

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

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BENLİK
ALGILARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞENAY BOZDAĞ

BALIKESİR, 2024

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

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BENLİK
ALGILARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞENAY BOZDAĞ

TEZ DANIŞMANI

PROF.DR. SÜMER AKTAN

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 202112519005 numaralı Şenay BOZDAĞ'ın hazırladığı "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Benlik Algıları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 16/05/2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Sümer AKTAN

İmza

Üye Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../.../2024

İmza

Şenay BOZDAĞ

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenme, dil bilgisi kuralları ve kelime dağarcığını geliştirmenin ötesinde, kültürlerin ve düşünce yapılarının kapısını aralamaya yardımcı, bir topluluğun parçası olma duygusunu güçlendirici ve dil öğrenenlerin bireysel algı, deneyim ve düşünce yansıması gibi içsel süreçlerini de içinde barındıran dinamik bir süreçtir. Global bir vatandaş olma yolunda, günümüz çocukları ve gençleri, farklı perspektifler kazanma, düşünce dünyasını genişletme, kendisiyle dünya arasında köprüler kurma çabası içinde bulunmaktadır. Bu yolculuğun ilham kaynağı ve rehberi ise öğretmenlerdir. Bilgiye ulaşmanın son derece kolay olduğu bu çağda, öğretmenler, öğrencilerine yalnızca bilgi aktaran bir figür olmaktan ziyade, öğrenme tutkusunu ile örnek olan, kültürler arası anlayışı, özgüveni ve öğrencinin kendisini tanıma, ifade etme ve bireysel özelliklerinin farkına varma becerilerinin geliştirilmesine destek olabilen bir konumda bulunmalıdır. Öğrencilerin kendi potansiyelini keşfetmesi, değerini anlaması, zorluklarla baş edebilmesi, kısacası olumlu bir akademik benlik algısı geliştirmesi, hayatları boyunca farkındalığı yüksek, yetkin ve gelişme odaklı bireyler olmalarına katkı sunacaktır. Bu araştırmada, akademik benlik algısının İngilizce ders başarısı üzerindeki muhtemel etkilerine odaklanılarak yabancı dil eğitiminin daha etkili hale getirilmesine katkı sunmak amaçlanmıştır.

Araştırma ve tez yazım sürecimde bana destek olan herkese teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle, bu çalışmanın tüm aşamalarında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, her zaman yol gösteren, bana güvenen ve motive eden kıymetli hocam Prof. Dr. Sümer AKTAN'a içten teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde kıymetli fikirleri ile farklı bakış açıları geliştirmemi sağlayan çalışma arkadaşım Ayşenur AYDOĞDU'ya, bana her anlamda destek, örnek ve rol model olan kıymetli hocam Tülin AKGÜL'e en içten şükranlarımı sunuyorum.

Akademik eğitim sürecime büyük katkı sağlayan başta Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ olmak üzere çok kıymetli bölüm hocalarıma ve eğitim hayatıma dokunan, bana ilham veren tüm öğretmenlerime minnetlerimi arz ediyorum. Ayrıca, tez çalışmamın veri toplama aşamasında bana destek sunan okul yöneticileri, öğretmenler ve kıymetli öğrencilere teşekkür ediyorum.

Son olarak desteklerini her daim hissettiğim aileme, en değerli güç kaynaklarım olan çocuklarım Osman Kağan ve Eymen'e, beni her zaman destekleyen ve cesaretlendiren sevgili eşim Özkan BOZDAĞ'a sonsuz teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2024

ŞENAY BOZDAĞ



ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BENLİK ALGILARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

BOZDAĞ, Şenay

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sümer AKTAN

2024, 64 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik benlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanında bazı demografik değişkenlerin İngilizce dersindeki akademik başarıyla olan ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada yordayıcı korelasyonel araştırma deseni ile nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Balıkesir merkez ilçeleri Altıeylül ve Karesi resmi ortaokullarında 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 906 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Liu ve arkadaşları tarafından geliştirilen 19 maddelik, 4'lü likert tipindeki "Akademik Benlik Algısı Ölçeği" araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, İngilizce dersi için yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Ayrıca İngilizce ders başarısının ölçülmesi amacıyla özgün bir ölçme aracı kullanılmıştır.

Bu çalışmada, demografik değişkenler, t-test ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Akademik benlik algısı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson Korelasyon Analizi, basit doğrusal regresyon analizi ve Stepwise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, akademik benlik algısı ve İngilizce ders başarısı arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları ise akademik benlik algısının İngilizce ders başarısını anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Ayrıca, çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre İngilizce ders başarısının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik Benlik Algısı, İngilizce Ders Başarısı,
Ortaokul Öğrencileri



ABSTRACT

A RESEARCH ON ACADEMIC SELF-PERCEPTIONS AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

BOZDAĞ, Şenay

Master Thesis, Department of Curriculum Instruction

Advisor: Prof. Dr. Sümer AKTAN

2024, 64 Pages

The primary goal of this study is to investigate the connection between academic self-concept and academic achievement of 7th grade secondary school students in English course. Besides, it was intended to discover the relationship between a number of demographic factors and academic success in English language courses. Predictive correlational research design and causal comparison method were used in the study. The sample of the study consisted of 906 volunteer students studying at the 7th grade level in Altıeylül and Karesi public secondary schools in the central districts of Balıkesir. In the study, the 19-item, 4-point Likert-type "Academic Self-Perception Scale" developed by Liu et al. was adapted into Turkish by the researcher, rearranged for the English course and used. Additionally, an original measurement tool was utilized to assess English course success.

In this study, demographic variables were analyzed using t-test and ANOVA. Pearson Correlation Analysis, simple linear regression analysis and Stepwise Multiple Hierarchical Regression Analysis were applied to determine the relationship between academic self-concept and English course achievement.

When the results of the study were analyzed, it was found that there was a significant, positive and moderate relationship between academic self-concept and English course achievement. Regression analysis results show that academic self-concept significantly predicts English course achievement. In addition, it was observed

that English course achievement differed significantly according to the variable of having a study room.

Keywords: Academic Self-Perception, English Course Achievement, Secondary School Students





Canım Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Akademik Benlik Algısı.....	9
2.1.2. Akademik Başarı ve Akademik Benlik Algısı.....	11
2.1.3. Akademik Benlik Algısı ve İngilizce Dersi.....	13
2.2. İlgili Araştırmalar.....	15
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	15
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	16
3. YÖNTEM.....	19
3.1. Araştırmanın Modeli.....	19
3.2. Evren ve Örneklem.....	20
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri.....	21

3.3.1. Akademik Benlik Algısı Ölçeği.....	21
3.3.1.1. Akademik Benlik Algısı Ölçeği Yapı Geçerliliğinin Test Edilmesi.....	22
3.3.1.2. Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması.....	26
3.3.2. İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	26
3.3.2.1. İngilizce Başarı Testi Madde Analizi.....	27
3.3.2.2. Akademik Başarı Testinin Uygulanması.....	29
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	29
3.5. Verilerin Analizi.....	29
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	31
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	31
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	32
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	32
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	32
4.3.2. Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna İlişkin Bulgular.....	33
4.3.3. Anaokulu/Anasınıfına Gitme Durumuna İlişkin Bulgular.....	33
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	34
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	39
5.1. Sonuçlar.....	39
5.2. Öneriler.....	45
KAYNAKÇA.....	48
EKLER.....	59
EK-1. Demografik Bilgi Formu.....	59

EK-2. Akademik Benlik Algısı Ölçeği.....	60
EK-3. İngilizce Başarı Testi.....	61
EK-4. Araştırma İzni.....	63
EK-5. Etik Kurul Belgesi.....	64



TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
<u>Tablo 1.</u> Örnekleme Oluşturan Öğrencilere İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	20
<u>Tablo 2.</u> Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA.....	21
<u>Tablo 3.</u> Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA 1. Modifikasyonu.....	23
<u>Tablo 4.</u> Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA 2. Modifikasyonu.....	24
<u>Tablo 5.</u> Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA 3. Modifikasyonu.....	25
<u>Tablo 6.</u> Başarı Testine İlişkin İndeks ve Test İstatistikleri.....	27
<u>Tablo 7.</u> Araştırmanın Alt Problemleri ve Analiz Yöntemleri.....	30
<u>Tablo 8.</u> ABAÖ Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	31
<u>Tablo 9.</u> İngilizce Dersi Akademik Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	32
<u>Tablo 10.</u> Cinsiyete Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları.....	33
<u>Tablo 11.</u> Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	33
<u>Tablo 12.</u> Anaokulu/ Anasınıfına Gitme Değişkenine Göre Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	34
<u>Tablo 13.</u> İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Puanların Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	34
<u>Tablo 14.</u> İngilizce Dersi Akademik Başarısı İle Akademik Benlik Algısı İlişkisi Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	35
<u>Tablo 15.</u> İngilizce Dersi Akademik Başarısı İle Akademik Benlik Algısı Alt Boyutları İlişkisi Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	36
<u>Tablo 16.</u> Akademik Benlik Algısı Düzeyinin İngilizce Dersi Akademik Başarısını Yordama Gücü Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	36

Tablo 17. İngilizce Dersi Akademik Başarısını Yordayan Akademik Benlik Algısı Alt Boyutlarının Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....37



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<u>Sekil 1.</u> Akademik Benlik Algısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı.....	21
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

ABA	: Akademik Benlik Algısı
ABAÖ	: Akademik Benlik Algısı Ölçeği
EPI	: İngilizce Yeterlilik İndeksi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vak

1. GİRİŞ

Bu başlık altında, araştırmanın problem durumu, alt problemler, araştırmaya ait amaç, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yabancı dil öğrenmek, bir kişinin o dili anlaması, konuşması, yazması ve mümkün olduğunca anadilindeki gibi etkili iletişim kurabilmesi süreçlerinden oluşur. Aynı zamanda uluslararası platformlarda daha etkin biçimde yer alma ve kariyer fırsatlarını artırma amacı içerir (English Proficiency Index, 2023; Luo, Ren ve Zhang, 2022; Patel ve Jain, 2008; Weatherford, 1986). Bunun yanında, dil öğrenmek sadece bir dilin teknik yönlerini kavramakla sınırlı değildir, aynı zamanda kişinin duygusal, içsel ve kültürel düzeyde derinlemesine dönüşümünü ifade eder. Kişinin özgüvenini artıran, öğrenme azmini güçlendiren, dünya görüşünü genişleten ve farklı kültürel perspektifleri anlamaya katkı sunan bir süreç olarak yabancı dil öğrenmek, ifade özgürlüğü ve kültürel zenginlik bağlamında empati duygusunu da güçlendirerek küresel vatandaşlık fikrinin benimsenmesine yardımcı olur (British Council ve TEPAV, 2013; Dornyei ve Csizer, 2002).

Küresel iletişimden söz edildiğinde akıllara İngilizcenin gelmesi ve İngilizcenin dünya genelinde yaygın olarak kullanılan ortak iletişim dili (Lingua Franca) olmasının altında yatan sebepler, genel olarak, 18. ve 19. yüzyılda ortaya çıkan Sanayi Devrimi, sonrasında uluslararası iletişim ve diplomaside İngilizcenin kullanılmaya başlanması, Türkiye'nin NATO üyeliği, AB üyelik süreci ve içinde bulunduğumuz yüzyılda deneyimlemekte olduğumuz bilgi ve teknoloji devrimi sürecinde İngilizcenin dijital iletişim teknolojileri alanlarında yaygın şekilde kullanılır hale gelmesidir (Demirel, 1993; Demirpolat, 2015; Yaman, 2018). İngilizce öğrenme sürecinde belirlenen hedefler, uygulanan yöntemler, başarılar, başarısızlıklar veya yaşanan zorluklar, değişen dünya koşulları ve iletişim ihtiyaçları doğrultusunda sürekli

olarak şekillenmiş ve güncellenmiş olsa da İngilizce öğrenmenin gerekliliği gün geçtikçe önemini artırmakta ve güncelliğini korumaktadır. Küresel düzeyde etkileşimde bulunan veya bulunmak isteyen kişiler için İngilizce öğrenmek son derece işlevsel, yararlı ve bir o kadar da kaçınılmaz bir gereklilik iken ülkemizde İngilizce öğrenme ve öğretme sürecini ilk ve ortaöğretim kademelerinde tamamlayan öğrenciler niçin temel beceri seviyesinden öteye gidememektedir?

Uluslararası bir eğitim şirketi olan EF English Proficiency Index EPI (İngilizce Yeterlilik Endeksi) tarafından 2023 yılında dünya çapındaki okullar, şirketler ve hükümetlerin İngilizce dil becerilerini ölçme amacıyla yapılan değerlendirmede; Türkiye 113 ülke arasında 66'ncı, 34 ülkenin yer aldığı Avrupa kategorisinde ise 33'üncü sırada yer almaktadır. 8. sınıf öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi amacıyla yapılan LGS'de, Türkiye İngilizce ortalaması 2023 yılında 10 soru üzerinden 4.91 olarak açıklanmıştır. Sınavın uygulandığı ilk sene olan 2018 yılında ortalama 5.14 iken aradan geçen yıllarda ortalama en fazla 4.93'e kadar yükseliş göstermiştir. Uluslararası ve ulusal verilere bakıldığında Türkiye'nin İngilizce yeterliliğinin istenen seviyenin altında kaldığı söylenebilir. (Altan, 2017; British Council ve TEPAV 2013; Çapa, 2017; Işık ve Işık, 2017; Şahin, 2018; Yaman, 2018). Araştırmalar, bu durumun birden fazla bağlantılı sebepleri olduğuna işaret etmektedir (Alptekin, 2012; Bayraktaroğlu, 2012; Şahin, 2009).

İngilizce öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar öğrenci ve öğretmen kaynaklı olabileceği gibi, öğretim materyalleri, eğitim programları ve fiziki şartlara bağlı olarak da ortaya çıkabilir (Acat, 2002; Alptekin, 2012; Aybek, 2019; Haznedar, 2010; Işık, 2008). Öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlıklarının olmaması, dil öğrenmeye karşı geliştirdikleri endişe, ön yargı ve anksiyete ile motivasyon eksikliği başarıyı olumsuz yönde etkileyebilecek öğrenci kaynaklı unsurlardır (Burns, 1982; Yaman, 2018). Öğretmenlerin etkili iletişim kurma ve bireysel ihtiyaçlara cevap verme konusundaki eksik ve hatalı uygulamaları öğretmen kaynaklı sorunlar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmeyen, güncel olmayan öğretim materyalleri, teknolojik altyapıdaki eksiklikler, dil pratiği için yeteri kadar fırsat sunulmaması öğretim materyalleri ve fiziki şartlardan kaynaklanan sorunlardır (Işık ve Işık, 2017; Şahin, 2018). Eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar temelde dilin pratik uygulamalarının dahil edilmemesi, teknoloji kullanımının yetersiz kalması,

kültürel çeşitliliğe, iletişim becerilerinin geliştirilmesine ve bireysel farklılıklara gereken önemin verilmemesi şeklinde sıralanabilir.

Ülkemizde İngilizce dersindeki akademik başarının karşısında duran sorunların giderilmesi için akademik başarının artırılmasına yönelik birtakım önlemler alınmış, yeni uygulamalar hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil ağırlıklı liselerin açılması, okullarda eğitim dilinin İngilizce yapılması, öğretim programlarının değiştirilmesi, İngilizce dersinin 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanması ve bazı dönemlerde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi bu tedbirlere örnek olarak verilebilir (Bayyurt, 2014; Demirel, 1993; Işık ve Işık, 2017; Kırkgöz, 2007). Yakın dönemde Millî Eğitim Bakanlığı ve British Council ortaklığı ile İngilizce öğretmenlerinin paylaşım ve iş birliğini destekleyen bir proje hayata geçirilmiş, bunun yanı sıra teknolojinin aktif kullanımı, Avrupa Birliği projeleri ve e-twinning projelerinin uygulanması teşvik edilmiştir. Gerçekleştirilen veya değiştirilen uygulamaların büyük bölümü ülkemizdeki öğrencilerin tamamını kapsayan sistemsel ve bütünsel yaklaşımlardır. Tüm yenilikçi uygulamaların ve ortaya koyulan çözüm önerilerinin uygulayıcısı olarak İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin İngilizceyi keşif sürecinde en önemli rolü üstlenmektedirler (Başat, 2014; Ergür, 2010; Gömleksiz, 2011; Paker, 2012; Sünbül, 1996; Şahin, 2018).

Bir bahçıvanın bahçesindeki her tohumu farklı tekniklerle besleyip büyümesi örneğinde olduğu gibi, öğretmenler de ellerindeki tohumların meydana getireceği ormanı hayal etmeye başlayarak yola çıkmalıdır. Öğrencilerin özgüvenlerini, motivasyonlarını artıran faaliyetlerin sınıf ortamına getirilmesi, çift yönlü ve aktif iletişimin tesis edilmesi, eğitim ortamlarının farklı etkinlik ve materyallerle zenginleştirilmesi, kültürel bağlamın sürece dahil edilmesi ve teknoloji entegrasyonu gibi pek çok alanda öğretmenler aktif rol oynamaktadır. Ayrıca bir diğer önemli misyon öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasıdır (Burns, 1982; Guay, Marsh ve Boivin, 2003; İncirci, 2021; Lawrence, 2006; Liu, Liu, Wang ve Liu, 2023). Öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları, ilgi alanları, yetenekleri, sosyokültürel durumları, hazır bulunuşlukları ve öğrenme engelleri birbirlerinden oldukça farklıdır. Bireysel olarak farklılık gösteren önemli bir faktör de öğrencilerin kendi akademik durumlarını algılayış biçimleridir.

Akademik benlik algısı, öğrencilerin kendi akademik yetenekleri, başarısı ve öğrenme süreci hakkındaki değerlendirmelerini, çocukların öğrenen olarak kendilerine bakış açılarını içerir (Bridges ve Hayek, 2006; Giofrè, Borella ve Mammarella, 2017; Kuh, Kinzie, Buckley, Kurtz-Costes ve Schneider, 1994). Bu algı öğrencinin motivasyonunu, kendine olan güvenini, öğrenmek için gösterdiği çaba ve genel öğrenme deneyimini etkileyebilir. Akademik benlik algısı yüksek olan öğrencilerin gerçekçi ve olası hedefler belirlemesi beklenir. Kendi başarı potansiyeline hâkim olmaları sayesinde öğrenciler kendilerine uygun bir istikamet belirleyebilirken akademik benlik algı düzeyleri düşük olan öğrenciler kısa ve uzun vadeli hedeflerini doğru biçimde yönetemeyebilirler. Öğrencilerin derslere karşı sergiledikleri tutum ve inançları da akademik benlik algısıyla doğru orantılıdır (Marsh, Kong ve Hau, 2001; Parvez ve Shakir, 2014). Yüksek düzeyde akademik benlik algısına sahip öğrenciler iyimser bir bakış açısına ve olumlu bir tutuma sahip olabilir. Aynı zamanda kendilerine yönelik isabetli değerlendirme ve eleştirileri aracılığıyla kendilerini geliştirme konusunda daha başarılı olabilirler. Akademik benlik algısı yüksek olan öğrenciler başarısızlıkla daha kolay başa çıkabilirken, düşük akademik benlik algısına sahip öğrenciler olumsuz durumlar karşısında yetersizlik duygusu geliştirebilirler. Öğrenmeyi etkileyen en önemli unsurlardan olan motivasyon, akademik benlik algısı ile yakından ilişkilidir. Yapılan araştırmalar genellikle akademik benlik algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarının ve özgüvenlerinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Aran ve Yılmaz, 2021; Kenç ve Oktay, 2002; Marsh, Kong ve Hau, 2001; Parvez ve Shakir, 2014; Rosenberg, 1979).

Öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde akademik benlik algısı düzeylerinin akademik başarıları üzerinde etkisi olabileceğinden öğrencilerin olumlu akademik benlik algısına sahip olmaları için bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda çalışmanın amaçları şu şekilde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin (Yedinci Sınıf) İngilizce dersindeki başarı düzeyleri ile akademik benlik algıları ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu çalışmada aşağıda ifade edilen soruların cevapları aranmıştır:

1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik algıları ne düzeydedir?
2. Yedinci sınıfa devam eden öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarının seviyesi nedir?
3. Yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizcede başarıları;
 - Cinsiyet,
 - Çalışma odasına sahip olma durumu
 - Anaokulu/anasınıfına gitme durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Yedinci sınıfa devam eden öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, ebeveyn eğitim seviyesine göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı düzeyi ve akademik başarıları arasındaki ilişki seviyesi nedir?
6. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı düzeyinin İngilizce ders başarısını yordama gücü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişen dünyada yabancı dil öğrenme süreçleri; kısa vadede bireyin kendisini ifade etme, kapsamlı düşünme, ulusal sınırları aşarak dünya genelinde etkili bir iletişim kurma, uzun vadede ise eğitim, iş dünyası ve diplomasi gibi pek çok alanda kurulan diyalogları daha etkili hale getirmeye katkı sunması bakımından hayati önem taşımaktadır (Patel, Solly ve Copeland, 2023). Bu durum, küçük yaşlardan itibaren okullarda yabancı dil öğretiminin, araştırmacılar, ebeveynler, öğretmenler ve öğrenciler için son derece önemli bir husus olarak gündeme gelmesini sağlamıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi ile tanıştıkları ilk yıllardan itibaren ders başarılarının artırılması, kalıcı ve işlevsel kazanımlar elde etmeleri; küresel düzeyde iletişim, iş birliği ve eğitim fırsatlarına erişimin kolay hale getirilmesi bağlamında son derece önemli hale gelmektedir. Ülkemizde İngilizce öğrenme yolculuğunda yaşanan deneyimler ve karşılaşılan zorluklar da daha etkili öğrenme süreçlerinin inşa edilmesi için çalışmaların ve araştırmaların yapılmasına zemin hazırlamıştır. Akademik benlik

algısı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin dil öğrenme süreci ve buna etki eden faktörlerin daha iyi anlaşılmasına ve eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Birçok araştırma dil öğrenmenin mekanik bir öğrenme süreci olmaktan çok bireyin içsel bir keşif ve güçlenme süreci olduğunu vurgulamaktadır (Griffiths ve Soruç, 2022; Foley ve Thompson, 2003; Skehan, 2014). Bu keşif ve anlamlandırma aşamalarında öğrenciler daha bireysel ve derin bir dil öğrenme deneyimine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda bireyin içsel dünyasının ve kendi öğrenme sürecine dair öz değerlendirmelerinin önemine dikkat çekilmelidir. İngilizce öğrenme sürecinin bilgi ve beceri kazanımının yanı sıra aynı zamanda öğrencinin kendisine ilişkin farkındalığını, güvenini ve çabasını artırma süreci olarak ele alınmasına ve İngilizce öğretimi alanında daha özgün ve öğrenci odaklı stratejilerin oluşturulmasına duyulan gereksinim belirginleşmektedir. Bu içsel dinamiklerin bir yansıması olarak akademik benlik algısı düzeyi ve bu kavramın akademik başarı ile olan ilişkisine dayalı birtakım stratejiler geliştirilebilir.

Bu araştırma öğrencilerin kendi akademik performanslarına dair düşüncelerinin İngilizce ders başarılarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koyarak eğitim süreçleri ve ortamlarındaki eksikliklerin belirlenmesine katkı sunabilir. Yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin akademik benlik algılarını desteklemek için neler yapılabileceğini belirlemelerine yardımcı olabilir. İngilizce öğrenme süreçlerinde öğrencilerin başarılarını desteklemek ve dil öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde yönetmek amacıyla daha geniş bir eğitim bağlamında uygulanabilir bilgiler sunabilir. Ayrıca bu çalışma İngilizce dersinde öğrencilerin sahip olduğu akademik başarı üzerine yapılan mevcut araştırmalara katkı sağlayabilir. Alanyazında akademik benlik algısı ve akademik başarıyı araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların genel olarak lise ve üniversite öğrencilerine yönelik yürütölmüş olduğu ve büyük çoğunluğunun Türkçe ve Matematik derslerine ait başarı ile demografik değişkenlere odaklanan çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir (Barker, Dowson ve McInerney, 2005; Calero, 2012; İşmar ve Şehitoğlu, 2021; Karasakaloğlu, 2009; Kenç ve Oktay, 2002; Marsh ve Martin, 2011). Bu araştırmanın ortaokul öğrencilerinin akademik benlik algıları ve İngilizce ders başarılarına odaklanması bakımından alanyazına katkı sunabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrenciler, akademik benlik algısı ölçeğinde yer alan soruları içtenlikle cevaplamışlardır.

2. Öğrencilerin İngilizce akademik başarı testinden aldıkları puanlar, öğrencilerin gerçek akademik başarıları ile doğru orantılıdır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma; öğretim kademesi açısından ortaokul;

2. Sınıf düzeyi açısından yedinci sınıf;

3. Araştırma grubu açısından; 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Balıkesir vilayeti Karesi ve Altieylül ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarında yedinci sınıfta öğrenim gören 906 öğrenci ile sınırlıdır.

4. Bu araştırmada İngilizce ders başarısının ölçülebilmesi için veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli test kullanılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akademik Benlik Algısı: Öğrencilerin kendi akademik yeteneklerini, becerilerini, performanslarını, yetkinlik ve potansiyelini nasıl algıladıklarını ve öğrenme sürecinde kendine yönelik değerlendirme ve tutumlarını ifade eder (Barker vd., 2005; Marsh ve Craven, 2006).

Akademik Başarı: Genellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan notlar, sınav sonuçları ve performans göstergeleri aracılığıyla ölçülen, öğrencinin öğrenme sürecindeki çabalarını, yeteneklerini, sürece katılımını ve eğitim hedeflerine ulaşma derecesini içeren genel bir göstergedir. Bu çalışmada akademik başarı; 7. sınıf öğrencilerinin Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen kazanımları ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesine yönelik hazırlanmış olan İngilizce Akademik Başarı Testinden aldıkları puanları ifade etmektedir.

İngilizce Akademik Başarı Testi: Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarı seviyelerini belirlemeye yönelik hazırlanmış çoktan seçmeli standart ölçme aracıdır.

Akademik Benlik Algısı Ölçeği: Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik benlik algısı düzeylerini belirlemek amacıyla, Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin uyarlanması sonucu hazırlanan 4 dereceli likert ölçme aracıdır.



2. İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu başlığı altında, araştırmacı tarafından belirlenen çerçeve ve konu başlıkları doğrultusunda, araştırmanın kuramsal çerçevesi, akademik benlik kavramı ve akademik başarıya ilişkin anahtar kavramlara ve araştırmanın problemine ilişkin literatür sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında, akademik benlik algısı ve akademik başarı kavramları, bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisi, İngilizce ders başarısı bağlamında kavramlar ve teorik çerçeve, ilgili araştırmalar doğrultusunda ele alınmıştır.

2.1.1. Akademik Benlik Algısı

Akademik benlik algısı, bir öğrencinin kendi akademik yeteneklerini, becerilerini ve başarılarını değerlendirdiği, bu öznel değerlendirmeye dayalı olarak kendine olan inancını ifade eden bir kavramdır. Bu algı, öğrencinin kendi performansına yönelik tutumu, başarılı olma beklentileri ve akademik becerileriyle ilgili değerlendirmelerini kapsar. Öğrencinin akademik benlik algısı, eğitim sürecine olan katılımı, motivasyonu, öz farkındalık ve öz yeterlilik hissi ile öğrenmeye karşı yaklaşımını etkileyebilir (Bandura,1997; Marsh ve Yeung, 1997; Pintrich ve De Groot, 1990).

Akademik benlik algısı bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Bu yapı içerisinde yer alan bileşenler kendi aralarında ve akademik benlik algısı ile çift yönlü bir etkileşim içerisinde olduklarından hem etkileyen hem etkilenen konumdadırlar. Öğrenciler, eğitim süreçleri boyunca birtakım öğrenme deneyimleri, başarılar ve başarısızlıklarla karşılaşır, öğretmenler ve aileler ise bazı beklentilere sahip olurlar. Öğrenciler bu deneyimler ve etkileşimler sonucunda kendilerine dair olumlu veya olumsuz değerlendirmeler yapabilir. Örneğin başarısızlık deneyimleri

sonrasında oluşan olumsuz değerlendirmeler öğrencinin öz farkındalık ve öz yeterlilik algısını olumsuz etkileyebilir, öğrenme motivasyonunu düşürebilir ve öğrencilerin kişisel özelliklerin geliştirilebileceğine dair sahip oldukları inancı zedeleyebilir (Ramos-Sánchez ve Nichols, 2007; Yeager ve Dweck, 2012).

Kişinin kendisiyle ilgili sağlam bir bilinç düzeyine sahip olması, duygusal zekâ ve kişisel gelişim için önemli bir temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yanlarını, değerlerini ve tutumlarını fark etmesi, anlaması ve değerlendirmesi öz farkındalık yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir (Jennings, 2015; Rechtschaffen, 2016; Schoeberlein, Sheth ve Viola, 2009). Öğrenci kendisini akademik olarak değerlendirip yetenekleri, başarıları, zorluk yaşadığı alanları ve başarısızlıkları hakkında farkındalık yaşadığında ise akademik benlik algısından söz edilebilir. Öğrencinin akademik alanda kendisini algılama düzeyi ve yönü, diğer tüm bileşenlere ve akademik performansa yansiyarak kavramların ve öz değerlendirmelerin birbirlerini şekillendirmesinde rol oynayabilir.

Akademik benlik algısı bileşenlerinden her biri öğrencinin kendisini akademik bağlamda nasıl değerlendirdiğini, başarı durumlarını nasıl algıladığını ve bu algının öğrenme süreci ve performansı üzerindeki etkilerini yansıtır. Bu bileşenlerin arasında öz yeterlilik kavramı önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin belirli bir görevi tamamlama konusundaki inancını ifade eden öz yeterlilik kavramı, öğrencilerin zorluklar karşısında davranışlarını, çabalarını, tutumlarını, düşünme stillerini ve ayrıca duygu ve davranışlarını etkiler (Liu vd., 2023; Walshe, Creedon, Noonan ve Hegarty, 2023). Özyeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterme eğilimine sahip olmaları ve başarıya daha fazla odaklanmaları beklenir. Kendine güveni yüksek olan öğrenciler akademik olarak da daha yetenekli olduklarına inanabilirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları akademik başarı düzeyine ilişkin düşünce ve değerlendirmeleri de öz yeterlilik hislerini etkilemektedir (Bandura, 1997; Dweck, 2006; Maehr ve Braskamp, 1986). Dolayısıyla öz yeterliliğin akademik benlik algısını şekillendirdiği ve eğitim sürecinde çift taraflı bir etkileşim meydana geldiği söylenebilir.

Akademik benlik algısını etkileyen önemli bir boyut olan öğrenme motivasyonu, öğrencileri hedeflerine ulaşmak için öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik eden itici güçtür. Öğrenme motivasyonuna katkıda bulunan faktörler

arasında bilgiyi artırma arzusu, öğrenmeye harcanan zaman, belirli öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrenme zorluklarının üstesinden gelme yeteneği sayılabilir (Abednego, Nuniary, Rumahlewang ve Batlolona, 2023; Ningsih, Nyoman, Triyono ve Ramli, 2022). Bu, öğrenciler öğrenmeye motive olduklarında, kendi yeteneklerine inanma ve akademik performanslarına güvenme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Keller, 2012; Seli ve Dembo, 2012). Ek olarak, rehberlik danışmanlarından, öğretmenlerden ve velilerden gelen desteğin, öğrencilerin akademik benlik kavramlarını en iyi şekilde geliştirmeleri için önemli olduğu öne sürülmüştür (Kurbanbaev, 2022).

Akademik benlik algısı, öğrencinin eğitimdeki rolünü anlaması ve kendi potansiyelini değerlendirmesi için bir temel oluşturduğundan bu değerlendirmeler öğrenme süreçlerine doğrudan yansır. Araştırmalar, olumlu bir akademik benlik algısına sahip öğrencilerin genellikle daha yüksek akademik performansa sahip olduklarını göstermektedir (Harter ve Leahy 2001; Joseph ve Newman, 2010; Marsh ve Craven, 2006).

2.1.2. Akademik Başarı ve Akademik Benlik Algısı

Eğitim, toplumun gelişimi ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirme sürecinde kritik bir role sahiptir. Toplumsal refahın ve ilerlemenin anahtarı olarak görülen eğitim, bireylere bilgi ve becerileri öğretmenin yanı sıra, onları geliştirir, donanımlı hale getirir ve toplumun her kesimine katkı sağlayacak yetkinlikler kazandırır (Domina, Gibbs, Nunn ve Penner, 2019; Meyer, 1977; Richardson, 1987; UNESCO,1990). Toplumların ilerlemesi, bilgi ve becerileri yönlendirme yeteneği ve donanımı üzerine kurulu olduğu için, öğrencilerin bilgi birikimlerini, becerilerini ve yeteneklerini değerlendiren akademik başarı, eğitimin önemli bir ölçütü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalarda, akademik başarı genellikle, bir öğrencinin notlar, test puanları ve genel akademik performans gibi akademik arayışlarında elde ettiği başarı düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Marsh ve Martin, 2011; Rosenberg, 1979; Sibanda, Iwu, ve Benedict, 2015). Bir öğrencinin akademik olarak ne kadar iyi performansa sahip olduğunun bir ölçüsü olarak görülen akademik başarı, çoğunlukla öğrencinin akademik yeteneklerinin ve potansiyelinin birincil göstergesi olarak kullanılır (An,

Hannum ve Sargent, 2007; Kan'an, 2018; York, Gibson ve Rankin, 2015). Akademik başarı genellikle öğretmenler veya eğitim kurumları tarafından uygulanan standartlaştırılmış test puanları, ödevler, projeler, not ortalamaları ve akademik performansın diğer objektif ölçüleri ile değerlendirilir (Marsh, 1990; Steinmayr, Meißner, Weidinger ve Wirthwein, 2014). Bazı araştırmalar ise akademik başarıyı, bir öğrencinin okulda ve toplumda başarılı olmasını sağlayan çok çeşitli beceri ve yetkinlikler olarak ifade eder. Bunlar sözlü, okuma ve yazma gibi iletişim becerilerinin yanı sıra matematik, bilim, sosyal bilim ve düşünme becerilerini içerir (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders ve Christian, 2006).

Akademik başarı kavramının bu çok boyutlu yapısı, akademik başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin kişisel hedeflerini ve isteklerini, memnuniyetlerini, beceri ve yetkinlik kazanmalarını, sebat, öğrenme hedeflerine ulaşılması ve kariyer başarıları gibi çeşitli faktörleri dikkate almayı gerekli kılmaktadır. (Marsh, 1989; Rosenberg, 1979). Araştırmalar, akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında kişiden kişiye değişebilen beklentiler ile algılanan akademik yetenek ve inançların önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Guterman, 2020). Bu bağlamda, akademik benlik algısının akademik başarıyla ilişkili bir kavram olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Akademik benlik algısı, bir öğrencinin eğitim sürecindeki değerlendirmeleri, inançları ve bu süreçteki rolüne ilişkin fikirleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Öğrencinin akademik benlik algısı genellikle kendi yeteneklerini ve potansiyelini değerlendirmesi, başarı beklentilerini şekillendirmesi ve eğitimle ilgili hedeflerini belirlemesi açısından kritik bir rol oynar (Lawrence, 2006; Marsh ve Parker, 1984). Araştırmalar, akademik benlik algısının, akademik yetenek/başarı ile pozitif ilişkili olduğunu, akademik yetenekleri hakkında daha yüksek algıya sahip öğrencilerin daha yüksek akademik performansa sahip olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Edgerton ve McKechnie, 2023; Marsh, Parker ve Barnes, 1985).

Akademik benlik algısının öğrenci performansı ile ilişkisi ele alındığında, öğrencilerin genellikle kendi yeteneklerine ve becerilerine ne kadar güvendiklerine bağlı olarak başarılarını etkileyen belirli bir tutum sergiledikleri ve bu tutumların öğrenci performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebildiği gözlemlenmektedir. Olumlu bir akademik benlik kavramına sahip öğrencilerin akademik görevlerde daha

yüksek motivasyon, katılım ve başarıya sahip olma eğilimleri, zorlu hedefler koyma, zorluklar karşısında çaba harcama, ısrarcı olma ve öğrenme fırsatları yaratma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Guay vd., 2003; Pajares ve Urdan, 2006).

Öğrenciler çoğunlukla, kendi başarılarına yönelik oluşturdukları beklenti ve inançlarına dayanarak çalışma ve öğrenme stratejileri geliştirirler ve bu stratejiler performanslarını doğrudan etkiler (Ananiadou ve Claro, 2009; Ferla, Valcke ve Cai, 2009). Başka bir deyişle, bir öğrencinin başarı beklentileri ve kendine duyduğu güvene göre eğitim hedefleri şekillenir ve öğrenci, bu hedeflere ulaşma yolunda motivasyon geliştirir (Burns, 1982). Dolayısıyla öğrencinin kendisini akademik açıdan algılama biçimi, öğrenme sürecine yönelik istekliliğini, çabasını, tutumunu ve nihayetinde akademik başarısını etkileyebilir.

2.1.3. Akademik Benlik Algısı ve İngilizce Dersi

Dil becerileri, bir öğrencinin kendi anadilinde anlama, konuşma, okuma ve yazma yetenekleri ile kelime ve dil bilgisi becerilerini içeren bütüncül bir yapıdır. Öğrencinin sözlü ve yazılı ifadeleri anlaması, kendi duygu ve düşüncelerini aktarması için gereken yeteneklerin tamamını kapsamaktadır (Chomsky, 1957; Patel vd., 2023; Pinker, 2007). Öğrencilerin kendilerini ifade etme yetenekleri, iletişim becerileri ve bu becerileri geliştirme isteğiyle doğrudan bağlantılıdır (EF English Proficiency Index, 2021; Patel ve Jain, 2008). Genellikle öğrencilerin akademik ve profesyonel yaşamlarında belirleyici bir rol oynayan dil becerileri, öznel ve bireysel olması yönüyle dikkat çekmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında sürekli kullanmış oldukları ana dilleri, kimliklerinin bir parçası haline gelmiş olup içinde buldukları toplumda etkili ve hızlı iletişim kurmalarını sağlayan çok önemli bir araç konumundadır. Ancak, farklı kültür ve geçmişlerden insanlarla iletişim ve etkileşimin giderek yaygınlaştığı küresel dünyada, yabancı bir dil öğrenmek, bireyin ufkunun genişlemesi, yeni fırsatlarla tanışması, uluslararası platformlarda yer alma imkanları elde etmesi gibi pek çok yararı olan bir yeterlilik (Göksu, 2018; Patel ve Jain, 2008).

Birçok ülkede eğitim dili olan İngilizce, küresel iletişimde en yaygın kullanılan diller arasında yer almaktadır (British Council, 2013; Dörnyei ve Csizér, 2002; EF English Proficiency Index, 2022). Bilim ve teknolojiye modern sanatlara, beşerî

bilimlerden tıp alanına kadar pek çok alanda geniş erişim ağı ve deneyim olanağı sunmaktadır (British Council, 2013). Bu denli yaygın kullanılan ve bireylerin daha geniş bir insan yelpazesıyla iletişim kurmasına fırsat veren İngilizce alanındaki yeterlilik düzeyi, bir bireyin İngilizce olarak etkili bir şekilde iletişim kurma ve bu dilde okuma, yazma, konuşma ve anlama yeteneğini ifade eder (Graham, 1987; Qureshi ve Waller, 2022). Öğrencilerin dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlarla iletişim kurma ve iş birliği yapma olasılıklarını artırması, eğitim, istihdam, kariyer, kültürel zenginlik ve zihinsel becerilerin gelişimi gibi birçok alanda faydalı olması gibi sebepler, İngilizcenin küçük yaşlardan itibaren okullarda öğretilmesine zemin oluşturmaktadır (Srisopha, 2022; Yaman, 2018). Öğrencilerin, İngilizce dinleme, konuşma, okuma, yazma, kelime bilgisi ve dilbilgisi alanlarında yetkinlik kazanmaları, iletişim becerilerini pekiştirmeleri ve kendi performanslarına yönelik olumlu bir algı oluşturmaları hedeflenmektedir (CoE, 2001; MEB, 2018). Dil, insanların kendilerini ifade etmelerini ve iletişim kurmalarını sağlayan karmaşık bir yapısal sistem olması sebebiyle nispeten kişisel ifade, iletişim yetenekleri ve duyuşsal bileşenler içermektedir.

İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin tutum, motivasyon ve başarı düzeyi, öğrencinin kendi akademik yeterliliğine dair algısını şekillendirir (Adi Badiozaman, Leong ve Jikus, 2019; Aran ve Yılmaz, 2021; Marsh ve Yeung, 1997). Dolayısıyla İngilizce dersi dil öğrenme sürecini etkilemekle kalmaz, öğrencinin genel akademik benlik algısının belirleyicileri arasında da yer almaktadır. Buna karşılık, öğrencilerin kendi akademik yeteneklerine olan güven, inanç ve değerlendirmeleri, İngilizce dersindeki tutum, motivasyon, çaba ve başarıyı etkiler (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders ve Christian, 2006; Parvez ve Shakir, 2014). Bu çift yönlü etkileşim, öğrencilerin İngilizce dersindeki performansı ile akademik benlik algısı arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgular. Bu etkileşim, her iki faktörün birbirini etkileyerek öğrencilerin dil öğrenme sürecini ve akademik başarısını şekillendirdiğini göstermektedir (Barker vd., 2005; Meshkat ve Hosseini, 2015).

Yapılan araştırmalara göre, çok yönlü bir kavram olan akademik benlik kavramı bağlamsal değişkenlerden etkilenir ve İngilizce dersindeki akademik performansla pozitif ilişkilidir (Aran ve Yılmaz, 2021; Calero, 2012; Kuh vd., 2006; Saracaloğlu ve Varol, 2007). Öğrencilerin dil becerilerine yönelik öz yeterlikleri,

akademik benlik algıları ve akademik beklentilerine ilişkin farkındalıkları İngilizce öğrenme sürecinde akademik başarı ve performanslarının önemli faktörleridir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

İşmar ve Şehitoğlu (2021) tarafından yapılan araştırma yedinci sınıf öğrencileri arasında akademik benlik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya göre, akademik benlik algısı soyut ve duygusal bir kişilik özelliği olarak tanımlanırken, akademik başarı somut sonuçları olan somut bir kavramdır. Bursa, Mudanya ilçesinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine Akademik Öz Yeterlilik Ölçeğinin uygulandığı çalışma, akademik başarıya ulaşmak için temel bir adım olarak akademik benlik algısını geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Bulgular, akademik benlik algı puanları ile akademik notlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiş olup kişinin akademik yeteneklerine olan güçlü bir inancın daha iyi akademik performansa katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Kenç ve Oktay tarafından (2002) yapılan araştırma benlik kavramının akademik başarılar üzerindeki etkisine odaklanarak akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Çalışma, 2000-2001 eğitim öğretim yılında Elâzığ Anadolu Lisesi'nin 184 öğrencisi üzerinde yapılan tanımlayıcı bir tarama araştırmasıdır. Araştırma, akademik başarı kavramı ölçeğinin alt ölçeklerinde öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları ile puanları arasındaki ilişkiyi inceleyerek akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyle ilgili araştırma odağına, metodolojisine ve temel bulgulara genel bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğrencilerin akademik başarıları ile sözel ve sayısal becerileri ölçen alt ölçeklerdeki puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu, benlik kavramının, benlik saygısının ve akademik benlik kavramının gelişimi, ebeveyn tutumları, ilişkiler ve akademik başarı dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Kırmızı (2015) tarafından yapılan çalışmada, akademik öz-benlik, akademik öz-güven ve akademik öz-çaba olarak iki bileşenden oluşmaktadır. Çalışmanın katılımcıları İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde kayıtlı 130 yükseköğretim

öğrencisidir. İki alt kategoriden oluşan akademik öz-benlik ölçeği ana veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öz-yeterliliği ölçmek için bir anket ve öz-düzenleme becerilerini ölçmek için Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için tanımlayıcı, varyans, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki yükseköğretimde İngilizce öğrenen Türk öğrenciler ortalama düzeyde akademik öz-benlik, özyeterlik, öz-düzenleme ve öz-değerlendirme seviyelerine sahiptirler. Başarı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin daha yüksek öz-düzenleme, öz-değerlendirme ve akademik öz-güvene sahip oldukları görülmüştür. Korelasyon analizi çalışmanın bütün değişkenlerinin birbiriyle ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir ve regresyon analizi de başarının tek belirleyicisinin öz-yeterlik olduğunu göstermiştir.

Karasakaloğlu (2009) tarafından yapılan çalışma, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Türkçe dil ve anlatım/ dilbilgisi derslerine yönelik tutumları, akademik öz tasarımları ve bu faktörler ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Çalışma Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve veriler ölçek ve anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin Türkçe dil ve anlatım/ dilbilgisi derslerine karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumları olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, kız öğrencilerin Türkçe dil ve anlatım/ dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Çalışma ayrıca, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Türkçe derslerindeki ortalama başarı puanları, Türkçeye yönelik tutumları ve akademik öz tasarımları arasındaki olumlu ve anlamlı ilişkileri ortaya koymaktadır. Makale, Türkçe dil derslerinde başarının önemli bir göstergesi olarak akademik öz tasarımın önemini vurgulamaktadır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Marsh ve Martin (2011) tarafından yapılan araştırma, akademik benlik algısı ve başarının birbirini karşılıklı olarak güçlendirdiğini öne süren ‘Karşılıklı Etkiler’ Modelini inceleyerek akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu model, akademik benlik algısının akademik başarı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu öne sürerek akademik benlik algısının akademik

başarıyı teşvik etmedeki önemini vurgulamaktadır. Çalışma, akademik yeterlilik, güven ve memnuniyet gibi benlik kavramının belirli bileşenlerini dikkate alarak akademik benlik algısının çok boyutlu bir perspektifini vurgulamaktadır. Bu, olumlu bir akademik benlik kavramına sahip olmanın akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu anlamına gelir ve bunun tersinin de geçerli olduğu söylenebilir. Bulgular, akademik benlik algısının akademik başarıyı etkilemekle kalmayıp aynı zamanda diğer eğitim sonuçlarını etkilemede rol oynadığını göstermektedir.

Calero (2012) tarafından yapılan doktora tez çalışması, akademik süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalan ve İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen 5. sınıf öğrencilerine odaklanmaktadır. Çalışmanın amacı İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik benlik kavramlarına yönelik tutumlarının akademik başarılarını ve ikinci dil edinimlerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Olumlu bir akademik benlik kavramının, daha iyi akademik performansa ve öğrenme motivasyonuna yol açabileceği savunulmaktadır. Çalışma ayrıca, öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrencinin sahip olduğu öz düzenleme becerileri, ebeveynlerin akademik desteği ve öğrencilerin ana dil yeterlilikleri değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Akademik benlik kavramına yönelik tutumların, öğrenci-öğretmen ilişkileri, ebeveyn akademik desteği, ana dil desteği, ana dil ilgisi ve ana dil kullanımına yönelik tutumların çalışmada akademik başarıyı etkilediği ve öngördüğü bulunmuştur.

Barker ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan araştırmanın, yalnızca benlik kavramına veya motivasyonel hedef değişkenlerine odaklanmak yerine hem benlik kavramı hem de hedef teorilerinden türetilen değişkenler dikkate alınarak akademik başarının daha kapsamlı bir açıklamasının elde edilebileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflardaki öğrenciler arasında hedef teorisi (özellikle ustalık, performans ve sosyal hedefler), matematik ve İngilizce alanlarında akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri boyamsal olarak incelemektir. Ölçüm modelinin karmaşık analizleri ve değişkenler arasındaki yapısal ilişkilere yönelik olarak doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal denklem modellemesi kullanılmıştır. Boylamsal Yapısal Denklem Modellemesi, ilişkilerin göreceli gücünü değerlendirmek ve nedensellik hakkında geçici yargılar yapmak için kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, akademik başarı ile akademik benlik kavramı arasında orta ila güçlü korelasyonlar olduğunu göstermiştir. Çalışma ayrıca eşleşen başarı alanları (örneğin, İngilizce benlik kavramı ve İngilizce başarıları)

arasında güçlü korelasyonlar olduğunu, ancak akademik benlik kavramı ile başarının eşleşmeyen alanları arasında düşük korelasyonlar olduğunu bulmuştur.

Maryam ve Sayed (2015) tarafından yapılan araştırmada, akademik benlik algısı ve başarı arasındaki karşılıklı ilişki araştırılmıştır. Bireylerin kendilerine ve yeteneklerine ilişkin algılarını şekillendirmede öz inançların önemini vurgulamaktadır. Hiyerarşik olarak organize edilen ve bağlamsal değişkenlerden etkilenen akademik benlik kavramının çok boyutlu doğasını tartışmaktadır. Akademik benlik kavramının, sosyal, duygusal ve fiziksel benlik kavramlarıyla birlikte bireyin genel benlik kavramının bir yönü olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, akademik benlik kavramı ile dil öğrenme derslerindeki performans arasındaki olumlu ilişkiden ve öğrenciler yüksek başarılı gruplara yerleştirildiğinde akademik benlik kavramlarının potansiyel olarak geliştirilmesinden de bahsedilmektedir. Makale, benlik kavramının davranışı, motivasyonu ve öğrencilerin kendileri hakkındaki düşüncelerini etkilemedeki rolünü ve bunun öğrenme deneyimleri ve başkalarıyla olan ilişkilerini etkilediğini vurgulamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve yöntemden bahsedilmiştir. Bu bağlam içinde kullanılan araştırma yöntemi, bu yöntemin seçilmesinin nedeni ve çalışma grubundan bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın hedefi, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik benlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan araştırma deseni, nicel araştırma türlerinden biri olan yordayıcı korelasyonel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, ebeveyn eğitim seviyesi ve çalışma odasına sahip olma durumu gibi demografik değişkenlerin İngilizce dersi akademik başarılarını etkileme durumunun incelenmesi için nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nedensel karşılaştırma deseni kullanılan araştırmalarda, değişkenler arasında halihazırda var olan farklılıkların nedenleri veya sonuçları belirlenmeye çalışılır. Bir durumun ortaya çıkmasında nelerin etkili olduğunun ve bu etkilerin sonuçlarının neler olduğunun tespit edilmesi söz konusudur. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Araştırmacı herhangi bir değişkene müdahale etmeksizin değişkenler arasında var olduğu düşünülen neden sonuç ilişkisine odaklanır (Turan, 2019).

Yordayıcı korelasyon araştırmalar, değişkenler arası ilişkinin belirlenerek bir veya daha fazla değişkenin bilinen değerinden diğer değişkenin bilinmeyen değerinin yordanması şeklinde tanımlanabilir. Doğrudan veya dolaylı etkilere odaklanabilen yordayıcı korelasyonel araştırmalarda, değeri bilinen değişken yordayıcı değişken, değeri belirlenecek olan değişken ölçüt değişken olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek olması, doğru bir

yordama yapılmasını sağlaması bakımından, bu tür araştırmalarda istenen bir durumdur. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik benlik algılarının akademik başarıyı yordama düzeyi araştırılmıştır.

3.2. Evren ve rneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 Eğitim ğretim Yılında Balıkesir İl merkezi Karesi ve Altıeylül İlçelerinde bulunan resmi ortaokullarda öğrenim gören 4673 yedinci sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Ortaokul 7. sınıf ğrencilerinin araştırma evreni olarak seçilmesinin nedeni, öğrencilerin kendilerine ait bireysel özellikleri ayırt etme yeterliliğine sahip olabilecek yaşta olmaları, dolayısıyla akademik benlik algı düzeyleri hususunda farkındalık geliştirebilmeleridir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik başarılarının ölçüldüğü ortaöğretim kurumları giriş sınavına hazırlık sürecinin başında olmaları nedeniyle, akademik benlik algıları ve İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi kritik öneme sahiptir. Veri toplama araçlarının uygulanması ve ders başarılarının yordanması bakımından en elverişli sınıf seviyesinin 7. sınıf olduğuna karar verilmiştir.

Örneklem, evren hakkında çıkarım yapmaya yarayan ve evrenin özelliklerini temsil eden yeterli sayıdaki birey veya ögedir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Araştırmanın evrenini Balıkesir'in merkez ilçeleri olan Altıeylül ve Karesi'de bulunan 25 ortaokul oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada 25 ortaokul arasından 10 ortaokul belirlenmiş, ardından belirlenen ortaokullarda öğrenim görmekte olan 906 gönüllü 7. sınıf ğrencisi rassal olarak belirlenerek çalışmada yer almaları sağlanmıştır.

Katılımcıların 458'i (%50,5) kız, 448'i (%49,4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler, ebeveyn eğitim seviyesi, çalışma odasına sahip olma durumu ve anaokulu veya anasınıfına gitmiş olma durumlarına göre incelenmiştir. Tablo 1.'de araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin betimleyici bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan ğrencilere Ait Betimleyici İstatistikler

Çalışma Odasına Sahip Olma Durumu	f	%
Evet	834	92.0
Hayır	72	7.9

Tablo-1 devamı		
Anaokuluna/ Anasınıfına Gitme Durumu		
Evet	834	92.0
Hayır	72	7.9
Baba Eğitim Düzeyi		
İlkokul	127	14.0
Ortaokul	125	13.7
Lise	290	32.0
Üniversite	364	40.1
Anne Eğitim Düzeyi		
İlkokul	128	14.1
Ortaokul	146	16.1
Lise	318	35.0
Üniversite	314	34.6

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %90.9'unun çalışma odasına sahip olduğu, % 92.2'sinin ise anasınıfları veya anaokuluna gitmiş olduğu görülmüştür. Bunun yanında, baba eğitim seviyesinin (% 76.6 lise ve yüksekokul) anne eğitim seviyesinden (%68.3 lise ve yüksekokul) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırma sürecinde öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerini ölçmek için Akademik Benlik Algısı Ölçeği (Ek-2) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısını ölçmek amacıyla çoktan seçmeli başarı testi (Ek-3) geliştirilmiştir.

3.3.1. Akademik Benlik Algısı Ölçeği

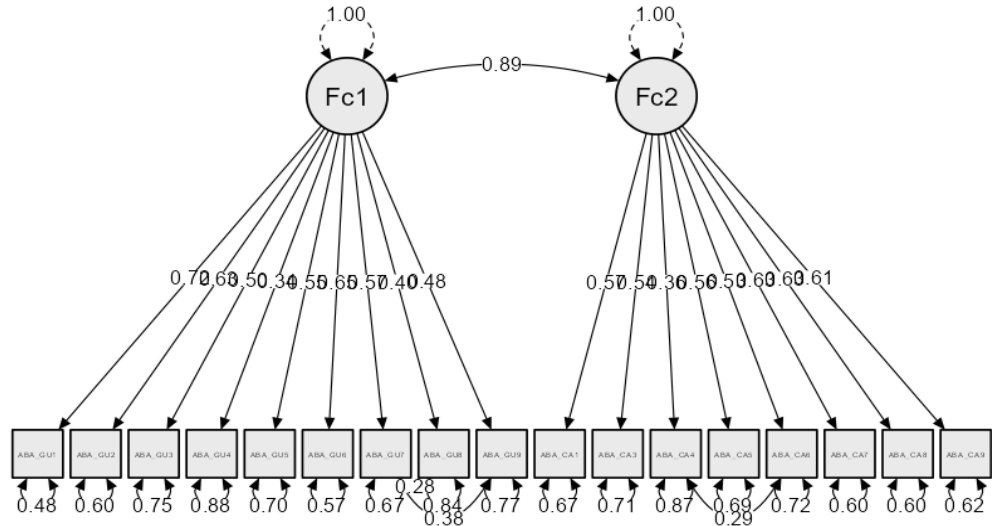
Öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla, Liu ve arkadaşları (2005) tarafından, Akademik Benlik Saygısı Alt Ölçeği (Battle, 1981), Okul Konuları Benlik Kavramı Ölçeği (Marsh, Relich ve Smith, 1983) ile Genel ve Akademik Durum Ölçeği (Piers ve Harris, 1964) kullanılarak derleme ve uyarlama süreci gerçekleştirilmiş, "Akademik Benlik Algısı Ölçeği" geliştirilerek son hali verilmiştir. Bu çalışmada, Liu ve arkadaşları tarafından geliştirilen 19 maddelik, 4'lü likert tipindeki "Akademik Benlik Algısı Ölçeği" esas alınarak araştırmacı tarafından

Türkçe'ye uyarlanmış ve İngilizce dersi için yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamada “Okulu sıklıkla bırakmayı düşünüyorum.” maddesinin öğrencilere olumsuz örnek teşkil edebileceği düşüncesi ile ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş, 18 madde temel alınarak veri toplama çalışması gerçekleştirilmiştir.

2 faktörden oluşan “Akademik Benlik Algısı Ölçeği”nin “Güven” faktörü altında 9 madde, “Çaba” faktörü altında 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin bu araştırmanın amaçlarına göre kullanılabilmesi için İngilizce dersi için yeniden düzenlenen formdaki ifadelerin Türkçeye uygunluğu alanda yeterliliği olan 2 uzman tarafından kontrol edilerek forma son şekli verilmiş ve yapı geçerliliği test edilmiştir.

3.3.1.1. Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin Test Edilmesi

Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla, ölçek 906 ortaokul öğrencisi (458 kız ve 448 erkek) tarafından cevaplanmıştır. Katılımcı öğrencilerden elde edilen verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Diyagonal Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (DWLS) yöntemi uygulanmıştır. Şekil 1’de sonuçlar verilmiştir.



Şekil 1. Akademik Benlik Algısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Ölçeğin DFA analizi sürecinde yapı geçerliğine kanıt olması ve yapıyı doğrulaması için iki faktörlü birinci düzey DFA model analiz edilmiştir. Modellere ait uyum indeksleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri	
			Mükemmel	Kabul Edilebilir
Ki Kare -Serbestlik Derecesi	χ^2 / sd	591.371/118=5.0	≤ 2	≤ 5
Uygunluk İndeksi	GFI	0.97	$\geq .95$	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	CFI	0.94	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi	NNFI	0.94	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmış Uyum İndeksi	NFI	0.93	$\geq .95$	$\geq .90$
Artımlı Uyum İndeksi	IFI	0.94	$\geq .95$	$\geq .90$
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	0.072	$\leq .05$	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	0.067	$\leq .05$	$\leq .08$

Geliştirilen model doğrudan bir temel modelle karşılaştırılmadığından, RMSEA mutlak bir uyum indeksi olarak kabul edilir. Browne ve Cudeck (1992) ile Hu ve Bentler (1998) RMSEA değerinin yakın uyum için 0,05'ten az olmasının iyi uyum olarak değerlendirilebileceğini ve makul uyum için 0,08'den az olması gerektiğini önermektedirler. SRMR aynı zamanda bir mutlak uyum indeksidir. SRMR, gözlemlenen ve tahmin edilen korelasyon matrisi arasındaki farkların bir fonksiyonudur. Hu ve Bentler (1998), bu değer düşük olduğunda daha iyi bir uyumu gösterdiğini belirtmekte ve SRMR için iyi uyumun .08'den az olması gerektiğini belirtmektedirler.

Hesaplama aşamasının tamamlanmasının ardından model-veri uyum değerlerinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5.0 (591.371/118) olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu değer orta düzeyde uyumu göstermemesi sebebiyle DFA modifikasyonu hesaplaması gerçekleştirilmiştir. GU7–GU9 modifikasyonu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA 1. Modifikasyonu

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri	
			Mükemmel	Kabul Edilebilir
Ki Kare -Serbestlik Derecesi	x^2 / sd	544.537/117=4.6	≤ 2	≤ 5
Uygunluk İndeksi	GFI	0.97	$\geq .95$	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	CFI	0.95	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi	NNFI	0.94	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmış Uyum İndeksi	NFI	0.94	$\geq .95$	$\geq .90$
Artımlı Uyum İndeksi	IFI	0.95	$\geq .95$	$\geq .90$
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	0.069	$\leq .05$	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	0.064	$\leq .05$	$\leq .08$

1. modifikasyonun sonuçları incelendiğinde, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 4.6 olduğu görülmüş olduğundan GU7 – GU8 modifikasyonu gerçekleştirilerek sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA 2. Modifikasyonu

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri	
			Mükemmel	Kabul Edilebilir
Ki Kare -Serbestlik Derecesi	x^2 / sd	509.479/116=4.3	≤ 2	≤ 5
Uygunluk İndeksi	GFI	0.97	$\geq .95$	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	CFI	0.95	$\geq .95$	$\geq .90$

Tablo 4- devamı				
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi	NNFI	0.95	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmış Uyum İndeksi	NFI	0.94	$\geq .95$	$\geq .90$
Artımlı Uyum İndeksi	IFI	0.95	$\geq .95$	$\geq .90$
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	0.067	$\leq .05$	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	0.061	$\leq .05$	$\leq .08$

2. modifikasyonun sonuçları incelendiğinde, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 4.3 olduğu görülmüş olduğundan CA4 – CA6 modifikasyonu gerçekleştirilerek sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Benlik Algısı Ölçeği DFA 3. Modifikasyonu

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri	
			Mükemmel	Kabul Edilebilir
Ki Kare -Serbestlik Derecesi	X^2 / sd	475.726/115=4.1	≤ 2	≤ 5
Uygunluk İndeksi	GFI	0.97	$\geq .95$	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	CFI	0.96	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi	NNFI	0.95	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmış Uyum İndeksi	NFI	0.94	$\geq .95$	$\geq .90$
Artımlı Uyum İndeksi	IFI	0.96	$\geq .95$	$\geq .90$
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	0.065	$\leq .05$	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	0.059	$\leq .05$	$\leq .08$

Tablo 5’te Akademik Benlik Algısı Ölçeği’ nin yapı geçerliğini sınamak üzere yapılan DFA hesaplaması 3. modifikasyonunun model-veri uyum değerleri, modelin iki faktörlü 18 maddelik yapısının doğrulandığını göstermektedir. Elde edilen indeksler incelendiğinde, Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($475.726 - 115 = 4.1$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Diğer uyum indeks sonuçlarının mükemmel uyum kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

3.3.1.2. Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Akademik Benlik Algısı Ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alfa ve McDonald Omega iç güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsüdür, maddelerin homojen yapısını açıklamakla birlikte ölçeğin genellenebilir olduğunun bir göstergesidir (Urbina, 2004; Şencan, 2005). Cronbach Alfa katsayısının yüksek olması, maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir. 0 ile 1 arasında değer alan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

McDonald tarafından geliştirilen Omega katsayısı ise maddelere ait faktörü yükleriyle hesaplanmakta ve yapısal güvenirlik olarak adlandırılmaktadır. Buna göre, Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin birinci alt boyutu “Güven” Alfa katsayısı .796, Omega değeri .797; ikinci alt boyutu olan “Çaba” Alfa katsayısı .747, omega değeri .761 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Alfa katsayısı .854, omega değeri .860 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.2. İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi

7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin akademik başarılarının ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle, Millî Eğitim Bakanlığı 7. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan kazanımlar incelenerek ilk 3 ünitenin

kazanımları içerisinde toplamda 7 kazanım belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların ve test maddelerinin eşleştirilmesi için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Buna göre, bilgi ve kavrama düzeyinde ilk 2 üniteden 7 soru, 3. üniteden 6 soru olacak şekilde 20 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların öğrencilerin düzeyinde uygunluk durumu hususunda iki İngilizce öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için sorular, öğrencilere okunmuştur. Hazırlanan teste ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilmesi için 7. sınıfta öğrenim gören 109 kişilik öğrenci grubuna uygulama yapılmıştır. Şencan (2005) tarafından testte yer alan soru sayısının beş katı bir grupta madde analizi yapılabileceğinin belirtilmesi sebebiyle ön uygulama yapılan öğrenci sayısının yeterli olduğu görülmüştür.

3.3.2.1. Akademik Başarı Testi Madde Analizi

109 öğrenci tarafından verilen yanıtlar TAP.EXE programı ile analiz edilmiştir. Testten alınan puanlara ilişkin standart sapma, aritmetik ortalama, güvenirlik, varyans, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri ile biserial korelasyon değerleri hesaplanmıştır. İngilizce Akademik Başarı Testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Başarı Testine İlişkin İndeks ve Test İstatistikleri

Madde No	Madde Ayırt edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güçlük İndeksi p_j	Biserial Korelasyon r_{bis}
1	.40	.83	.72
2	.69	.69	.88
3	.84	.61	.91
4	.83	.60	1.0
5	.83	.56	.97
6	.64	.69	.82
7	.83	.66	1.0
8	.74	.72	.92

Tablo 6- devamı

9	.69	.65	.91
10	.80	.64	.96
11	.68	.58	.75
12	.66	.70	.88
13	.77	.65	.92
14	.81	.59	.95
15	.66	.65	.90
16	.65	.40	.74
17	.86	.61	1.0
18	.66	.58	.85
19	.44	.75	.69
20	.74	.67	.92
K	\bar{x}	SS	SS²
20	12.826	6.52	42.510

Bir test maddesinin ve çeldiricilerin bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilme düzeyine madde ayırt edicilik indeksi adı verilmektedir. - 1 ile +1 arasında değer alabilen madde ayırt edicilik indeksi maddenin niteliği hakkında karar verme aşamasında etkili olmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksi 1'e yaklaştığında maddenin ayırt ediciliği yükselmektedir (Özçelik, 2010).

Tablo 6 incelendiğinde, maddelerin ayırt edicilik indekslerinin .40 ve .86 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak .40 ve üzeri değer alan maddelerin ayırt etme gücü yüksek olarak kabul edildiğinden, testin madde ayırt edicilik indekslerinin üst düzey olduğu görülmektedir.

Tabloda yer alan değerlerden biri olan madde güçlük indeksi ise sorunun zorluk düzeyi olarak değerlendirilir. 0 ile 1 arasında değer alan madde güçlük indeksi 1'e yaklaştıkça soru kolaylaşmakta, 0'a yaklaştığında zorlaşmaktadır. Tablo 5'te yer alan değerler incelendiğinde 1. sorunun kolay, ($p_j=.83$), 16. sorunun zor ($p_j=.40$) olduğu, diğer soruların ise orta güçlükte olduğu görülmektedir.

Testin geneline ait elde edilen veriler incelendiğinde testin aritmetik ortalaması 12.826, standart sapması 6.52, varyansı 42.510, KR 20 değeri .942, testin güçlük

indeksi .641, ayırt edicilik indeksi .710 ve biserial korelasyonu .688 olarak hesaplanmıştır. Test ile ilgili genel değerlendirme yapıldığında testin orta güçlükte, güvenilir ve ayırt edici olduğu görülmektedir.

3.3.2.2. Akademik Başarı Testinin Uygulanması

Hazırlanan akademik başarı testi; ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 906 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı gözetmen olarak görev yapmış, öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve aldıkları puanların okul ders başarı puanlarına etki etmeyeceği yönünde gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır. Uygulamanın ardından öğrenciler tarafından cevaplanan testlerin her biri tek tek incelenmiş, katılımcıların doğru cevapları “1”, yanlış cevapları “0” puan olarak kodlanmıştır. Katılımcıların testte yer alan sorulara vermiş olduğu doğru cevap sayısı hesaplanarak öğrencinin puanı olarak kaydedilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Çalışma kapsamında, öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim seviyesi ve çalışma odasına sahip olma durumu değişkenlerinin incelenmesi için demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda, öğrencilere uygulanacak olan ölçeğin, başarı testinin ve öğrenciler tarafından doldurulması gereken bilgilerin kapsamı ve çalışmanın amacı hakkında kısa bilgilendirme notu hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağı ve saklı tutulacağı hususu bilgi notunda belirtilmiştir. Veriler 2022-2023 öğretim yılında yasal izin (EK-1) ve Etik Kurul İzni (EK-2) alınarak gönüllü ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklemde elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler, MS Excel programı kullanılarak analize hazır duruma getirilmiştir. Hatalı ve eksik kodlama yapılmış verilerin çıkarılmasının ardından geriye kalan 906 verinin analizlere uygunlukları incelenmiştir. Daha sonra verilerin normallik, basıklık ve çarpıklık değerleri SPSS Programı üzerinde

incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik kullanılmıştır. Veri analizinden kullanılan istatistiksel süreçler Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Araştırmanın Alt Problemleri ve Analiz Yöntemleri

Alt Problemler	Analiz Yöntemi
1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı düzeyi nedir?	Betimsel İstatistikler
2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeyi nedir?	Betimsel İstatistikler
3. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları; <ul style="list-style-type: none">• Cinsiyet,• Çalışma odasına sahip olma durumu• Anaokulu/anasınıfına gitme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Bağımsız Örneklem t- Testi
4. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları; <ul style="list-style-type: none">• Ebeveyn eğitim seviyesine göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
5. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı düzeyi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?	Pearson Korelasyon Analizi
6. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı düzeyinin İngilizce dersi akademik başarı yordama gücü nedir?	Regresyon Analizi

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem ve alt problemler doğrultusunda gerçekleştirilen veri analizleri ve elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik benlik algısı düzeyine ait betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. ABAÖ Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Güven	1.11	4.00	2.90	.587	-.102	-.589
Çaba	1.00	4.00	2.93	.527	-.336	-.126
ABAÖ	1.39	4.00	2.92	.501	-.166	-.511

Tablo 8’de ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanan akademik benlik algısı ölçeğinden (ABAÖ) elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre, ölçeğin genel ortalaması 2.92 ve standart sapması .501 olarak hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin çarpıklık ve basıklık (çarpıklık: -.166, basıklık: -.511) katsayıları incelenmiş olup değerlerin ± 1 aralığında olması sebebiyle ölçeğin normal dağılım özelliği gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları incelendiğinde güven alt boyutu (Ort: 2.90, SS: .587) ve çaba alt boyutu (Ort: 2.93, SS: .527) olarak hesaplanmıştır. Her iki alt boyuta ait ortalama değerlerin birbirine çok yakın olduğu, ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören katılımcı öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İngilizce Dersi Akademik Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarı Testi	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
	2.00	20.00	12.82	6.52	-.127	-1.758

İngilizce dersi akademik başarı testinden elde edilen veriler incelendiğinde, en düşük puanın 2 doğru cevap ve en yüksek puanın 20 doğru cevap olarak verilmiş olduğu görülmektedir. Testin ortalaması 12.82, standart sapması 6.52 olarak hesaplanmıştır. Testin normallik varsayımı ile ilgili olarak çarpıklık- basıklık katsayılarının ± 2 aralığında bulunması sebebiyle normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı testinden aldıkları puanların cinsiyet, çalışma odasına sahip olma durumu ve anaokulu/ anasınıfına gitme durumu değişkenleri bakımından farklılık gösterme durumu incelenmiştir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğrencilerin akademik başarı testi sonuçları normallik varsayımını karşıladığı için öğrenci puanlarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	sd	p
İngilizce Dersi ABT	Erkek	448	13.37	5.91	.513	904	.608*
	Kız	458	13.16	6.07			

* $p > .05$

Analiz yapılmadan önce veri setinin varyanslarının türdeş olup olmadığı Levene Testi ($F=.752$, $p>.05$) yapılarak hesaplanmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık düzeyinin belirlenmesi için yapılan analizde ($t= .513$, $p>.05$) manidar bir fark tespit edilmemiştir.

4.3.2. Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanların çalışma odasına sahip olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Çalışma Odasına Sahip Olma Durumu	N	Ort.	SS	t	sd	p
İngilizce Dersi ABT	Var	834	13.41	6.02	2.46	904	.014*
	Yok	72	11.60	5.46			

* $p < .05$

Analiz gerçekleştirilmeden önce varyansların homojen dağılım gösterdiği Levene Testi ($F=.431$, $p>.05$) yapılarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre ($t= 2.46$, $p<.05$) çalışma odasına sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

4.3.3. Anaokulu/Anasınıfına Gitme Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanların anaokulu veya anasınıfına gitme durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Anaokulu/ Anasınıfına Gitme Değişkenine Göre Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Anaokulu/Anasınıfına Gitme Durumu	N	Ort.	SS	t	sd	p
İngilizce Dersi ABT	Evet	834	13.23	5.96	-.616	904	.538*
	Hayır	72	13.68	6.35			

* $p > .05$

Veri setinde varyansların türdeş olup olmadığı Levene Testi ($F=.548, p>.05$) yapılarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ($t=-.616, p>.05$) anasınıfı veya anaokuluna giden ve gitmeyen gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı testinden aldıkları puanların ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Puanların Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	60.735	3	20.245	.562	.640*
	Gruplar İçi	32486.744	902	36.016		
	Toplam	32547.479	905			

Tablo 13- devamı

Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	68.065	3	22.688	.630	.596*
	Gruplar İçi	32479.414	902	36.008		
	Toplam	32547.479	905			

* $p > .05$

Analiz sonuçlarından elde edilen veriler; anne eğitim ($F=.646$, $p>.05$) ve baba eğitim düzeyine ($F=.577$, $p>.05$) ilişkin varyansların türdeş olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ve akademik benlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İngilizce Dersi Akademik Başarısı ile Akademik Benlik Algısı İlişkisi Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Akademik Benlik Algısı
İngilizce Dersi ABT	.466*

** $p < .01$

Tablo 14’te belirtilen analiz sonucuna göre İngilizce dersi akademik başarısının akademik benlik algısı ile arasında manidar ($p < .01$); ($r=.466$) bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla, katılımcıların akademik benlik algı düzeyleri arttıkça İngilizce dersi akademik başarılarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İngilizce dersi akademik başarısı ile akademik benlik algısını oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişki seviyesinin belirlenebilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, akademik benlik algısı alt boyutları olan güven ve çaba alt boyutları ile İngilizce dersi akademik başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. İngilizce Dersi Akademik Başarısı ile Akademik Benlik Algısı Alt Boyutları İlişkisi
Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	İngilizce Dersi ABT	Güven	Çaba
İngilizce Dersi ABT			
Güven	.479**		
Çaba	.352**	.618**	

** $p < .01$

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre İngilizce dersi akademik başarısı ile akademik benlik algısı alt boyutları; güven ve çaba arasında manidar ($p < .01$) pozitif ve orta düzeyde ($r=.479$, $r=.352$) ilişki mevcuttur. Ayrıca akademik benlik algısı alt boyutları arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı düzeylerinin İngilizce ders başarısını yordama gücünün belirlenmesi için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde değişkenlerin normal dağılım göstermiş oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra basit doğrusal regresyon analizinin diğer varsayımı olan otokorelasyon (autocorrelation) değerinin 1-3 arasında olup olmadığı kontrol edilmiş ve Durbin- Watson değeri ($DW= 1.887$) olarak bulunmuştur. Ön koşulların sağlandığının tespit edilmesinin ardından ANOVA tablosu incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, bağımsız değişkenin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmaktadır ($F=250.257$, $p=.00$). Basit doğrusal regresyona ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Akademik Benlik Algısı Düzeyinin İngilizce Dersi Akademik Başarısını Yordama Gücü Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Beta	Sr ²	t	p
Model 1	.466	.217	.216				
Akademik Benlik Algısı				.466	.466	15.820	.000*

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre, akademik benlik algı düzeyi, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ilişkin toplam varyansın %21.7'sini açıklamaktadır ($R=.466$, $R^2=.217$).

Akademik benlik algısı ölçeği bileşenleri olan güven ve çaba alt boyutlarının öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını yordama gücünün saptanabilmesi için çoklu hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce gerekli koşulların karşılanıp karşılanmadığı tespit edilmiştir. Bu koşullardan birincisi, çoklu eş zamanlılık (multicollinearity) özelliğinin bulunmamasıdır. Bunun için korelasyon tablosunda yer alan sonuçlar kontrol edilmiş ve bu sonuçların üst sınır olan .850'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir gereklilik olan otokorelasyon için ise Durbin- Watson değeri incelenmiş ve bu değer 1-3 arasında olduğu belirlenmiştir ($DW=1.871$). Elde edilen değerlerden hareketle veri setinin çoklu hiyerarşik regresyona uygun olduğu görülmüştür. Regresyon analizinde yöntem olarak çoklu hiyerarşik regresyon analizi aşamalı (stepwise) yöntem olarak belirlenmiştir. Tablo 17'de sonuçlar verilmiştir.

Tablo 17. İngilizce Dersi Akademik Başarısını Yordayan Akademik Benlik Algısı Alt Boyutlarının Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Beta	Sr ²	t	p
Model 1	.479	.229	.228				
Güven				.479	.479	16.400	.000*
Model 2	.484	.234	.233				
Güven				.423	.355	11.410	.000*
Çaba				.091	.082	2.461	.014*

* $p < .05$

Çoklu hiyerarşik regresyon analizi 3 aşamada uygulanmıştır. Model 1'de Güven alt boyutu birinci aşama olarak uygulanmıştır. Buna göre; güven alt boyutu, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın %22.9'unu açıklamaktadır ($R=.479$, $R^2=.229$). Beta değeri ($\beta=.479$), t değeri ($t=16.400$; $p < .05$) anlamlıdır. 2. Adım, Model 2'de gösterilmiştir. Buna göre; Çaba alt boyutu, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyine ilişkin varyansın %23.4'lük kısmını açıklamaktadır ($R=.484$, $R^2=.234$). Bu sonuçlar incelendiğinde,

aba alt boyutu modele % 0.5 katkı sağlamıştır. Değişkenlerin beta değerleri (Güven $\beta = .423$, çaba $\beta = 0.91$) olarak hesaplanmıştır. Değişkenlerin t değerlerinin istatistiksel yönden anlamlı olduğu görölmüştür ($t = 11.410$; $t = 2.461$; $p < .05$).



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik benlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra akademik başarıya etki ettiği düşünülen; ebeveyn eğitim seviyesi ve çalışma odasına sahip olma durumu gibi değişkenlerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma; Balıkesir İli Karesi ve Altieylül ilçelerindeki resmi ortaokullarda 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 906 gönüllü katılımcı öğrenci ile yürütülmüştür. Bu bölümde araştırma bulgularına göre araştırma sonuçları ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

1- Araştırmanın ilk alt problemi; araştırma grubunda yer alan 7. sınıfta öğrenim gören 906 öğrencinin akademik benlik algısı düzeyinin tespit edilmesidir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin Akademik Benlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları analiz edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar; güven alt boyutu 2.90 ve çaba alt boyutu 2.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin öğrenci ortalaması 2.92'dir. Analiz sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, çalışmaya dahil olan katılımcı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik geliştirilen akademik benlik algısının orta seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir. Choi (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin, Burger ve Naudé (2019) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin pozitif akademik benlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Koç (2011) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi ile ilgili orta veya yüksek düzeyde akademik benlik kavramına sahip olduğu tespit edilmiştir. Karasakaloğlu (2009) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan yüksek lisans tezi çalışmasında, dil öğreniminde etkili olan faktörler incelenerek duygusal faktörler arasında yer alan akademik benlik algısının farklı başarı seviyesine sahip olan öğrencilerde farklı düzeyde ölçüldüğü görülmüştür. Helmke ve Aken'in (1995) 2.-4.

sınıf arası 697 ilkokul öğrencisinin matematik dersi başarıları ve akademik benlik algıları arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak izledikleri çalışmalarında da başarı seviyelerine göre değişkenlik gösteren ancak genel olarak orta seviyelerde seyreden bir akademik benlik algısı düzeyine vurgu yapılmaktadır.

Alanyazında yer alan çalışmalarda, genel olarak ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde yer alan öğrencilerin katılımcı olarak belirlenmesi, ortaokul seviyesinde yürütülen çalışmalarda ise matematik, fen gibi farklı branş derslerinin belirlenmiş olması sebebiyle ortaokul öğrencilerinin yabancı dil dersine ilişkin akademik benlik algı düzeyleri ile karşılaştırma yapılamamıştır. Yapılan çalışmalarda akademik benlik algısı düzeyinin genel olarak orta seviyede bulunmasından, çalışmayı yürüten öğretmen veya rehberlerin süreci etkili bir şekilde yürüttüğü sonucuna varılabilir. Bunun yanında katılımcıların istekli ve gönüllü öğrenciler arasından seçilmiş olması nedeniyle yabancı dil dersine yönelik olumlu duygu ve düşünce besleyen öğrencilerin çalışmaya katılmakta istekli davranmış olabilecekleri yorumu yapılabilir. Ayrıca alanyazında yer alan araştırmaların büyük çoğunluğu, akademik benlik algısı kavramı ile ilişkili görülen akademik başarı, motivasyon, tutum gibi farklı kavramların araştırılması ve bu kavramların birbirleri üzerindeki etkileri ile muhtemel bağlantılarının çözümlenmesine odaklanmaktadır. Dolayısıyla akademik benlik algısı düzeyinin orta seviyelerde seyretmesi, ilgili değişkenlerin akademik benlik algısı ile nedensellik ve korelasyonel açıdan ilişkili olmasıyla açıklanabilir.

2- Araştırmanın ikinci alt problemi, araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla 7. sınıf 1. dönem konuları arasında yer alan ve ilk 3 üniteyi kapsayan 20 soruluk bir çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Testin güçlük indeksi .641; ayırt edicilik indeksi ise .710 olarak hesaplanmış olup testin orta güçlükte ve ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı testinden almış oldukları puanlar incelendiğinde, minimum 2 doğru cevap ve maksimum 20 doğru cevap verildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 12.82 olarak hesaplanmıştır. Testin analizleri sonucunda elde edilen 6.52 değerindeki standart sapma ve 42.510 olarak hesaplanan varyans değerleri göz önüne alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce ders başarısının genel olarak orta seviyede olduğu, dağılımın ortalama etrafında oldukça geniş bir yayılım gösterdiği, dolayısıyla geniş bir yelpazede başarı gösteren öğrencilerin olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları ve alanyazının incelenmesi sonucunda genel bir

değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin orta seviyede olması, beklenen bir durumdur. Akademik benlik algısı düzeylerinin de benzer şekilde orta düzeyde seyretmesi, akademik başarı ile akademik benlik algısı düzeylerinin karşılıklı etkileşim içerisinde olduğunun ve bu kavramların doğru orantılı biçimde artıp azalarak paralel bir konumda olduklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

3- Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrencilerin akademik başarısının; cinsiyet, çalışma odasına sahip olma durumu ve anaokulu/ anasınıfına gitme durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Öncelikle, İngilizce dersi akademik başarısının cinsiyete göre farklılaşma düzeyi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, başarı testinden alınan puan ortalamalarında cinsiyet değişkeni açısından manidar bir fark ($t= .513$, $p>.05$) bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde, bazı çalışmalarda İngilizce başarıları cinsiyetler arasında farklılık gösterse de cinsiyetin İngilizce ders başarıları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını öne süren çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Hamsinah, 2017; Hyde, 2005; DordiNejad ve Porghoveh, 2014; Muliawati, 2020). Dil öğrenme sürecinde cinsiyetin rolü üzerine yapılan çalışmalar, genellikle dil becerilerinin bireysel özellikler, öğrenme stratejileri ve motivasyonla daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kızlar ve erkekler arasındaki potansiyel farklılıklar, bu kişisel faktörlerin dışında cinsiyetin izole ve doğrudan etkisiyle değil, toplumsal beklentiler, motivasyon düzeyleri, sosyalleşme deneyimleri, eğitim yöntemleri ve öğrenme ortamları gibi dolaylı etmenlerle açıklanabilir (Çakıcı, 2011; Haghghi, Ghanavati ve Rahimi, 2015).

Araştırma kapsamında etkisi araştırılan değişkenler arasında öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumları bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin 834'ü çalışma odasına sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonucuna göre çalışma odasına sahip öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puan ortalamasının çalışma odasına sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($t= 2.46$, $p= .014$). Öğrencilerin kendilerine ait bireysel bir çalışma alanına sahip olmaları, İngilizce dersindeki akademik performansları bağlamında etki oluşturabilmektedir. Bu alan, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyacına yönelik dikkat ve konsantrasyonu artırma, duygusal ve fiziksel rahatlık

sunma hususlarında önem arz etmektedir (Ekmekyermezoğlu, 2010). Öğrencilerin çalışma odasına sahip olmaları, dış etkenlerin olumsuz etkilerinden uzaklaşmalarını sağlayabilir, düzenli ve motive edici bir çalışma ortamı oluşturabilir, çalışma rutini ve zaman yönetimi konularında destek olabilir (Cheryan, Ziegler, Plaut ve Meltzoff, 2014; Fatmawaty and Anam, 2022; Savaž ve Grel, 2014; Yelkperi, Ofosu ve Kwegyir, 2017).

Katılımcı öğrenciler tarafından verilen yanıtlara göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 834'ü anasınıfına veya anaokuluna gitmiş olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ($t=-.616$, $p>.05$) anasınıfı veya anaokuluna giden ve gitmeyen gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu alanda yapılan araştırmalara göre, erken çocukluk eğitimi, özellikle anaokulu veya anasınıfı, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyerek genel akademik başarıyı artırabilir. Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum kazanmış olacağı ve temel akademik becerilerinin gelişmesi yönünde deneyim kazanmış olacağı öngörülmektedir (Daniels, 1995; Yoshikawa, Weiland ve B). Ancak bu deneyimlerin ilerleyen yıllarda İngilizce dersi akademik başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olup olmadığı öğretim süreçlerinde önemli bir araştırma konusudur. İngilizce ders başarısı, genellikle bireysel farklılıklara, program tasarımlarına, öğretmen niteliklerine, uygulama sürekliliklerine ve aile faktörlerine bağlı olarak değişebilir. Öğrencilerin devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarının nitelikleri, öğretim programı içeriğinde İngilizce için ayrılan süre, öğretmenin bu alanda yapmış olduğu destekleyici faaliyetler, İngilizce'nin aile ortamında pekiştirilme durumu gibi pek çok faktör kısa vadede geniş bir etki alanı oluştursa da anasınıfından sonraki süreçte ve uzun vadede diğer faktörlerin devreye girmesiyle, İngilizce ders başarısına hangi yönde ve ne ölçüde etki edeceği hususunda belirsizlikler meydana gelebilir. Ayrıca araştırmaların uzun vadeli takip ve daha geniş örneklem gruplarına yönelik olarak yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin anaokuluna veya anasınıfına devam etmiş olmaları kısa vadede avantajlar sağlayabileceği gibi uzun vadede pek çok faktöre bağlı olarak değişip şekillenerek etki alanının değerlendirilmesini zorlaştırabilir.

4- Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Ebeveyn eğitim seviyesinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik

başarısına ne ölçüde etki ettiğinin belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Katılımcılar tarafından verilen yanıtlar ve bu kapsamda yapılan analizler incelenerek annenin eğitim düzeyi ($F=.646, p>.05$) ve babanın eğitim düzeyine ($F=.577, p>.05$) ile ilgili varyansların türdeş olduğu belirlenmiş olup anne eğitim düzeyi ($F=.562, p>.05$) ve baba eğitim düzeyi ($F=.630, p>.05$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde, çok sayıda çalışmada anne ve babaların eğitim seviyesi ile öğrencilerin İngilizce ders başarısının aynı yönde artma ve azalma gösterdiği görülmüştür (Leibovitz, 1977; Marzulina, Pitaloka, Herizal, Holandyah, Erlina ve Lestari, 2018; Pishghadam ve Zabihi, 2011). Anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması halinde çocukların kelime dağarcığı, okuma alışkanlıkları, öğrenmeye karşı tutumu ve sosyal becerilerinin gelişme gösterebileceği vurgulanmıştır (Frome ve Eccles, 1998). Bu çalışma kapsamında elde edilen verilere göre ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce ders başarısı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olması, ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların İngilizce ders becerilerini etkileme noktasında diğer faktörlerle rekabet edememiş olmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçleri, motivasyon, öğrenme ortamı, eğitim kaynakları, öğretmen etkileşimi, eğitim politikaları ve bireysel farklılıklar gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir ve ebeveyn eğitim düzeyi tek başına belirleyici olmayabilir.

5- Araştırmanın beşinci alt problemi 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısı ve akademik benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre İngilizce dersi akademik başarısı ile akademik benlik algı düzeyi ile anlamlı ($p<.01$), pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.466$) bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre akademik benlik algısı düzeyi arttıkça İngilizce dersindeki akademik başarının da arttığı sonucuna varılabilir. Ayrıca İngilizce dersi akademik başarı düzeyi ile akademik benlik algısı alt boyutları arasında manidar ($p<.01$) ve orta düzeyde ($r=.479, r=.352$) bir ilişki bulunmuştur.

Byrne (1988) tarafından yapılan araştırmaya göre, akademik benlik algısı mutlak akademik başarı seviyelerine ve öğrencilerin sosyal karşılaştırma gruplarında kendilerini nasıl algıladıklarına dayanır. Bu nedenle olumlu bir akademik benlik algısı daha yüksek akademik başarı seviyelerine katkı sunarken olumsuz bir benlik algısı

akademik performansı engelleyebilir. Rosenberg (1979) akademik benlik algısının öğrencilerin motivasyonunu, çabasını ve akademik arayışlarına katılımını etkilediği için akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Marsh vd. (2001) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada kendilerini İngilizce alanında yetkin ve yetenekli olarak algılayan öğrencilerin derse karşı aktif katılım sağladığı, öte yandan İngilizce akademik benlik algısı olumsuz olan öğrencilerin performans ve başarı bakımından düşük seviyede oldukları gözlemlenmiştir. Parvez ve Shakir (2014) akademik benlik algısını öğrencilerin akademik bir ortamda kendi yeteneklerini, yeterliliklerini ve değerlerini algılama biçimi olarak tanımlamışlar ve çalışma bağlamında akademik benlik algısının İngilizce ders başarısında rol oynamasının muhtemel olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak bu alanda yapılan araştırmalar, olumlu bir akademik benlik algısının öğrencileri motive etmesi, çaba harcamaya teşvik etmesi ve başarıya olan inancını artırması yönüyle İngilizce ders başarısını artırdığını; olumsuz bir akademik benlik algısının ise düşük motivasyon, özgüven eksikliği ve daha az çaba harcama isteğine sebep olması yönüyle akademik başarıyı azalttığını vurgulamaktadır (Byrne, 1990; Guterman, 2020; Keç ve Oktay, 2002; Lau ve Leung, 1992; Saracaloğlu ve Varol, 2007; Shavelson ve Bolus, 1982; Sibanda vd., 2015; Steinmayr vd., 2014).

6- Araştırmanın incelediği son alt problem, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik benlik algısı düzeylerinin İngilizce dersi akademik başarıyı yordama gücünün belirlenmesidir. Yapılan regresyon analizine göre, akademik benlik algı düzeyi, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ilişkin toplam varyansın %21.7'sini açıklamaktadır. Bu öğrencilerin İngilizce dersi başarı düzeylerinin bir kısmının kendi akademik benlik algıları tarafından açıklanabileceğini gösterir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi yetenek ve akademik becerilerine olan inanç, güven ve gösterdikleri çaba, İngilizce becerilerini geliştirmelerinde kritik bir rol oynayabilir. Öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde olumlu bir akademik benlik algısına sahip olmaları dil becerilerini geliştirmeleri ve başarılarını artırmaları için kilit faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Akademik benlik algısı ölçeği bileşenleri olan güven ve çaba alt boyutlarının öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını ne düzeyde yordadığının tespit edilebilmesi için çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; güven alt boyutu, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ilişkin

toplam varyansın %22.9'luk kısmını, modele 2. sırada katılan çaba ile beraber toplam varyansın %23.4'ünü (çaba alt boyutunun modele katkısı %0.5) açıklamakta olup İngilizce ders başarısını yordamaktadır. Öğrencilerin kendi yeteneklerine duyduğu güven daha fazla çaba harcamalarına katkı sağlayarak İngilizce derslerindeki başarıların olumlu yönde etkileneceğine dair öngörü oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte öğrencilerin sahip olduğu güven duygusu ve çaba harcama düzeyinde oluşacak artış, dil becerilerinin geliştirilmesinde ve akademik başarının artırılmasında önemli bir etken olabilir. Alanyazında yapılan araştırmalar, akademik benlik algısının akademik başarının önemli bir göstergesi olduğunu, yüksek derecede akademik benlik algısına sahip öğrencilerin daha yüksek akademik performans elde etme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Burger, Naudé, 2019; Choi, 2005; Marsh ve Hau, 2004; Sanchez ve Sanchez-Roda, 2003).

Sonuç olarak; bu analiz İngilizce dersinde gösterilen performans ve akademik benlik algısı arasındaki kritik etkileşimi vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular ve yapılan analizler öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki başarılarının kendi akademik benlik algılarıyla sıkı bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermektedir. Akademik benlik algısının olumlu bir seyirde olması, dil öğrenme yolculuğunda öğrencilerin yabancı dil performanslarını iyileştirmelerine katkı sunabilir. Sonuçlar yabancı dil öğretmenlerinin ve eğitimcilerin sadece dil becerilerini değil aynı zamanda öğrencilerin akademik benlik algılarını güçlendirmeye yönelik stratejilere odaklanmalarının önemini vurgulamaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler iki başlık altında incelenmiştir. Birinci bölümde araştırmanın sonuçlarına, ikinci bölümde araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

- **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:**

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik benlik algısı arttıkça İngilizce dersindeki akademik başarılarında artış gözlemlenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik benlik algılarını güçlendirmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmakta olduğu söylenebilir. Eğitim kurumları ve öğretmenler İngilizce öğrenme sürecinde pozitif bir

akademik benlik algısı geliştirilmesine odaklanan öğretim yöntem ve teknikleri geliştirerek öğrencilerin akademik başarılarını destekleyebilirler. Öğrencilere düzenli geri bildirimler verilerek teşvik edici mekanizmaların oluşturulması, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulması içinse öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin öğrencilere doğru biçimde yansıtılması ve iyileştirme sağlamaları için fırsatlar sunulması eğitimciler ve öğretmenler tarafından uygulanarak İngilizce öğrenme süreçlerine adapte edilebilir. Öğrencilerin kendi yetenek ve becerilerine olan inançlarını geliştirerek İngilizce derslerine daha fazla motivasyon, güven ve çaba harcama isteği ile yaklaşımları sağlanarak akademik başarı düzeyleri artırılabilir.

- Çalışma sonuçları öğrencilerin kendilerine ait bireysel bir çalışma alanına sahip olmalarının akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir. Ebeveynler ve aile üyeleri ile iş birliği yapılarak öğrencilerin İngilizce öğrenme ve akademik başarılarını artırma sürecinde olumlu bir çevresel etki yaratılmasına destek sunulabilir.
 - Akademik benlik algısı ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiden ve karşılıklı etkileşimden yola çıkılarak daha özelleştirilmiş ve bireysel odaklı ölçme ve değerlendirme stratejilerine geçiş yapılabilir. Böylelikle, öğrencilere daha kişisel geri bildirimler sağlamak ve gelişimlerini desteklemek mümkün olabilir. Bu süreçte eğer varsa öğrencilerin akademik benlik algısının sekteye uğramasına sebep olabilecek etmenlerin ayırt edilmesi, buna göre yeni stratejiler geliştirilmesi ve akademik başarıya giden yoldaki engellerin ortadan kaldırılması mümkün olabilir.
 - Ayrıca, İngilizce derslerinde teknoloji, multimedya araçları, sanal gerçeklik, çevrimiçi platformlar vb kaynak ve araçların öğretim sürecine dahil edilmesi ile etkileşimli, ilgi çekici, sürükleyici ve dinamik bir eğitim öğretim ortamları inşa edilerek akademik benlik algısının ve akademik başarının geliştirilmesine katkı sunulabilir.
- **Araştırmacılara Yönelik Öneriler:**
 - Çalışmanın örneklemini ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle sınırlı olduğundan, sınıf ve okul açısından farklı örneklemeler üzerinde çalışılabilir.

- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Akademik benlik algısına ilişkin nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada İngilizce dersi akademik başarının ölçülmesi için çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersinde sahip olması beklenen 4 temel becerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) ölçülebileceği geniş çaplı ölçme araçları kullanılabilir.
- Akademik benlik algısının akademik başarı üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek için boylamsal veya deneysel çalışmalar hayata geçirilebilir.
- İngilizce öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve materyallerin veya teknoloji odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik benlik algısı ve İngilizce ders başarısına etkileri incelenebilir.
- Farklı kültürlerde ve ülkelerde uygulanan İngilizce öğretimi süreçlerine odaklanılabilir ve kültürlerarası bağlamda akademik başarı ve akademik benlik algısı arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abednego, A., Nuniary, S., Rumahlewang, E., and Batlolona, J. R. (2023). The correlation between student perception and learning motivation: blended learning strategy. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15 (2), 1338-1346. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i2.3850>
- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Adi Badiozaman, I. F., Leong, H. J. and Jikus, O. (2019). Students’ perception and use of English in higher education institutions: links with academic self-efficacy. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11 (1), 36-49. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2018-0113>
- Alptekin, C. (2012). Yabancı dil eğitiminde öğretmen yetiştiren akademisyenlerin nitelikleri. *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. yabancı dil eğitimi çalıştayı bildirileri*, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Altan, M. (2017). Yabancı dil: neden öğretmiyoruz? neden öğrenmiyoruz? *Eğitime Bakış*. 13. 12-24.
- An, X., Hannum, E. ve Sargent, T.C. (2007). Teaching quality and student outcomes: academic achievement and educational engagement in rural northwest china. *An International Journal*, 5 (2), 309-334 <https://doi.org/10.1142/S0219747207000179>
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in oecd countries. *OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Aran, Ö. C. ve Yılmaz, N. D. (2021). İngilizce dersi akademik performansını etkileyen bireysel faktörler. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895790>
- Aybek, Ş. (2019). Yabancı dil eğitiminde başarıyı yakalamamız mümkün. *Cumhuriyet Gazetesi*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/yabanci-dil-egitiminde-basariyi-yakalamamiz-mumkun-1708455> adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barker, K. L., Dowson, M. ve McInerney, D. M. (2005). Effects between motivational goals, academic self-concept and academic achievement: what is the causal ordering? *Australian Association For Research In Education 2005 Conference*

Papers. Retrieved from <https://research-direct.westernsydney.edu.au/islandora/-object/-uws:5485/>

- Başat, G. (2014). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz? *AlJazeera Turk*. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz> adresinden erişilmiştir.
- Battle, J. (1981). *Culture-free S.E.I.: Self-esteem inventories for children and adults*. Seattle: Special Child.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz? *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 12 – 13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 26-31.
- Bayyurt, Y. (2014). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (12-13 Kasım 2012)*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 117-127
- British Council ve TEPAV (2013). Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretime ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. <http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191>.
- Browne, M. W. and Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21 (2), 230–258.
- Burger, A. ve Naudé, L. (2019). Predictors of academic success in the entry and integration stages of students’ academic careers. *Social Psychology of Education*, 22 (3), 743–755. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09497-3>
- Burns, R. B. (1982). *Self-Concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA23727817>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping, and social comparison: reexamining academic track differences in high school. *Youth and Society*, 20 (1), 46-67. <https://doi.org/10.1177/0044118X88020001003>
- Byrne, B. M. (1990). Self-concept and academic achievement: investigating their importance as discriminators of academic track membership in high school. *Canadian Journal of Education*, 15 (2), 173-179. <https://doi.org/10.2307/1495374>
- Calero, F. R. (2012). *Fifth-grade english language learner academic self-concept, student-teacher relationships, self-regulated learning, parental academic support, native language support, interest, usage, proficiency and academic achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Dowling College.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C. ve Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 1 (1), 4–12. <https://doi.org/10.1177/2372732214548677>

- Child, D. (2006). *Essentials of factor analysis (3rd ed.)*. New York: Continuum.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42 (2), 197–205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783112316009>
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Çakıcı, D. (2011). Gender and language. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 459-471.
- Çapa, E. (2017). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz? (Dünyanın 1001 Hali Televizyon Programı). CNN TÜRK. <https://www.youtube.com> adresinden erişilmiştir.
- Daniels, S. (1995). Can pre-school education affect children's achievement in primary school? *Oxford Review of Education*, 21 (2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/0305498950210203>
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Domina, T., Gibbs, B. G., Nunn, L. ve Penner, A. (Eds.). (2019). *Education and society: an introduction to key issues in the sociology of education (1st ed.)*. California: University of California Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3wn0>
- DordiNejad, F. G. ve Porghoveh, T. (2014). The relationship between efl teachers' gender and their success as perceived by learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 599–603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.456>
- Dornyei, Z. ve Csizer, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House
- Edgerton, E., McKechnie, J. (2023). The relationship between student's perceptions of their school environment and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-9 doi: 10.3389/fpsyg.2022.959259
- EF English Proficiency Index. (2021). *EF EPI Index 2021*. <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index. (2022). *EF EPI Index 2022*. <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden erişilmiştir.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/3930>

- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Vol. 11, p. 13). Antalya
- Fatmawaty, R., and Anam, S. (2022). The urgency of availability of facilities, time, and parental guidance for students' English learning achievement. *Jurnal PTK & Pendidikan*, 8 (2), 125-136. <https://doi.org/10.18592/ptk.v8i2.5776>
- Ferla, J., Valcke, M. ve Cai, Y. H. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Foley, J. ve Thompson, L. (2003). *Language learning: a lifelong process*. London: Routledge. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA62498083>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Frome, P. M. ve Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435-442.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (10th ed). Boston, Pearson.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K. J., Saunders, B. ve Christian, D. (2006). *Educating English language learners: a synthesis of research evidence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Giofrè, D., Borella, E. ve Mammarella, I. C. (2017). The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement. *Journal of Cognitive Psychology*, 29 (6), 731–747. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1310110>
- Göksu, D., (2018). *Ters yüz sınıf (flipped classroom) modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Journal of Turkish Studies*, 6 (2), 443-454.
- Graham, J. G. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. *TESOL Quarterly*, 21 (3), 505. <https://doi.org/10.2307/3586500>
- Griffiths, C. ve Soruc, A. (2020). *Individual differences in language learning: a complex systems theory perspective*. London: Palgrave, Macmillan. 10.1007/978-3-030-52900-0.
- Guay, F., Marsh, H. W. ve Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95 (1), 124-132.
- Guterman, O. (2020). Academic success from an individual perspective: a proposal for redefinition. *International Review of Education*, 67 (3), 403–413. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09874-7>

- Haghighi, M., Ghanavati, M. ve Rahimi, A. (2015). The role of gender differences in the cognitive style of impulsivity/ reflectivity and efl success. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 192, 467–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.072>
- Hamsinah, H. (2017). The relationship and differences in gender between language learning strategies and students' english achievement in senior secondary school. *Elite English and Literature Journal*, 4 (1), 97-108. <https://doi.org/10.24252/elite.v4i1a9>
- Harter, S. ve Leahy, R. (2001). The construction of the self: a developmental perspective. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 15. 383-384. 10.1891/0889-8391.15.4.383.
- Haznedar B. (2010), Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya-Türkiye.
- Helmke, A., and van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 624–637. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.624>
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hulleman, C., Durik, A., Schweigert, S. ve Harackiewicz. (2008). Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*. 100. 398-416. 10.1037/0022-0663.100.2.398.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Işık, B. ve Işık, A. (2017). Yabancı dile neden hâlâ yabancıyız? *Eğitime Bakış* (39), 3-11.
- Işmar, Z. ve Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi* 5 (1), 78-99. <https://doi.org/10.47525/ULASBID.837873>
- İncirci, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve başarısızlığını etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 1247–1285. <https://doi.org/10.29299/kefad.865162>
- Jennings, Patricia. (2015). *Mindfulness for teachers: simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York: Norton Companies
- Joseph, D. L. ve Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>

- Karasakaloğlu, N. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ve başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: VI, Sayı:1*, 343-362
- Keller, J. M. (2012). *Motivation, learning, and performance*. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_218
- Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 71–79. Retrieved from <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5165/1291>
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd Edition)*. New York: Guilford.
- Koç, Ö. (2011), *İlköğretim öğrencilerinin türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. K. ve Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: a review of the literature*. New York: National Post Secondary Education Cooperative. Retrieved from <http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/AFA304F0-C125-40C2-96E5>
- Kurbanbaev, A. N. (2022). Features of relationship between student motivation and self-activity. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*. 12 (1), 212-216. <https://doi.org/10.5958/2249-7315.2022.00041.7>
- Kurtz-Costes, B. E. ve Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: a longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199- 216.
- Lau, S. ve Leung, K. (1992). Relations with parents and school and chinese adolescents' self-concept, delinquency and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (2), 193–202. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01013>.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213513>
- Leibowitz, A. (1977). Parental inputs and children's achievement. *The Journal of Human Resources*, 12 (2), 242-251.
- Lin, L., Yong, L., Tao, W., Yanxia, L. (2023). The analysis of strategies on the promotion of students' self-efficacy. *Journal of Research in Social Science and Humanities*. 2 (5), 25-28. Doi: 10.56397/jrssh.2023.05.05
- Liu, W. C., Wang, C. K. J. ve Parkins, E. J. (2005). A longitudinal study of students' academic self- concept in a streamed setting: The Singapore context. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 567-586.
- Luo, X., Ren, S. ve Zhang, Q. (2022). The influence of cultural learning on second language learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 637, 562-566. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.101>

- Maehr, M. ve Braskamp, L. (1986). The motivation factor: A theory of personal investment. *Culture, Self and Motivation*, 1, 21-38.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. ve Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and social psychology*, 45 (1), 173-185.
- Marsh, H. W. ve Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Marsh, H. W., Parker, J. W. ve Barnes, J. L. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex, and academic measures. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), 581-596. <https://doi.org/10.3102/00028312022003422>
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623–636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H. W. ve Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 41–54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41>
- Marsh, H. W., Kong, C. ve Hau, K. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 543–553. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.543>
- Marsh, H. W. ve Hau, K. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.56>
- Marsh, H. W. ve Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self- concept and performance from a multidimensional perspective: beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 133-163
- Marsh, H. W. ve Martin, A. J. (2011). Academic self- concept and academic achievement: Relations and causal ordering . *The British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Maryam, M., Seyed, M. H. (2015). The relationship between academic self-concept and learning english in high school students. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5 (4), 383-395.

- Marzulina, L., Pitaloka, N. L., Herizal, H., Holandyah, M., Erlina, D. ve Lestari, I. T. (2018). Looking at the link between parents' educational backgrounds and students' English achievement. *Indonesian Research Journal in Education*, 2 (1), 51-60.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25 (2), 61–66. <https://doi.org/10.1080/02783190309554200>.
- Meshkat, M. ve Hosseini, S. M. (2015). The relationship between academic self-concept and learning english in high school students. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5 (4), 383-389.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1), 55–77. <http://www.jstor.org/stable/2777763>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Muliawati, I. (2020). Gender issue in toefl test: does it make significant difference? *JETLi Journal of English Teaching and Linguistics*, 1 (1), 47–54. <https://doi.org/10.55616/jetli.v1i1.10>
- Ningsih, R., Nyoman, I., Triyono, T. ve Ramli, M. F. (2022). Learning motivation, democratic parenting, and peer relations predict academic self-concept. *European Journal of Educational Research*, 11 (3), 1629-1641. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1629>
- Nuala, W., Rena, C., Brendan, N., Josephine, H. (2023). Self-efficacy in the context of nursing education and transition to practice as a registered practitioner: A systematic review. *Nursing Open*, 10(10), 6615-6617. doi: 10.1002/nop2.1931
- Özçelik, D.A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, F. ve Urdan, T. C. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. *Information Age Publishing e-Books*. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA77499410>
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (ingilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde ingilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 89-94.
- Patel, M. F. ve Jain, P. M. (2008). *English language teaching: methods, tools & techniques*. Jaipur: Sunrise Publishers.
- Patel, M., Solly, M. ve Copeland, S. (2023). *The future of English: Global perspectives*. London: British Council.
- Parvez, M. Z. ve Shakir, M. (2014). Academic achievement of adolescents in relation to academic anxiety, gender, and choice of academic stream. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4 (12), 107-116.
- Piers, E.V. ve Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95. <https://doi.org/10.1037/h0044453>
- Pinker, S. (2007). *The language instinct*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics. Copy at <https://is.gd/jBVoKk>

- Pishghadam, R. ve Zabihi, R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievement. *International Journal of English Linguistics*, 1 (2), 50-59.
- Qureshi, S. F. ve Waller, S. K. (2022). An examination of factors predicting the academic success of undergraduate second-language learners in the united arab emirates. *Athens Journal of Education*, 9 (4), 711-724. <https://doi.org/10.30958/aje.9-4-10>
- Ramos-Sánchez, L. ve Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: the relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, 10 (1), 6–18. <https://doi.org/10.1002/J.2161-1882.2007.TB00002.X>
- Rechtschaffen, D. (2016). *The mindful education workbook: lessons for teaching mindfulness to students*. New York: Norton Professional Books.
- Richardson, J. G. (1987). Handbook of theory and research for the sociology of education. *Contemporary Sociology*, 16 (4), 571-586. <https://doi.org/10.2307/2069964> -
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA12166922>
- Sanchez, F. J. P. ve Sanchez-Roda, M. D. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1), 95–120.
- Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 39–59. <https://doi.org/10.17244/eku.75761>
- Savaž, B. ve Grel, R. (2014). The variables affecting the success of students. *Educational Research and Reviews*, 9 (1), 41-50.
- Schoeberlein, D. R., Sheth, S. ve Viola, S. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness: a guide for anyone who teaches anything*. Boston: Wisdom Publications. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB0151589X>
- Seli, H. ve Dembo, M. H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning*. New York: Routledge. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB1116574X>
- Shavelson, R. J. ve Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Skehan, P. (2014). Individual differences in second language learning. *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315831664>
- Sibanda, L., Iwu, C. G. ve Benedict, O. H. (2015). Academic success factors: Implications for teaching, learning and academic administration. *International Journal of Educational Sciences*. 10 (2), 269-279. <https://doi.org/10.1080/09751122.2015.-11917658>

- Srisopha, K. (2022). Factors affecting students' achievement in English language learning at Thailand national sports university of central region. *Education Quarterly Reviews*, 5 (2), 59-66. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.02.468>
- Steiger, J. H. ve Lind, J. C. (1980). Statistically-based tests for the number of common factors. Annual meeting of the Psychometric Society, Iowa City.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. ve Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Education Oxford Bibliographies*, 1-16. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Sümer, N., (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74
- Şahin, K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. *Ulusal Öğretmenim Sempozyumu*, İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Şahin, Y. (2009). *Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar*. TSA Dergisi, 13 (1), 149-158.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. U.S.A: Pearson Education Inc.
- Turan, S. (2020). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Paris, Fransa.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. New Jersey: John Wiley & Sons. Inc.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161–175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yeager, D. S. ve Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47 (4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yelkper, D., Ofosu-Dwamena, E. ve Kwegyir-Aggrey, P. (2017). Home related factors and its influence on learning among students in the awutu-senya and effutu educational districts. *INTED Proceedings*, 2121-2133. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.0628>
- Yılmaz, N. (2009), *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- York, T., Gibson, C. ve Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20 (5), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

Yoshikawa, H., Weiland, C. ve Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, 26 (2), 21–35. <http://www.jstor.org/stable/43940579>

Zoltán D. ve Kata C., Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey, *Applied Linguistics*, 23 (4), 421-462, <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>



EKLER

EK-1. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve saklı tutulacaktır. Araştırma için sizlere kişisel bilgi formu, öz düzenleyici öğrenme ölçeği ve akademik benlik algısı ölçeği verilmiştir. Bu ölçekler sınav değildir. Verilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Vereceğiniz cevaplar yapılan araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi bakımından çok önemlidir. Bu nedenle her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Şimdiden teşekkür ederim.

Adınız-Soyadınız	
Okulunuzun Adı	
Numaranız	
Cinsiyetiniz	a) Erkek b) Kız
Evinizde çalışma odanız var mı?	a) Evet b) Hayır
Anaokuluna/ anasınıfına gittiniz mi?	a) Evet b) Hayır
Babanızın eğitim düzeyi	a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite
Annenizin eğitim düzeyi	a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite
Babanızın mesleği	a) İşçi b) Memur c) Diğer.....
Annenizin mesleği	a) İşçi b) Memur c) Diğer.....

EK-2. Akademik Benlik Algısı Ölçeği

7. Sınıf Akademik Benlik Algısı Ölçeği

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İngilizce dersinde konuları rahatlıkla takip edebilirim.	1	2	3	4
2	İngilizce dersinde, genellikle dalıp giderim.	1	2	3	4
3	İngilizce dersi sınıf çalışmalarında, sınıf arkadaşlarıma yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
4	İngilizce ödevimi üzerinde çok fazla düşünmeden yaparım.	1	2	3	4
5	Eğer çok çalışırsam, kendim için koyduğum hedeflere ulaşabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4
6	İngilizce dersinde dikkatimi öğretmenime veririm.	1	2	3	4
7	Sınıf arkadaşlarımdan çoğunun benden zeki olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4
8	İngilizce sınavlarına her zaman çok çalışırım.	1	2	3	4
9	İngilizce öğretmenim, sınıf çalışmalarında kötü performans gösterdiğimi düşünür.	1	2	3	4
10	İngilizce dersinde, sınıf içi etkinliklere ilgi duyarım.	1	2	3	4
11	İngilizce dersinde ne öğrendiğimi genellikle unuturum.	1	2	3	4
12	İngilizce sınavlarından geçmek için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4
13	İngilizce, iyi olduğum derslerden biridir.	1	2	3	4
14	Her zaman İngilizce derslerinin bir an önce bitmesini isterim.	1	2	3	4
15	İngilizce sınav sonuçlarım her zaman memnun edici olmaz.	1	2	3	4
16	İngilizce dersinde zorluklarla karşılaştığımda kolay kolay pes etmem.	1	2	3	4
17	İngilizce dersindeki sınıf çalışmalarında birçok arkadaşımdan daha iyi performans sergilerim.	1	2	3	4
18	İngilizce dersindeki sınıf çalışmalarında gayret göstermeye istekli değilim.	1	2	3	4

EK-3. İNGİLİZCE BAŞARI TESTİ

1. Cindy:?
Sally: He is short and fat. He has got dark, wavy hair.

- A) What does he look like?
- B) What does she like?
- C) What is his personality?
- D) What do you like?

2.

Outdoor Games

- Riding a horse
- Go sailing
- Hiking

Which of the following is NOT suitable for the list above?

- A) Cycling B) Flying a kite
- C) Chess D) Parachuting

3. Kemal:invented the computer?

Sinem: Charles Babbage

- A) What B)Who C)When D)Whose

4. Chris is aboy. He always buys presents for his friends.

- A) selfish B) honest
- C) generous D) rude

5. Kevin:?

Emily: Always. I love winter sports.

- A) How often do you go skiing?
- B) Which indoor games do you like?
- C) Why do you like snowboarding?
- D) Who loves winter sports?

- 6. I. go went
- II. read read
- III. come came
- IV. break breakt

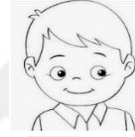
Which matching is **WRONG**?

- A) I B) II C) III D) IV

7. Which of the following is **DIFFERENT**?

- A) slim B) tall
- C) hardworking D) beautiful

8.



Tim

My favourite sport isThere are 2 teams of 6 players. Players use their hands to hit a ball over a high net. They play it on a court or on a beach.

What is Tim's favourite sport?

- A) Soccer B) Archery
- C) Ice-skating D) Volleyball

9. Aziz Sancar..... in 1946 in Mardin, Savur. He is a famous and successful scientist. He.....the Nobel Prize in 2015.

- A) was/ win B) born/ win
- C) was born/ won D) was born/win

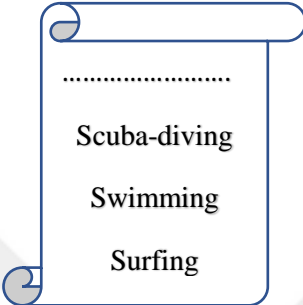
- 10. I. She is kind and friendly.
- II. Who is your best friend?
- III. What is she like?
- IV. She is Zehra.

Which of the following order is **CORRECT**?

- A) III-I-IV-II B) II-IV-III-I
 C) II-I-III-IV D) III-IV-II-I

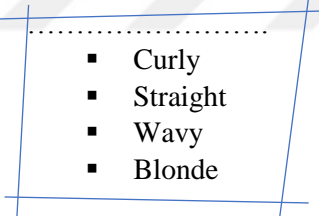
11. Isaac Newton is an English mathematician. Hethe law of gravity.

- A) won B) invented
 C) visited D) discovered

12. 

Which of the following is the best title for the table above?

- A) Water Sports B) Winter Sports
 C) Team Sports D) Indoor Games

13. 

Which of the following is the best title for the table above?

- A) Personality B) Hair Styles
 C) Likes and Dislikes D)Comparatives

14. I. Hiking is an indoor sport.
 II. Skiing is a summer sport.
 III. Chess is a board game.
 IV. Volleyball is an individual sport.

Which of the following sentence is

CORRECT?

- A) IV B) III C) II D) I

15. Lisa:?

Clara: Nikola Tesla was an inventor and an engineer. He is famous for his

inventions on alternating electric

	Height	Age
Kate	1.85	24
Daniel	1.65	18

current.

- A) When was Tesla born?
 B) Who was Nikola Tesla?
 C) Where did Tesla move?
 D) When did Tesla die?

16. Susan usually..... a bicycle at the weekend.

- A) do B) ride C) rides D) goes

17. Which of the following is **CORRECT?**

- A) Kate is taller than Daniel.
 B) Daniel is older than Kate.
 C) Kate is younger than Daniel.
 D) Daniel is not shorter than Kate.

18. Which of the following is **DIFFERENT?**

- A) never B) always
 C) once a month D) yesterday

19. Merve: When was Albert Einstein born?

Burcu: In eighteen seventy nine.

Which of the following shows the birth date of Einstein?

- A) 1879 B) 1897 C) 1789 D) 1978

20. more/ a plane/ than/ expensive/ a car

Which of the following order is **CORRECT?**

- A) A plane is expensive than more a car.
 B) A car is more expensive than a plane.
 C) A car is more than a plane expensive.
 D) A plane is more expensive than a car.

EK-4. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-63087384
Konu : Araştırma İzni

08.11.2022

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 03/11/2022 tarih ve 195806 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Senay BOZDAĞ		
Danışman	Doç. Dr. Sümer AKTAN		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Alan/Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri, Akademik Benlik Algıları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma"		
Başvuru Tarihi	03.11.2022	Başvuru Sayısı	62764287
Çalışma Başlama Tarihi	18.12.2022		
Çalışma Bitiş Tarihi	02.06.2023		
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none">• Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği• 7.Sınıf Akademik Benlik Algısı Ölçeği• 7. Sınıf İngilizce Başarı Testi• Veli Onam Formu		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tez Çalışması		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
Balıkesir ili genelindeki resmi/özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanacaktır.			

03/11/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının, içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, Araştırma Uygulama İzinleri konulu ilgi (a) genelge gereğince, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğretmen, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa URAS
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (6 Sayfa)

OLUR
08.11.2022
Ahmet CENGİZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : (0 266) 277 10 49

E-Posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr

Faks: 0 266) 277 10 66

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

Unvan : V.H.K.I.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **212a-fed5-3b0e-af71-41cb** kodu ile teyit edilebilir.

EK-5. ETİK KURUL ONAYI



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-20381301 -302.14.02-273291
Konu : Şenay BOZDAĞ

12.07.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05.07.2023 tarihli ve 49944601/302.14.02/269497 sayılı yazı.

Enstitü Yönetim Kurulu'nun 11/07/2023 gün ve 2023/29 sayılı oturumunda; Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi, Şenay BOZDAĞ'ın "Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin "27. maddesi uyarınca Öğretim Üyesi Doç.Dr.Sümer AKTAN danışmanlığında hazırladığı "Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri, Akademik Benlik Algıları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma" konulu tezin "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Benlik Algıları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma" şeklinde değiştirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Sinem ŞAHNAGİL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS4LSZB2EU Pin Kodu :76142

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
Telefon:2666121400 Faks:2666121307
e-Posta:sbe@balikesir.edu.tr Web:sbe.balikesir.edu.tr
Kep Adresi.balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ferhat Yıldırım
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 2666121400-1402



