nin (2005), çalışmasında motivasyonel inançların akademik başarıyı yordadığı, ancak öz düzenleme stratejilerinin motivasyonel inançlara göre akademik başarının yordanmasında daha yüksek bir paya sahip olduğu tespit edilmiş ve motivasyonel inançların öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını sağlayan motivasyon kaynakları olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda motivasyonel inançların akademik başarıya etkisinin diğer değişkenlerin gerisinde olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçe eğitimi alanındaki başarılarında diğer duyuşsal unsurlara öncelik verilmesi gereği söylenebilir.

Alan yazında yer alan çalışmalarda (Ergöz, 2008; Kitsansas, Sten ve Huie, 2009; Önemli ve Yöndem, 2012; Sungur, 2004; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile motivasyonel inançların akademik başarı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular motivasyonel inançların öz düzenlemenin önemli bir yordayıcısı olduğunu (Lemos, 1999; Rozendaal, Minnaert ve Boekaerts, 2001) göstermektedir. Önemli ve Yöndem (2012) de motivasyonel inançların, öz düzenlemenin sadece bir boyutunu içerdiğine vurgu yapmıştır. Ancak Ocak ve Yamaç'ın (2013) çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları ve sınav kaygılarının akademik başarılarını anlamlı olarak yordadığı; görev değeri, kontrol inancı, içsel ve dışsal hedef yönelimi, bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıyı yordamadığı saptanmıştır. İlköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde, farklı alanlarda yapılan çalışmalarda bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıyı yordadığına ilişkin çalışmalar (Cheng, 2011; Kitsansas vd. 2009; Üredi ve Üredi, 2005); içsel değer yöneliminin akademik başarıyı yordayan bir değişken olmadığı çalışmalar (Pintrich ve De Groot, 1990; Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu, 2007) mevcuttur. Pintrich ve Schrauben'e (1992) göre de görev değeri algısı akademik performans üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir. Bu bağlamda motivasyonel inançların alt boyutlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi ve örneklem grubu değişikliğinin göz önünde bulundurulması gereği ifade edilebilir. Alan yazındaki elde edilen sonuçlardan ve öğrencilerin Türkçe TEOG sınavı başarılarında motivasyonel inançların tek başına etkili olmadığı bulgusundan hareketle Türkçe dersiyle ilgili yapılacak planlama ve etkinliklerde daha kapsamlı olan duyuşsal alanlara ağırlık verilebilir.

Öğrencilerin Akademik Öz yeterlik algıları doğrudan TEOG Türkçe puanını etkilemektedir. Bu duruma göre, akademik öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin TEOG Türkçe puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlar, 3 numaralı hipotezi desteklemektedir. Modele göre en yüksek parametre değerinin Akademik Öz yeterlik ile TEOG Türkçe puanı arasında (0.76) olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin TEOG Türkçe puanları için akademik öz yeterliklerinin bilişüstü farkındalıklarından daha önemli olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin önemli duyuşsal özelliklerinden biri olan öz yeterlik inançlarının öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Alcı, Erden ve Baykal, 2010; Gülten ve Soytürk, 2013; Schunk ve Zimmerman, 1998). Trembley ve Gardner (1995) ve Ehrman'ın (1996) araştırmalarında öğrencinin öz yeterlik düzeyinin dil ile ilgili öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle öğrencilerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının Türkçe dersindeki başarılarında önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe eğitimi alanında öz yeterliklerinin artırılmasının üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarında da etkili olacağı düşünülebilir. Ceran ve Deniz'in (2015) araştırmasında TEOG sınavında Matematik ve İngilizce dışındaki diğer derslere ait soruların cevaplanmasında soruların çoğunun derse ait bilgi ve kazanımlara ihtiyaç duyulmadan sadece okuduğunu anlama ve söz varlığı ile çözülebildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersi başarısının diğer derslerde de başarılı olmada önemli olduğu ve dolayısıyla da öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterliklerinin geliştirilmesinin Türkçe dersinin yanı sıra diğer derslerde de başarıda etkili olacağı söylenebilir.

Bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Akademik öz yeterliğin Türkçe dersi başarısında önemli bir etken olduğu bulgusundan hareketle öğrencilere yönelik akademik öz yeterliği artırıcı eğitimler verilmelidir.

-Öğrencilerde bilişüstü farkındalığı geliştirmek için gerekli stratejiler Türkçe derslerinde etkin biçimde kullanılmalıdır.

- Akademik öz yeterlik ve bilişüstü farkındalığın geliştirilmesinde öğrenme sürecinin daha etkili olması için bütün olarak süreç analiz edilmeli ve belirlenen eksiklikler giderilmelidir.

- Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları, motivasyonel inançları ve akademik öz yeterlikleri üzerinde nitel araştırmalar da yapılmalıdır.

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

Kaynakça

Alcı, B., Erden, M., ve Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.

Alcı, B. ve Yüksel, G. (2012). An Examination into Self-Efficacy, Metacognition and Academic Performance of Pre-Service EIT Students: Prediction and difference. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.

Andres, V. (2003). The Influence of Affective Variables on EFL/ESL Learning and Teaching. *The Journal of the Imagination in Learning and Teaching*. VII- 2002-03 <<http://www.njcu.edu/eill/Vol7/andres.html>> (Erişim tarihi: 02.05.2015).

Andrew, S. and Vialle, W. (1998). Nursing students' self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in science teaching. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Retrieved May 19, 2015 from <<http://www.aare.edu.au/98pap/abs98.html>>.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1-8.

Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.

Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: Exercises of Control*. New York: Freeman.

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 10, 1-27. Retrieved May 5, 2015, from <<http://www.ibe.unesco.org/>>

International/Publications/educationalPractices/EducationalPractic
SeriesPdf/prac10e.pdf>.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms*. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (p.263-340). New York:Wiley.

Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG Sınavı Sorularının Okuma Becerisiyle Çözülebilme Düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.

Cheng, E.W.L. (2001). SEM Being more Effective than Multiple Regression in Parsimonious Model Testing for Management Development Research. *Journal of Management Development*. 20 (7), 650-667.

Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cheng, E. C. K. (2011). The Role of Self-Regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *The International Journal of Research and Review*, 6 (1), 1-16.

Çağırğan-Gülten, D. ve Soytürk, İ. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Öz yeterliklerinin Akademik Başarı Not Ortalamaları ile İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 55-70.

Desoete, A., and Roeyers, H. (2002). Off-line Metacognition – A Domain-specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 25, 123–139.

Desoete, A. H. Roeyers., A. and Buysse. E. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*. c. 34. s. 5: 435-447.

Ehrman, M. (1996). An Exploration of Adult Language Learner Motivation, Selfefficacy, and Anxiety. In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (pp. 81-103). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Ekici, G. (2009). Biyoloji Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 11–124.

Ergöz, G. (2008). *Investigation of Self-Regulated Learning and Motivational Beliefs Mathematics Achievement* Yayınlanmamış yüksek lisans

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

tezi, Middle East Technical University, Department of Secondary Science and Mathematics Education, Ankara.

Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 69-77.

Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığına Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Gülten, D. Ç., ve Soytürk, İ. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Öz Yeterliklerinin Akademik Başarı Not Ortalamaları İle İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25). 55 – 70.

Gürşimşek, I., Çetingöz, D., ve Yoleri, S. (2009). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. In *The first International Congress of Educational Research, 1-3 May 2009*.

Hangrove, R.A.(2007). *Creating creativity in the design studio: Assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities*. A dissertation North Carolina University, University of North Carolina Press, USA.

Hoyle, R. H. (1995), *The Structural Equation Modeling Approach: Basic Concepts and Fundamental Issues, Structural Equation Modelling: Concepts, Issues, and Applications*. Sage Publications Inc., London, United Kingdom, (1-13).

Jinks, J.L. and Morgan, V.C. (1996). Student's Sense of Academic Efficacy and Achievement in Science: A Useful New Direction for Research Regarding Scientific Literacy? *The Electronic Journal of Science Education* 1,(2),<http://unr.edu/homepage/cannon/jinksmor.html> Retrieved May 9, 2015.

Kitsansas, A., Sten, S and Huie, F. (2009). The Role of Self-Regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 65-81.

Lemos, M. S. (1999). Students' Goals and Self-Regulation in The Classroom. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 471-485.

Karacakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 343-362.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.

Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for Structural Equation Modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kruger, J. and Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Differences in Recognizing One's Own Incompetence Lead To Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, 1121-1134.

Metcalf, J. and Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology Press.

MEB. (2013). 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Orta Öğretime Geçiş Ortak Sınavları eKılavuzu. 06.05.2015 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/teog2013/TEOGKlavuzu2013.pdf> (Erişim Tarihi: 02.04.2015)

Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretime Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları, Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki ilişkilerin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.

Öncü, H. (2012). Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 183-206.

Rozendaal, J. S., Minnaert, A. and Boekaerts, M. (2001). Motivation and self regulated learning information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273- 289.

Pajares, F. and Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.

Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/MFP/eff.html> (Erişim tarihi: 12.04.2015)

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

Pang, N. S. K. (1996). School Values and Teacher's Feelings: A Lisrel Model. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 64-83.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

Pintrich, P. R. and De Groot, E. (1990). Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R. and Schrauben, B. (1992). *Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks*. In D.H. Schunk ve J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994) Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112-137.

Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning From Teaching to Self Reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi.

Solberg, V. C., O'brein, K., Villereal, P., Kennel, R. and Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the College Self-efficacy Instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 1, 80-95.

Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. and Dubois, N. (2004). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.

Sungur, S. (2004). *The implementation of problem based learning in high school biology courses*. Unpublished doctorate thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Süer, N. ve Altun, S. (2015). The Effects of Self-regulation Skills on TEOG Exam. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 2191-2199.

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Tok, H., Özgan, H. ve Döş, B. (2010). Uzaktan Eğitim Sınıfında Başarının Pozitif Yordayıcısı Olarak Bilişötesi Farkındalık Stratejisi ve Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-134.

Tremblay, P. F. and Robert, C. G. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal*. 79, 505-520.

Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-261.

Vrugt, A. J., Langereis, M. P. and HoogstrateN, J. (1997). Academic Self-Efficacy and Malleability of Relevant Capabilities as Predictors of Exam Performance. *The Journal of Experimental Education*, 66, 61-72.

Xiaodong, L. (2001). Designing Metacognitive Activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.

Yener, H. (2007). *Personel Performansına Etki Eden Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) ile İncelenmesi ve Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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. and Fry, J. D. (2008). Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 8(2), 1-10.

Young, S. H. and Vrongistinos, K. (2002). In-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.

Yöndem, Z. D. ve Önemli, M. (2012). Öğrenmede Öz Düzenlemeye Dayalı Psikoeğitim Grup Çalışmasının Öğrencilerin Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 59-73.

8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri

Yumuşak, N., Sungur, S. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish High School Students' Biology Achievement in Relation to Academic Self-Regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53-69.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-7.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-Efficacy and Educational Development*. in a. Bandura (Ed). *Self Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

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.