



**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK
DÜZEYLERİ İLE ÖZ-YETERLİK ALGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

(BAHÇELİEVLER İLÇESİ ÖRNEĞİ)

**Bilgi ŞERİFOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)**

İSTANBUL- 2019



**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK
DÜZEYLERİ İLE ÖZ-YETERLİK ALGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

(BAHÇELİEVLER İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Bilgi ŞERİFOĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

İSTANBUL- 2019

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2019

ONAY

Bilgi ŞERİFOĞLU tarafından hazırlanan " Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesi Örneği)" konulu bu çalışma, 19 Haziran 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

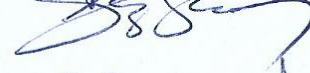
Dr. Sp. Uyg. Seval Eminoglu

Kutluktepe



JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Seydi Kemer



JÜRİ ÜYESİ

Dr. Öğretim Üyesi Hatice YILDIZLI

YILDIZLI



ÖZGEÇMİŞ

2005	Gaziemir Lisesi
2010	Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü (Lisans)
2014	Anadolu Üniversitesi Adalet Ön Lisans Programı
2015	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Bölümüne giriş
2013	Halit Ziya İlkokulu'nda Türkçe Öğretmeni
2019	Emir Sultan Ortaokulu'nda Türkçe Öğretmeni

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum	Emir Sultan Ortaokulu
E-Posta	bilgi_1881@hotmail.com
Telefon	05556032352

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öz -yeterlik becerisi ve üst bilişsel farkındalığı olan birey; öğrenen, araştıran, sorgulayan, hedef koyan, çaba sarf eden ve öz eleştiri yaparak yolunu aydınlatabilen kendisine ve dünyaya farklı bir pencereden bakabilen bireydir. Yapmış olduğum çalışmanın bireyin öz-yeterlik ve üst biliş becerilerinin gelişmesine ve bireyin kendini tanıma sürecine katkı sağlamasını umuyorum.

Eğitim ve öğretim yaşantımda bana emek veren tüm öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım. Bu heyecanlı ve zorlu süreçte beni destekleyen ve bilgilerini benimle paylaşan arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Bu sürece katkıda bulunan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE'ye teşekkür ederim.

Beni yetiştiren aileme çok teşekkür ederim. Yolumu aydınlatan, mücadele ruhunu kazanmamı sağlayan, her zaman beni destekleyen, olumlu bakış açısı, sevgisi ve deneyimleri ile hayatımı güzelleştiren ve bilginin peşinden gitmem için adımı “Bilgi” koyan annem Bahriye ŞERİFOĞLU’na minnettarım.

Anneme...

Bilgi ŞERİFOĞLU

Haziran, 2019

ÖZET

Yapılan araştırmanın amacı; ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda; öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyi ve öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, sınıf, okul türü, ailenin algılanan gelir durumu, anne-babanın eğitim durumu değişkenleri ile ilişkilendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli yöntemi ile hazırlanan araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde devlet ve özel ortaokulların arasından tesadüfi oransız küme yöntemiyle seçilen 4'ü devlet 2'si özel 6 okulda eğitim gören 430 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada; Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Karakelle ve Saraç tarafından yapılan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Cayoun, Francis, Kasselis ve Skilbeck (2012) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Atalay, Aydın, Bulan, Taylan, Özgülük, (2017) tarafından yapılan “Bilinçli Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Uygulanan form ve ölçeklere ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılarak eksik ya da birden fazla seçeneğin işaretlendiği formlar değerlendirme dışı bırakılmış ve 83 öğrencinin uyguladığı ölçeklerin verisi araştırmanın güvenilirliği için analiz kapsamına alınmamıştır. Sonuç olarak yapılan araştırmada 343 öğrencinin verisi analiz kapsamına alınmış olup bu veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyinde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine bir farklılık saptanırken öz-yeterlik algı düzeyinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine farklılık saptanmıştır. Üst bilişsel farkındalık ve öz-yeterlik algı düzeylerinde sınıf, okul türü, ailenin algılanan gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyinde anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anne eğitim düzeyi; üniversite mezunu olanlar ile anne eğitim düzeyi okur yazar olmayanlar arasında anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olanların lehine; baba eğitim durumu değişkenine göre ise baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olanlar ile baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeylerinde ise anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Araştırmanın temel problemi olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı

düzeyleri arasındaki ilişki düzeyinde ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Üst Biliş, Üst Bilişsel Farkındalık, Öz-Yeterlik, Öz-Yeterlik Algısı

**THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS AND
SELF-EFFICACY PERCEPTION LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS
(SAMPLE FOR BAĞÇELİEVLER COUNTY)**

ABSTRACT

The main purpose of the present study is to investigate the relationship between the metacognitive awareness levels and self-efficacy perception levels of the secondary school students who are labeled as 6th, 7th and 8th grade students. To this end, the metacognitive awareness levels and self-efficacy perception levels are associated with the factors such as gender, grade level, school type (i.e., state, private), income level, perceived socio-economical state and educational background of the parents. Participants of the study, which has been prepared with the Relational Screening Model Method, is made up of 430 students from 4 state and 2 private schools in Bağçelievler, İstanbul regarding 2017-2018 academic year. The participants have been selected via using the random unproportional group method. As for the data collection tools, “Metacognitive Awareness Scale”, which has been formerly adapted by Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002) and translated into Turkish by Karakelle and Saraç, “Mindfulness-Based Self Efficacy Scale Revised”, which has been adapted by Cayoun, Francis, Kasselis and Skilbeck (2012) and translated into Turkish by Atalay, Aydın, Bulan, Taylan, Özgülük (2017), and “Personal Information Form” have been utilized in this study. After checking all of the forms and answer sheets with regards to the scales; the forms, which are missing or have been handed in by choosing two options, are left out considering the data analysis. Likewise, 83 students have been excluded for the reliability of the survey. Consequently, data of the 343 participants have been covered within the scope of the study and these have been analyzed via a statistical analysis program. For the metacognitive awareness level of the students, considering the gender factor, a discrepancy on behalf of the female students has been determined; whereas for the perceived self-efficacy level, considering the gender factor, a discrepancy on behalf of the male students has been determined. On the other hand, for the metacognitive awareness level and the perceived self-efficacy level of the students, considering the grade level, school type, perceived socio-economical state and educational background of the parent factors, a significant difference has not been detected. Nevertheless, for the metacognitive awareness level, considering the

educational background of the mother factor, between the having a bachelor's degree and being illiterate, a significant difference on behalf of the mothers with bachelor's degree has been detected; whereas considering the educational background of the father factor, between the having a bachelor's degree and being a secondary school graduate, a significant difference on behalf of fathers with bachelor's degree has been detected. However, for the self-efficacy level, regarding the educational background of the parent factor, a significant difference has not been detected. All in all, a positive low correlation between the metacognitive awareness levels and the self-efficacy levels, which are the main foci of the survey, has been identified.

Keywords: Metacognition, Metacognitive Awareness, Self-Efficacy, Self-Efficacy Perception

İÇİNDEKİLER

Sayfalar

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II: ALANYAZIN/ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....9

2.1. Üst Biliş	12
2.1.1. Üst Biliş ve Biliş.....	12
2.1.2. Üst Bilişin Bileşenleri.....	13
2.1.2.1. Üst Bilişsel Bilgi.....	13
2.1.2.1.1. Bildirimsel Bilgi.....	15
2.1.2.1.2. Yöntemsel Bilgi.....	15

2.1.2.1.3. Koşullu Bilgi.....	15
2.1.2.2. Üst Bilişsel Düzenleme.....	16
2.1.2.2.1. Planlama.....	17
2.1.2.2.2. İzleme.....	18
2.1.2.2.3. Değerlendirme.....	18
2.1.3. Üst Bilişsel Deneyim.....	18
2.1.4. Üst Bilişin Gelişimi.....	19
2.1.5. Üst Bilişsel Farkındalık.....	21
2.2. Öz-Yeterlik.....	22
2.2.1. Öz-Yeterlik Süreçleri.....	25
2.2.1.1. Bilişsel Süreçler.....	25
2.2.1.2. Motivasyonel Süreçler.....	26
2.2.1.3. Duyuşsal Süreçler.....	27
2.2.1.4. Seçim Süreçleri.....	27
2.2.2.Öz-Yeterlik Kaynakları.....	28
2.2.2.1. Etkin Deneyimler.....	28
2.2.2.2. Dolaylı Deneyimler.....	29
2.2.2.3. Sözel İkna.....	30
2.2.2.4. Fizyolojik Durumlar.....	30
2.3. Üst Biliş İle Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki.....	31
2.4. İlgili Araştırmalar.....	34
2.4.1. Üstbiliş ve Öz-yeterlik ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	34
2.4.2. Üstbiliş ve Öz-yeterlik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	38

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli.....	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç).....	44
3.3.2. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği.....	44
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.4. Verilerin Analizi.....	45
 BÖLÜM IV: BULGULAR.....	 47
BÖLÜM V: SONUÇ.....	65
5.1. Tartışma.....	65
5.2. Öneriler.....	78
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	78
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKLAR.....	80
EKLER.....	87

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	47
Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	48
Tablo 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	48
Tablo 4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Tablo 4.6. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre.....	50
Tablo 4.7. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
Tablo 4.8. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t-testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.9. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ailenin Algılanan Gelir Düzeyleri Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	52
Tablo 4.10. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
Tablo 4.11. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puanlarında Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Oluşan Anlamlı Farklılığın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Testlerine İlişkin Sonuçlar.....	54
Tablo 4.12. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	55

Tablo 4.13. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puanlarında Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Oluşan Anlamlı Farklılığın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Testlerine İlişkin Sonuçlar.....	56
Tablo 4.14. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.15. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	58
Tablo 4.16. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t-testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.17. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ailenin Algılanan Gelir Düzeyleri Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
Tablo 4.18. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Tablo 4.19. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
Tablo 4.20. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarında Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Oluşan Anlamlı Farklılığın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Testlerine İlişkin Sonuçlar.....	62
Tablo 4.21. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	63

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu Üst Biliş Farkındalık Ölçeği Formu.....	87
Ek 2: Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç).....	88
Ek 3: Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y).....	89
Ek 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	90
EK 5: Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) Kullanım İzni Mailsi.....	91
EK 6: Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y) Kullanım İzni Mailsi.....	91

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrenmeyi öğrenme, çağdaş eğitim sisteminin desteklediği bir beceridir. Öğrenmeyi öğrenme becerisini edinen bireyin çok yönlü düşünme ve sorgulama becerilerini kullandığı düşünülmektedir. Sorgulama becerilerini kullanan birey davranışları ve düşünceleri üzerinde düşünme faaliyetlerini gerçekleştirecektir. Sonuç olarak birey, düşünceleri üzerine düşünerek üst bilişsel bilgilerini düzenleyebilecektir. Üst bilişsel farkındalığı artan bireyin kendisini algılayışı ile birlikte çevresini algılayış biçimi de farklılaşacak ve bu farkındalık bilinçli, sorgulayan, entelektüel bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilecektir.

Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirme çabaları, üstbiliş kavramının ortaya çıkışı ve bu konuda yapılan çalışmalarla birlikte daha anlamlı bir yolda hızla ilerlemeye başlamıştır (Özsoy, 2008, s.714).Üstün nitelikli öğretim; her yaştan öğrencinin, alana özgü ve alan-genel stratejileri, kendileri ve bilişsel becerileri hakkındaki üst bilişsel bilgileri ve onların bilişlerini nasıl daha iyi düzenleyebileceklerini sağlamaktadır (Scraw, 1998, s.123). Günümüz eğitim anlayışı bilişsel farkındalığı yüksek ve bu farkındalıkla harmanlanmış öz-yeterliği yüksek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Üst biliş; bireylerin biliş düzeylerinde sağladığı farkındalık ile başta eğitim olmak üzere felsefe (Akpınar, 2011), psikoloji (Shimamura, 2000), sanat (Akyolcu, 2016), spor (Macintyre, Igou, Campbell, Moran ve Matthews, 2014) vb. alanlarda araştırma konusu olmuştur.

Çocuklar, çevrenin sunduğu birçok şeyi pasif ve seçici olmadan kopyalayan boş tahtalar değildir. Onların gelişiminde bu noktada mevcut olan çocuğun bilişsel yapıları ve işlem stratejileri; çocukların anlamlı olan 10 girdiden seçim yapmalarını ve bilişsel yapılarına göre seçilmiş olanları temsil etmelerini ve dönüştürmelerini destekler. Piaget'in belirttiği gibi çocukların bilişsel yapıları; hem çevreye ne getirildiğini (dikkat) hem de çevreden neyin kabul edildiğini (asimile edildiğini) belirtmektedir. Entelektüel alış-verişin çevreye olan aktif etkisi, çocukları büyük ölçüde kendi gelişimlerinin üreticileri haline getirmektedir (Flavell, 1992. s. 998). Kendi gelişimlerinin üreticisi olan birey düşünür ve kendi düşüncüş biçiminin farkındadır. Bu farkındalık üst bilişsel düşünme becerisine de sahip olmayı beraberinde getirir. Kendisi ve çevresi ile etkileşim halinde olan birey üst bilişsel becerilerini kullanmaya

yönelir.

Birey için önemli olan ne bildiğinden çok “Neyi, Nasıl ve Neden” bildiğidir. Böylece çocuklar kendi düşünce süreçleri üzerinde içebakış (içgözlem) deneyimi kazandıkça yavaş yavaş kendi zihinsel yeteneklerini ve sınırlarını tahmin edebilen olgun düşünürler haline gelmektedir (Brown, 1977; Akt. Carroll, 1987, s.14). Olgun düşünen birey kendi sınırlarının farkındadır ve bu sınırları genişletebilmek için davranışlarının arkasında yatan sebepleri bulur ve düşünce yapısını geliştirmek için sebat göstererek çaba sarf eder. Çaba sarfetmek davranışta sebat gerektirir. Bu doğrultuda öz-yeterlik için de bireyin yetenekleri üzerindeki algısı ve sahip olunan algı ile oluşturduğu çabadır denilebilir.

Üst biliş kavramının yaygın olan tanımlarından biri “düşünme hakkında düşünme” olsa da daha kapsamlı tanımlar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaçı şöyledir:

Flavell (1979) üst bilişi şu şekilde açıklamaktadır:

Brown (1987) üst bilişi, öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Carroll (1987, s.80), üst bilişsel farkındalığı (üst bilişi) kendi zihinsel yeteneklerimizin sahip olduğu bilinçli farkındalığı şeklinde ifade etmektedir. Sonuç olarak üst biliş bireyin biliş düzeyi ve düşünme süreçleri üzerindeki farkındalığı ile bilgi düzeyinin; planlama, izleme ve düzenleme aşamalarıyla değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir.

Üst biliş iki bölümden oluşmaktadır (Schraw, 1998; Jacops ve Paris, 1987):

1. Üst bilişsel bilgi
2. Üst bilişsel düzenleme

Üst bilişsel bilgi kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır (Schraw, 1998; Jacops ve Paris, 1987):

1. Bildirimsel bilgi: Öğrencinin *ne* bildiği bilgisi,
2. Yöntemsel bilgi: Öğrencilerin *hangi stratejileri* bildiği bilgisi ,
3. Koşullu bilgi: Öğrencilerin bildiği stratejileri *ne zaman ve niçin* kullanacağı bilgisi,

Üst bilişsel düzenleme aşamaları ise kabul gören genel kanıya göre planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç aşama altında incelenebilmektedir (Jacobs ve Paris, 1987;

Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998).

1. Planlama aşamasında: Sürecin *nasıl* gerçekleştirileceği düşünülmekte ve tasarlanmaktadır.
2. İzleme aşamasında: Görevin doğru algılanıp algılanmadığı ve hedefin *ne* işe yarayacağı, seçilmiş olan yöntemin sürdürülmesinin gerekliliği sorgulanmaktadır.
3. Değerlendirme aşamasında ise hedefe ulaşıp ulaşılmadığı bilgisi öğrenilir ve seçilen yönteminin sonuç üzerindeki başarısı değerlendirilip yeni deneyimlerde daha farklı “Nasıl çalışılabilir?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmaktadır.

Öğrenme ve üst biliş boşlukta gerçekleşmez. Bireysel farklılıklar ve bağlamsal faktörlerin üst biliş ve onun çeşitli bileşenleri ile nasıl etkileşime girdiği hakkında çok daha fazla şey bilmeye ihtiyaç vardır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s.10).

Öz-yeterliğe teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” denilmektedir. Bandura öz-yeterlik kavramını şöyle açıklamaktadır: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz-yeterlik denir (Bandura, 1986, s.31; Akt. Senemoğlu, 2004, s. 230). Öz-yeterlik, istenen bir sonucu elde etmek için kişinin bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirme yeteneği ile ilgili olan inançlarıyla ilişkilidir (Carroll, 1987, s.82). Bu doğrultuda öz-yeterlik için bireyin yeteneği hakkındaki yargısıdır denilebilir.

Bilinçli-farkındalık arttıkça bireyler ne zaman öz-eleştiriye bulunduklarını ve ne zaman kendilerine kendilerini yargılayarak baktıklarını, zihinlerinin geçmişle ilgili olumsuz deneyimlere ve gelecekle ilgili olası olumsuzluklara yöneldiğini fark etmektedirler. Mevcut durumu geçmiş ve geleceğin bağlantılarından bağımsız olarak ele alabilen bireylerin öz-yeterlikleri artacaktır (Atalay, Aydın, Bulgan, Taylan ve Özgülük, 2017). Geçmişin olumsuz deneyimleri ve geleceğin oluşturduğu kaygı yerine şimdi üzerine düşünüş, bireyin geçmiş deneyimleri ve gelecek kaygısından sıyrılarak öz farkındalığın artmasını destekleyecektir. Birey kendisini sınırlandıran inançlarından kurtularak nesnel bir düşünüş ile kendisini eleştirebilecek ve yeteneklerinin farkına varabilecektir. Tüm bu süreçte bilişsel ve üst bilişsel düşünme becerileri kullanılarak öz farkındalık ve öz-yeterlik becerilerinin arttırılabileceği düşünülmektedir.

Üst bilişin bilişin düzenlenmesinde olduğu gibi etkilerinin düzenlenmesinde de rol oynadığına

dair kanıtlar artmaktadır. Ayrıca üst biliş bireysel bir süreç olmasının yanı sıra sosyal bilişle de ilişkilidir (Efklides, 2009, s.138). Bu doğrultuda üst bilişin bilişten ayrı düşünölemeyen aynı zamanda sosyal bilişle de ilişkilendirilebilen etki alanı geniş bir kavram olduğu söylenebilir.

Üst bilişsel becerilerin bireyin bilgisi olmadan oluşması mümkün değildir. Çoğu zaman öğrenciler bir göreve uygun bilgi ve stratejilere sahiptir ancak bunları kullanmazlar. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin zorlu bir görevde bulunmalarını ve devam etmekteki başarısızlıklarını ya da başarılarını strateji ve öz düzenlemelerin kullanımına bağlayamamalarıdır. Bazen öğrenciler tarafından bir görevin iyi yapılması için gerekli çaba gösterilmez çünkü entellektüel yeteneğin ve özellikle de yokluğunun, gerekli çabayı göstermede işe yaramayacağı düşüncesine inanılır (Schraw, 1998, s.114). Görevlerin yerine getirilebileceği inancına sahip olan öğrenciler, daha fazla bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullanmakta ve bu görevlerin gerçekleştirilmesi aşamasında inancı olmayanlara göre daha uzun süre strateji kullanımına devam edebilmektedirler (Pajares ve Schunk, 2001). Bu doğrultuda öz-yeterlik becerisi gelişen birey; üst bilişsel strateji kullanımıyla davranışlarını sorgular, düzenler ve gerektiğinde yeniden oluşturur ve sonuca ulaşmak için davranışta sebat ve süreklilik sergileyebilir.

Pintrich ve De Groot'a göre (1990) bilişsel katılım sürecinde öz-yeterlik becerileri kolaylaştırıcı bir rol oynamakta öz-yeterlik inançlarının artması bilişsel stratejilerin kullanımının artmasına yol açmaktadır (Akt. Pajares ve Schunk, 2001). Bilişin olmadığı bir durumda üst bilişten bahsetmek söz konusu olmayacaktır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s.6). Çünkü üst biliş, biliş ve düşünce üzerinde oluşan bir farkındalıktır. Öz-yeterlik becerileri de oluşan bu farkındalık ile ilişkilendirilebilir.

Bu bulgulardan hareketle yapılan araştırmada, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılacaktır.

1.2. Amaç

Yapılan araştırmanın genel amacı: İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ailenin algılanan gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri anne-babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri ailenin algılanan gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri anne-babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Önem

Yapılan araştırmada elde edilecek veriler yardımıyla ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenerek öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve algılanan öz-yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler ile ilişkilendirilmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde üst biliş, kavram olarak tanımlanmış ve üst bilişin eğitime katkısı incelenmiştir. Üst bilişsel farkındalık becerisinin Türkçe, Fen, Matematik gibi birçok ders ve okuma, dinleme, yazma becerileri ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ülkemizde üst biliş ve öz-yeterlik kavramlarında yapılan çalışmalar olmasına rağmen üst biliş ve öz-yeterlik kavramları arasındaki ilişkiye bakılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Örneğin; Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları (Koç ve Arslan, 2017), Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz-Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi (Öztürk, 2017), Öğretmen Adaylarının Üst bilişsel Farkındalıkları Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi (Bars, 2016), Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Öz-Yeterliği ve Üstbiliş Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Tuncer ve Yılmaz, 2016), Müzik Öğretmeni Adaylarının Üst bilişsel Farkındalık ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yokuş ve Yürüdü, 2015), Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi (Yıldız, 2012), Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki (Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018), Çocuklarda Üstbiliş Farkındalığının Yordayıcısı olarak Öz-yeterlik (Bozgün ve Pekdoğan, 2018) bu iki kavram arasındaki ilişkiye bakılan çalışmalardan bazılarıdır.

Araştırmacılar tarafında öz-yeterlik becerisinin ve üst bilişsel farkındalığın bireyde küçük yaşlarda gelişmeye başladığı belirtilmektedir (Flavell,1979; Senemoğlu, 2004). Bu doğrultuda üst biliş ve öz-yeterliğin öğrencilerin yaşantılarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Üst biliş; öğrencilerin öz farkındalıklarının arttırılmasına ve bağımsız, entelektüel bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır (Senemoğlu, 2004; Flavell, 1979; Schraw, 1998). Yapılandırmacı eğitim felsefesini benimseyen çağdaş eğitim anlayışı da bu becerilere sahip bireyler yetişmesini desteklemektedir. Çünkü birey kendi bilinç ve yeterliklerinin farkında olmasıyla kendi ve çevresiyle kurduğu iletişim güçlendirebilir. Öz-

yeterlik ve üst bilişsel farkındalık eğitim alanında araştırılan, önem verilen beceriler olduğu için öğrencilerin yaşamında etkili olacağı düşünülmüş ve araştırma öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Yapılan çalışmanın eğitim ve öğretim çalışmalarına katkı sağlayacağı ve araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı,
2. İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde 4'ü devlet ve 2'si özel ortaöğretim kurumlarında eğitim görmekte olan 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları, kişisel bilgi formunda yer alan sorular ve ölçeklerin doğasından kaynaklanan sınırlılıklar bu araştırma için söz konusudur.

1.5. Sayıtlar

1. Öğrencilerin araştırmada kullanılan “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Bilinçli Farkındalık Temelli Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.6. Tanımlar

Üst Biliş: Bireyin, kendi bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1979).

Üst Biliş: Bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenlemesidir (Senemoğlu 2012, s.336).

Üst bilişsel farkındalık (üst biliş): Kendi zihinsel yeteneklerimizin sahip olduğu bilinçli farkındalıktır (Carroll, 1987, s.80).

Öz-yeterlik: Bireylerin belirli eylemleri gerçekleştirmek veya özel bazı görevleri başarmak

için yeteneklerine duyduğu güven düzeyleridir (Bandura, 1997).

z-yeterlik: Bireyin farklı durumlarla bağetme, belli bir etkinliği bağarma yeteneğine, kapasitesine iliğkin kendini algılayığıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2004, s.231).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Üst Biliş

Üst biliş (metacognition), genel olarak düşünme hakkında düşünme faaliyetine veya biliş hakkındaki bilişlere işaret eden bir kavram olarak tanımlanabilir. Spinoza'nın "Kişi bir şeyi biliyorsa, o şeyi bildiğini bilir ve aynı zamanda o şeyi bildiğini bildiğini de bilir (1632-1677)" deyişi ile 17. yüzyılda felsefî bir ifade olarak karşımıza çıkan bu düşüncenin psikoloji alanında incelenmesi için 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar beklenmesi gerekecektir (Karakelle, Saraç, 2010, s.46).

Üst biliş (metacognition) kavramı eğitim alanında ilk kez John Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell ve arkadaşları 1970 yılında yürüttükleri araştırmalarda çocukların bellek işlevleri ve sınırları üzerine çalışmışlardır. Bu çalışmada öğrencilere verilen yönergelerin içeriğinde bariz eksiklikler ve belirsizlikler olmasına rağmen öğrencilerin bunları tespit etmede zayıf olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgu üzerine öğrencilerin aslında ezberlenen öğeleri hatırlayabilecekleri ancak öğrencilerin hatalı ezber yaptıkları düşünülmüştür (Flavell, 1979).

Üst biliş, bireyin kendi bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1979). Üst biliş, genellikle "düşünmeyi düşünmek" olarak tanımlanmaktadır. Aslında üst biliş kavramını tanımlamak o kadar basit değildir. Bu terim, son yıllarda eğitim psikologlarının kelime dağarcığının bir parçası olması ve insanların bilişsel deneyimlerini yansıtmaya rağmen üst bilişin tam olarak ne olduğu konusunda çok fazla tartışma bulunmaktadır. Bu karışıklığın bir nedeni aynı temel fenomeni (olguyu) (örneğin, öz-düzenleme, yürütme kontrolü) tanımlamak için şu anda kullanılan birkaç terimin mevcut olmasıdır. Aynı zamanda bu fenomenin (olgunun) bir yönü (örneğin, meta-hafıza) ve bu terimler genellikle alan yazında birbirinin yerine kullanılmaktadır. Terimler arasında bazı farklılıklar olsa da tümü bilişsel süreçlerin denetlenmesinde ve düzenlenmesinde birbirini takip eden süreçlerin rolünü vurgulamaktadır (Livingstone, 2003, s.3). Bu açıklamaların çatısı altında yıllar içinde üst bilişsel terimler çoğalmıştır. Bilişsel inançlar, üst bilişsel farkındalık, üst bilişsel deneyimler, üst bilişsel bilgi, biliş duygusu, öğrenmenin yargısı, zihin kuramı, meta-bellek, üst bilişsel beceriler, yürütme becerileri, üst düzey beceriler, meta bileşenler, anlama, öğrenme stratejileri, sezgisel stratejiler, ve öz düzenleme, genellikle üst biliş ile ilişkilendirilen terimlerden birkaçıdır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s.4).

Flavell'a göre (1976) üst biliş bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üst bilişle meşgul oluyorum demektir (Flavell 1976; Akt. Çakıroğlu ve Ataman, 2008, s.3).

Tüm bu uğraş, bireyin kendi düşünceleri üzerinde söz sahibi olduğunun göstergesidir. Birey düşüncesini ve üst bilişsel bilgisini kontrol eder, yetkinliğinin farkına varır ve yetersizliklerini değerlendirip düzenler. Zihin sürekli işlemektedir ve üst bilişsel farkındalıkta bu işleyişle artış görülmektedir. Artan farkındalık; stratejilerin belirlenmesini, belirlenen stratejilerin çalışmalardaki başarısının sorgulanmasını ve stratejilerin yetersiz kaldığı düşünüldüğünde yeniden değerlendirilip yeni stratejilerin belirlenmesini desteklemektedir. Zihin daima düşünme halindedir. Bu düşünme hali bireyin çevresi ve kendisi ile olan etkileşimini arttırmaya katkı sağlar. Sonuç olarak üst biliş, bireyin kendi farkındalığı ile çevresel farkındalığının oluşmasını destekler ve bireyin kendisine yabancılaşmasına engel olabilir.

Üst bilişle ilgili alan yazında yapılan araştırmalarda farklı tanımlamalara rastlanmıştır. Flavell'den sonra üst bilişle ilgili araştırmalar yapan Brown (1987) üst bilişi; öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Üst biliş aynı anda kendi başına bir ilgi konusudur ve karar verme ve bellek, öğrenme ve motivasyon, öğrenme ve bilişsel gelişim alanları arasında da bir köprü olmuştur (Nelson ve Narens , 1994, s.1).

Meichenbaum ve arkadaşları da üst bilişi şu şekilde tanımlar: İnsanların kendi biliş makinelerinin ve bu makinenin nasıl çalıştığının farkında olmasıdır (Akt. Senemoğlu, 2004, s. 336). Düşünceler, makine gibi durmaksızın çalışmaktadır. Pırsığ'a göre (2017) makinelerin bakımı makinelerin işlevselliğinin korunması için temel bir ihtiyaçtır. Bu metafor doğrultusunda düşünceler ve üst bilişsel bilginin de bakımı yapıldıkça bilişin ve üst bilişin performansında artış sağlanabilecektir. Nasıl ki makinenin her bir parçası makinenin varlığını sürdürmede aktif bir rol oynuyorsa üst bilişin bileşenleri de birbiriyle etkileşim halinde üst biliş üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Üst bilişsel farkındalık; tüm bu etkileşimi özümseyip bilişin (makinenin) farkında olma, üst bilişsel düzenleme ise bilişi (makineyi) etkin

kullanabilme halidir.

Üst bilişsel farkındalık kavramı ile ilgili yapılan tanımlardan birkaçı şunlardır:

Carroll (1987), üst bilişsel farkındalığı (üst bilişi) “Kendi zihinsel yeteneklerimizin sahip olduğu bilinçli farkındalıktır.” olarak ifade etmektedir (Carroll, 1987, s.80).

Üst biliş, çocukların zihinsel kaynaklarını en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Zihinsel makinelerimiz birbirine çok benzer, değişikliği oluşturan yol ise kullanım talimatlarının kişiden kişiye farklılık göstermesidir. Bazılarımızın zihinleri; diğerlerine göre problemler üzerinde çalışma biçimi daha belirgin zihinsel temsile sahipken bazılarında daha etkili üst bilişsel çalışma ve kontrol mekanizmaları etkilidir (Fisher, 1990; Fisher, 1995; Akt. Fisher, 1998, s.9).

Üst bilişsel farkındalık, bireylerin öğrenme sürecinde nerede olduklarını veya bir problem çözme sürecinde içeriğe özgü bilgileri ve kişisel öğrenme ya da problem çözme stratejileri hakkındaki bilgilerinin farkında olmalarıyla ilişkilidir. Üst bilişsel farkındalık, bireyin edinilen yeterlilikleri ve devam eden kendi zihinsel süreçleri hakkında sürekli edinilen bilgi birikimini kapsar (Noushad, 2008, s.15). Kısacası, üst bilişin tanımı genişletilerek yalnızca “düşünceler hakkındaki düşünceler” değil, aynı zamanda kişinin bilgisini, süreçlerini ve bilişsel-duyuşsal durumları hakkında bilgisini ve kişinin bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve duyuşsal durumlarını bilinçli olarak izleme ve düzenleme yeteneği olan becerileri de içermektedir (Papaleontiou-Louca, 2008, s.3).

Senemoğlu (2012, s. 336) “yürütücü biliş” terimi ile atıfta bulunduğu üst bilişi; “bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenlemesi” şeklinde tanımlamıştır.

Yapılan tanımlarda da belirtildiği gibi üst biliş: Sadece “düşünme üzerine düşünme” hali olarak görülmeyerek bireyin bilişsel ve duyuşsal durumları üzerinde farkındalık yaratan, bireyin bu farkındalıklarının yapılandırılmasında etkin olan ve bireyi; kendi düşüncelerinin üreticisi yapan, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bilişle de ilgili çok yönlü bir düşünme biçimidir.

Ülkemizde “metacognition” kavramı literatürde, “yürütücü biliş”, “biliş üstü”, “bilişsel farkındalık”, “biliş ötesi”, “meta biliş”, “üst biliş” gibi çeşitli terimler ile açıklanmıştır. Alanyazın taramasında “üst biliş” teriminin “metacognition” kavramını açıklamada daha

sıktercih edilmesi nedeniyle bu çalışmada “metacognition” kavramı üst biliş terimi ile eşleştirilmiştir.

2.1.1. Üst Biliş ve Biliş Arasındaki İlişki

Üst biliş kavramı “üst biliş” ve “biliş üstü” olarak kullanıldığından üst biliş kavramı açıklanırken “biliş” kavramı ön plana çıkmaktadır. Yapılan tanımlar doğrultusunda biliş ve üst biliş kavramlarının birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Biliş Tdk’ ya göre : “Canlının, bir nesne ya da olayın varlığıyla ilgili olarak bilgili ve bilinçli duruma gelmesi vukuf”, “bildik, tanıdık” şeklinde tanımlanmıştır.

Matlin’e göre (1989), bilişle ilgili çalışmalar (bilişsel bilimler) psikoloji, felsefe, dilbilim, antropoloji, yapay zeka ve sinir bilim disiplinlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla doğuştan bahsedilmiş bir takım donanımlar ile bireyin edinimlerinin sonucu olduğu düşünülen biliş, başta bilinç, duyum, algı olmak üzere, akıl (zeka), hafıza, duygular, ruh ile biyolojik ve kültürel bağlamlarla anlaşılabilen bir olgu gibi görünmektedir (Akt. Akpunar, 2011, s.358).

Üst biliş kavramının kavramsallaştırılmasında, aynı anda onun bir parçası olmakla birlikte, bilişsel sisteme bakan ve yöneten daha üst düzey bir temsilci vardır. Aslında üst biliş, bilişe dayanmaktadır. Bir alandaki ilgili kavramlar ve teoriler hakkında bilgi; o alanın temel güçlükleri bir alandaki teorilerin ve kavramların uygunluğu ve neyin alanla ilgisiz olduğu bilgisi gibi önemli bilişsel alana özgü bilgiler olmadan alandaki yetkinlikler hakkında yeterli üst bilişsel bilgiye sahip olmak oldukça zordur (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s.5). Bu durumda bireyin bilgi seviyesinin önemli olduğu söylenebilir. Yeterli bilgi seviyesine sahip olmayan birey, üst bilişsel düzenleme aşamalarında bilgisini değerlendirmekte zorluk yaşayacaktır. Aynı zamanda yeterli bilişsel seviyesi olmayan birey üst bilişsel yetkinliği kazanmakta da zorlanacaktır.

Üst biliş , bireyin kendi bilişleri hakkındaki bilişlerinin bilimsel çalışması olarak tanımlanır. Bu şekilde, üst biliş, bilişten daha çok bir biliş alt kümesidir. Başka bir deyişle, üst biliş, bilişin belirli bir türüdür (Nelson, Narens, 1994). Eğer üst biliş, görev performansını düzenlemek için bir dizi öz-yönerge (bilgi) olarak algılanırsa, o zaman biliş, bu öz-yönergelerinin aracıdır. Bu bilişsel faaliyetler sırasıyla örneğin; devam eden izleme ve değerlendirme süreçleriyle üst bilişe bağlıdır. Bilişin olmadığı bir durumda üst bilişten bahsetmek söz konusu olmayacaktır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s.6).

Flavell (1976), bilişsel stratejilerin öğrenmeyi ve görevin tamamlanmasını kolaylaştırdığını, oysa üst bilişsel stratejilerin süreci takip ettiğini belirtmiştir (Akt.Noushad, 2008, s.6). Senemoğlu (2012, s. 330), biliş ve üst biliş arasındaki fark şu şekilde açıklanmıştır; “biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken üst biliş, bunlara ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir”. Bu doğrultuda “Ne biliyorum?” ve Nasıl öğrendim?” soruları bireyin kendisini ve yöntemini sorgulamasını destekleyerek; algılamasını, öğrenmesini ve zihinsel etkinliğini arttıracaktır.

Biliş ile üst biliş arasındaki fark; bilişin algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içerirken üst bilişin insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içermesidir (Garner ve Alexander, 1989; Akt. Karakelle, Saraç, 2010).

Sonuç olarak biliş, üst biliş için temel bir farkındalıktır denilebilir. Üst biliş sadece zihinsel süreçleri içermemekte bu süreçlerle birlikte zihinsel süreçleri irdelemeyi ve düzenlemeyi içermektedir. Salt biliş, herhangi bir konu hakkında elde edinilen bilgi iken üst biliş edinilen bilginin nasıl elde edildiği ve nasıl özümsemiği bilgisidir.

2.1.2. Üst Bilişin Bileşenleri

Üst bilişin alan yazında evrensel anlamda kabul gören bir açıklaması bulunmamasına rağmen birçok araştırmacı (Brown, 1987; Flavell, 1987; Mazzoni & Nelson, 1998; Metcalfe & Shimamura, 1994; Nelson & Narens, 1990; Schraw & Dennison, 1994) üst bilişin temel unsurları üzerinde görüş birliğine varmışlar ve üst bilişin, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde iki temel kategoriye ayrılabilirliğini ifade etmişlerdir. İki unsurlu bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi sınıflandırması dışında da biliş ötesini sınıflandırma çalışmaları yapılmasına rağmen bu sınıflamalar çok az destek görmüştür (Akin, Arabacı ve Çetin, 2007).

Yapılan çalışmada üst biliş; üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel düzenleme olmak üzere iki aşamalı biçimde tanımlanmıştır (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995). Üst biliş, bireyin kendi bilişleri üzerindeki farkındalığıdır. Birey tarafından kendi düşünme sistemi ve biliş üzerindeki bilgilerin edinilmesi ile bireyin kendini algılaması ve bu süreçte; planlama, izleme ve düzenleme aşamalarının uygulanmasıyla deneyim elde edilmesidir.

2.1.2.1. Üst Bilişsel Bilgi

Flavell’a göre (1979) üst bilişsel bilgi; bireylerin bilişsel varlık olarak farklı bilişsel görevleri,

amaçları, eylemleri ve deneyimleriyle ilgili olan dünya bilgisini depoladığı bilgidir. Üst bilişsel bilgiye örnek olarak konuşma becerisinden çok yazmada daha başarılı olan öğrencinin inancı gösterilebilir (Flavell, 1979, s.907).

Flavell üst bilişsel bilgiyi üç kategoriye ayırmaktadır. Üst bilişsel bilgi; öncelikle, hangi faktörlerin veya değişkenlerin bilişsel işlemlerin seyrini ve sonucunu hangi yollarla etkileyecekleri konusunda harekete geçtiği ve etkileşimde bulunduğu hakkındaki bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Bu faktörlerin veya değişkenlerin kişi, görev ve strateji olmak üzere üç önemli kategorisi vardır. Kişi kategorisi; kişinin ve diğer kişilerin bilişsel işlemciler olarak kendi doğasına inanmak için ulaşabileceği her şeyi kapsar. Ayrıca bireyler arası farklılıklar hakkındaki inançlar, birbirinden bağımsız farklılıklar ve bilişsel evrensel düşünceler olmak üzere alt kategorilere ayrılmaktadır (Flavell, 1979, s.907). Bu duruma bireyin konuşma etkinliğinde hazırlıksız konuşma görevlerini bildiğini bilmesi örnek gösterilebilir.

Görev kategorisi, bilişsel girişimin nasıl en iyi yönetilmesi gerektiği ve hedefe ulaşmakta ne kadar başarılı olunması gerektiği ile ilgili değişimlerin ne olduğunun bir anlayışıdır. Diğer alt kategori, görev hedefleri veya hedefler hakkında üst biliş bilgisidir. Bu kategoride çocuk; sahip olunan özdeş bilişin bilgisine rağmen, bazı bilişsel girişimlerin diğerlerinden daha zahmetli ve zor olduğunu bilebilir (Flavell, 1979, s.907). Hazırlıklı konuşma becerisinin hazırlıksız konuşma becerisine göre daha fazla çalışma gerektirdiği bilgisi görev kategorisine örnek gösterilebilir.

Strateji kategorisinde, hangi tür bilişsel girişimlerde hangi stratejilerin alt kategori ve hedeflere ulaşmada hangi stratejilerin ilgili olabileceği hakkında çok fazla bilgi bulunmaktadır. Son olarak çoğu üst bilişsel bilgi aslında bu üç tür değişkenin ikisi veya üçü arasındaki etkileşimleri veya kombinasyonları ile ilgilidir. Her üçünü de içeren bir kombinasyonun gösterilmesi için, (kardeşinizden farklı olarak) Görev X'de (Görev Y ile karşılaştırıldığında) Strateji A'yı (Strateji B'den ziyade) kullanması gerektiğine inanılması örnek gösterilebilir (Flavell, 1979, s.907). Türkçe dersinde konuşma etkinliği ile yazma etkinliği karşılaştırıldığında konuşma etkinliğinin tercih edilip etkinlikte hazırlıklı konuşmanın hazırlıksız konuşmadan daha çok kullanılması gerektiği inancı strateji kategorisine örnek gösterilebilir.

İşlemsel olarak üst biliş; kişinin önerme, yöntem ve koşullu bilgi ve ilişkili bilişsel süreçlerin ve faaliyetlerin kontrolünü ifade etmektedir (Osman ve Hannafin, 1992, s.83). Üst bilişsel bilgi; genellikle bildirimsel, yöntemsel ve koşullu bilgi olmak üzere üç farklı üst bilişsel farkındalık içermektedir (Jacobs ve Paris, 1987; Osman ve Hannafin, 1992; Schraw, 1998; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006, Velzen, 2016).

2.1.2.1.1. Bildirimsel Bilgi

Öğrenenlerin kendileri hakkındaki bilgileri ve performanslarını etkileyen faktörleri içerir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006, s.114). Bireyin ne bildiğini ifade eder. Örneğin; bir öğrenci konunun benzerliğini ve önceki bilginin okuma hızını etkilediğini ya da tekrar okuma yönteminin ezberi kolaylaştırdığını bilebilir (Jacobs ve Paris, 1987, s.259).

2.1.2.1.2. Yöntemsel Bilgi

Bildirimsel bilginin aksine stratejiler ve diğer yöntemler hakkındaki bilgi anlamına gelir. Örneğin, yetişkinlerin çoğu not alma, önemli bilgileri yavaşlatma, önemsiz bilgileri gözden geçirme, anımsatıcı kullanma, ana fikirleri özetleme ve periyodik olarak kendi kendini test etme gibi yararlı stratejilerden oluşan bir birikime (dağarcığa) sahiptir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006, s.114). Yöntemsel bilgi, düşünme sürecinin farkında olmayı ifade etmektedir. Örneğin bir öğrencinin metni okurken nasıl ana fikri bulacağını, özetleyeceğini, metnin altını nasıl çizeceğini, içeriğinin nasıl kullanacağını ve gözden geçireceğini bilmesi bu bilgi türüne girmektedir (Jacobs ve Paris, 1987, s.259). Ayrıca yeni bilgilerin nasıl toplanıp sınıflandırılacağını içerir (Schraw, 1998, s.114).

2.1.2.1.3. Koşullu Bilgi

Belirli bir stratejinin “niçin” ve “ne zaman” kullanılacağı hakkında bilgi içerir. Yüksek derecede koşullu bilgiye sahip bireyler, belirli bir öğrenme durumunun taleplerini daha iyi değerlendirebilir ve bu duruma en uygun stratejileri seçebilir (Schraw, Moshman, 1995). Koşullu bilgi, öğrencilerin görev hedeflerine uyacak şekilde bildirimsel ve yöntemsel bilgileri seçmesine ve kullanmasına yardımcı olur (Schunk, 2012 s.285). Koşullu bilgi önemlidir çünkü öğrencilerin titizlikle kaynaklarını ayırmalarına ve stratejilerini daha etkili kullanmalarına yardımcı olur (Reynolds, 1992; Akt. Scraw, 1998, s.114). Koşullu bilgi,

stratejilerin neden etkili olduğu, ne zaman uygulanması gerektiği ve ne zaman uygun olmaları gerektiği gibi öğrenmeyi etkileyen koşulların farkındalığını ifade eder (Jacops ve Paris, 1987, s.259). Bu nedenle üst bilişsel bilgi kullanımında etkin bir yeri vardır. Üst bilişsel bilgilerin, edinilen stratejilerin niçin, nasıl ve ne zaman kullanılacağı bilgisini içinde barındırır.

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda; üst biliş kavramının sınıflandırılmasında ve bu sınıflandırmada kullanılan terimler isimlendirilmesinde farklılık görölmektedir. Ancak üst biliş kavramının işlem basamaklarının isimlendirilmesi farklı olsa da farklı isimlendirilen üst biliş işlem basamaklarının içerik yönünden ortak öğeler taşıdığı görölmektedir.

2.1.2.2. Üst Bilişsel Düzenleme

Alan yazında birtakım düzenleyici beceriler tanımlanmış olsa da planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temel beceri üzerinde durulmaktadır (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998; Lai, 2011).

Üst bilişsel düzenleme, kişinin bilişinin izlenmesi ve planlama etkinliklerinin anlaşılması ve görev performansının izlenmesi veya farkındalığın izleme süreçlerinin ve stratejileri kullandığı etkinliklerinin değerlendirilmesini içermektedir. Bilişin izlenmesi ve düzenlenmesi sırasında yaşanan iç görüler, üst bilişsel bilginin geliştirilmesinde ve iyileştirilmesinde rol oynamaktadır. Buna karşılık üst bilişsel bilginin de biliş düzenleme yeteneğini kolaylaştırdığı bilinmektedir (Lai, 2011, s.33). Üst bilişsel düzenleme; yapılan araştırmalarda belirtildiği gibi bireylerin bilişsel süreçlerini nasıl planladıklarını, izlediklerini ve değerlendiklerini açıklar. Öğrencinin hazırlıksız konuşma yapmadan önce zihninde anlatacağı bilgileri sıralaması, zamanını ayarlaması; konuşma sırasında etkinliği doğru algılayıp algılamadığını sorgulaması, strateji değişikliğinin gerekli olup olmadığına karar vermesi; hazırlıksız konuşması tamamlandıktan sonra konuşmasını nesnel bir bakış açısı ile değerlendirebilmesi, hedefi doğrultusunda hazırlıksız konuşma yapıp yapamadığını bilebilmesidir. Başarı durumuna göre de eksiklerini görüp yeni bir yöntem seçip farklı deneyimlerinde seçtiği yöntemi kullanmayı tercih edebilmesidir.

Schraw’a göre (1998), üst biliş düzenleme aşamalarının anlaşılmasına katkı sağlayacak bir kontrol listesi hazırlanabilir.

Üst Biliş Düzenleme Kontrol Listesi

Planlama

1. Görevin niteliği nedir?
2. Amacım nedir?
3. Ne tür bilgi ve stratejilere ihtiyacım var?
4. Ne kadar zaman ve kaynaklara ihtiyacım olacak?

İzleme

1. Ne yaptığımı açık bir şekilde anladım mı?
2. Görev mantıklı mı?
3. Hedeflerime ulaşıyor muyum?
4. Değişiklik yapmam gerekiyor mu?

Değerlendirilme

1. Hedefime ulaştım mı?
 2. Ne işe yaradı?
 3. Ne işe yaramadı?
 4. Bir dahaki sefere farklı şeyler yapar mıyım?
-

Üst Biliş Düzenleme Kontrol Listesi (Schraw, 1998, s.121).

Üst biliş düzenleme aşamaları şunlardır:

2.1.2.2.1. Planlama

Planlama aşaması uygun stratejilerin seçilmesini ve performansı etkileyen kaynakların ayrımını içerir. Örneğin; okumaya başlanmadan önce tahminlerin, bir strateji dizilişinin yapılmasını ve bir göreve başlamadan önce seçici bir şekilde zaman veya dikkatin özgülenmesini içerir (Miller, 1985 Akt. Schraw ve Moshman, 1995, s.354). Yüksek lisans tezi yazacak öğrencinin; amacını, stratejisini ve kaynaklarını belirlemesi ve bu doğrultuda bir çalışma planı oluşturması bu aşamaya örnek gösterilebilir.

2.1.2.2.2. İzleme

İzleme aşaması bireyin bilgisi ve görev performansı hakkındaki etken farkındalığını ifade eder. Öğrenme sırasında belli aralıklarla bireyin kendi kendisini test etme yeteneği izleme aşamasına iyi bir örnektir (Schraw ve Moshman, 1995, s.355). Örneğin, Türkçe dersinde öykü türünde yazı çalışması yapan öğrenci kendisine şu soruları sorabilir: Öykü yazma kurallarını doğru anladım mı?, Nasıl yazıyorum?, Planıma uygun yazma stratejisi belirledim mi?, Belirlediğim strateji işe yarıyor mu? Planladığımı doğrultuda ilerleyebiliyorum mu?

2.1.2.2.3. Değerlendirme

Değerlendirme aşaması öğrenmenin ürünlerini ve düzenleyici süreçlerini değerlendirmeyi ifade eder. Örneğin, bir kişinin hedeflerini ve sonuçlarını yeniden değerlendirmesini içerir. Bir dizi çalışma üst bilişsel bilginin ve planlama gibi düzenleyici becerilerin değerlendirmeyle ilgili olduğunu göstermektedir (Schraw ve Moshman, 1995, s.355). Bu aşamada birey kendi bilişsel yeterliliğinin ve becerilerinin farkındalığına vardığı ölçüde değerlendirme çalışmasında aktif rol oynayacaktır. Yaptığı çalışmada öğrenci kendisini ve yapılan işe ayrılan süreci sorular yardımıyla irdeleyip deneyimini geliştirici tecrübeler edinebilecektir. Türkçe dersinde öykü türünde yazı çalışması yapan öğrenci, değerlendirme aşamasında kendisine şu soruları yöneltebilir: Öykü yazarken öykü yazma kurallarını doğru uyguladım mı? Yaptığım çalışma bana ne kazandırdı? Bir dahaki çalışmamda daha farklı nasıl bir strateji belirleyebilirim? Nasıl daha iyi öykü yazabilirim? Bu aşamada öğrenci sorgulama becerisi kazanabilmekte ve çalışmasına eleştirel bir gözle bakabilmektedir.

Kendini yöneten düşünme, bireyin ilerlemeyi izlemesini ve daha sonra ne kadar iyi çalıştığına bağlı olarak planları ve stratejileri gözden geçirmesini veya değiştirmesini gerektirir (Jacops, Paris, 1987, s.259). İzleme ve değerlendirme gibi belirli üst bilişsel becerilerin, diğerlerinden (ör., planlama) daha sonra olgunlaştığı görülmektedir (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s.8). Belirtildiği gibi bu üç aşama üst bilişin düzenlenmesi aşamalarını oluşturmaktadır. İzleme ve değerlendirme aşamaları ise daha fazla yetkinlik gerektirmektedir.

2.1.3. Üst Bilişsel Deneyim

İlgili araştırmalar incelendiğinde diğer önemli kavramın üst bilişsel deneyim olduğu

görülmektedir. Flavell'a göre (1979) bilişsel deneyimler herhangi bir entellektüel girişime katkıda bulunan ve bunu aktaran herhangi bir anlamlı bilişsel veya duyuşsal deneyimdir. Bireyin başka bir kişinin söylediği bir şeyi anlamadığı hissini aniden oluştuğunu anlaması üst bilişsel deneyime örnek gösterilebilir.

Bazı üst bilişsel deneyimler, en iyi şekilde bilince giren üst bilişsel bilginin öğeleri olarak tanımlanır. Örneğin, zorlu bir problemle uğraşılırken başka bir problemin de bu aşamada çözüldüğü görülür. Bazı üst bilişsel deneyimler açıkça bu şekilde açıklanamaz. Örneğin, hedeften hala uzak olduğunuz duygusu, kendi içinde bilişsel bilgi birikimine ait bir bölüm değildir. Bu duyguyla ne yaptığınız ve bununla ilgili yaptığınız şey kuşkusuz üst biliş bilginiz tarafından yönlendirilecek ve biçimlendirilecektir. Böylece üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel deneyimler kısmen örtüşen kümeler oluşturur (Flavell, 1979, s.908). Deneyimler hedeften uzak olduğu duygusuyla başa çıkmada bireyin davranışlarını ve üst bilişini etkileyecektir.

Üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyim ve üst bilişsel beceriler birbirini tamamlar ve zenginleştirir. Üst biliş deneyimin doğru bir şekilde yorumlanması ve harekete geçirilmesi için yalnızca bir tür üst bilişsel bilginin gerekli olduğu görülmekle kalmaz aynı zamanda üst bilişsel deneyim; kişiler, görevler ve stratejiler hakkında üst bilişsel bilginin gelişmekte olan birikime bilgi eklenmesine de katkıda bulunur (Louca-Papaleontiou, 2008, s.15). Bu doğrultuda üst bilişsel bilgi ve deneyim sürekli etkileşim halindedir denilebilir.

2.1.4. Üst Bilişin Gelişimi

Araştırmacılar genel olarak üst bilişsel stratejilerin kullanımı üç döneme ayırmaktadır (Senemoğlu, 2004, s.337):

1. Dönem: Stratejilerin hiç kullanılamadığı ve öğretilemediği aşama ki yaklaşık beş yaş ve aşağısını kapsamaktadır.
2. Dönem: Stratejilerin kullanılabildiği fakat üretilemediği aşama, yaklaşık altı ve dokuz yaşını kapsar.
3. Dönem: Bu aşama yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaktadır. Bu aşamada çocuk stratejilerini anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir

İlk araştırmalar, üst bilişin geç gelişmekte olan bir beceri olduğu eğilimindeydi. Okul öncesi

ve ilköğretim çağındaki çocukların üst biliş kapasitesi, yürütücü işlevleri ve sözel yeteneğin gelişimini içeren çeşitli etkenlerle sınırlıdır. Örneğin, yürütme işlevinden sorumlu beynin bölümlerinin olgunlaşması 3-6 yaşına kadar gerçekleşmez. Daha yakın tarihli araştırmalar, küçük çocukların özellikle 3 yaşından sonra üst bilişsel düşüncenin temel biçimlerini sağlayabildiğini göstermektedir (Lai, 2011, s. 34).

Üst bilişsel beceriler yavaş yavaş gelişmektedir. Küçük çocuklar, çeşitli görevleri içeren bilişsel süreçlerin tam olarak farkında değildir. Örneğin, genellikle düşündüklerini tanımakta ve sonra ne düşündüklerini hatırlamakta yetersiz kalmaktadırlar (Flavell, Green ve Flavell, 1995; Akt. Schunk, 2012, s.286). Siegler (1991) tarafından da üst bilişsel anlayışın 5-10 yaşları arasında büyük ölçüde genişlediği belirtilmiştir (Akt. Schunk, 2012, s.461).

Flavell ve meslektaşları (1995), üst bilişsel kabiliyetin yaşla birlikte değiştiğini ve daha büyük çocukların daha fazla sayıda üst bilişsel bilgiyi içselleştirdikleri için daha başarılı öğrenenler olduğunu öne sürmektedir. Ancak stratejileri kullanamamadaki başarısızlık, yaşa göre değil deneyimlemeye ilgili olabilir ve öğretmenlerin müdahaleleri, küçük yaştaki çocukların bile başarılı öğrenmenin stratejileri olan üst bileşenlerin bazılarını geliştirmelerine yardımcı olabilir (Akt. Fisher, 1998, s.2). Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006, s.8), zekanın sadece öğrencilere üst biliş alanında bir başlangıç verdiğini ancak gelişim seyrini daha fazla etkilemediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yaş ile değişen zekanın üst bilişsel gelişime başlangıç oluşturduğu deneyim ve çevresel etkenlerin ise öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, ebeveynlerinden, akranlarından ve özellikle de öğretmenlerinden belirli bir dereceye kadar üst bilişsel bilgi ve becerileri kendiliğinden toplar. Bununla birlikte öğrenciler, üst bilişsel yeterliliklerinde önemli bir farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler, elverişli koşullar altında üst bilişsel bilgi ve beceriler edinme fırsatlarına fazla sahip olarak büyürken diğerleri ise nadir elde ettikleri fırsatlardan başarıyla yararlanırlar (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s.9). Bu da gösteriyor ki üst bilişsel bilgi ve beceri ediniminde bireysel farklılıklar etki göstermektedir. Bireyin öz farkındalığı ve yeterliği nadir kazanılan fırsatların başarılı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayabilmektedir.

Üst bilişsel farklılıklar biyolojik sebepler ile değişiklik gösterdiği gibi bireyin yaşantıları ve

çevresel etkileri sonucunda da farklılık gösterebilir. Bireysel farklılıklar ise biyolojik sebepler ve yaşantı farklılıkları nedeniyle oluşmaktadır.

Swartz, Perkins (1989 Akt. Özsoy, 2008) tarafından üst bilişsel düşünme gelişimi dört düzeye ayrılmıştır:

1. Sessiz kullanım: Birey verdiği kararları söyleyebilir, bunu düşünmeden yapar.
2. Farkında olarak kullanım: Birey bilinçli olarak düşünebilir, nedenini sorgulayabilir.
3. Stratejik kullanım: Birey düşüncelerini daha etkili hâle getirmek için bilinçli olarak seçtiği özel stratejiler kullanabilir.
4. Yansıtıcı kullanım: Daha önceki deneyimleriyle ilişkiler kurar; sürecin başında, sonunda veya ortasında düşüncelerinin doğruluğunu sorgulayabilir.

Bu dört düzey incelendiğinde; üst bilişin düzenleme aşamalarında izleme ve değerlendirme becerileri gibi yansıtıcı kullanımın gerçekleşebilmesi için daha fazla donanım ihtiyacı olduğu görülmektedir. Yaş bireyin bilgileri üzerinde kontrol yeteneğini arttırmaktadır. Birey bu şekilde bilincini ve çevresini daha fazla anlamlandırabilir.

2.1.5. Üst Bilişsel Farkındalık

Carroll (1987, s.14), üst bilişsel farkındalığı (üst biliş), kendi zihinsel yeteneklerimizin sahip olduğu bilinçli farkındalık şeklinde ifade eder. Üst bilişsel farkındalık, bireylerin öğrenme sürecinde nerede olduklarının veya bir problemin çözümünde, içeriğe özgü bilgilerinin ve kişisel öğrenme ya da problem çözme stratejileri hakkındaki bilgilerinin farkında olmalarıyla ilgilidir. Ayrıca, ne yapılması gerektiği, ne yapıldığı ve özellikle öğrenme bağlamında veya problem çözme durumlarında neler yapılabileceği hakkında bilgi içerir. Bilişsel farkındalık, bireyin birikmiş yeterlilikleri hakkındaki birikimli bilgi birikimini ve devam eden zihinsel süreçler hakkında sürekli bilgi birikimini kapsar (Louca-Papaleontiou, 2008, s.15).

Üst biliş; aşağıdaki türden soruları kendi kendimize sorabilmemizi ve cevaplayabilme özelliğimizi kapsar:

1. Bireyin kendi kendine bu türden soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi biliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir

2. Bu konuyu öğrenmemdeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
3. Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme)
4. Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
5. Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
6. Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
7. Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
8. Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim (Senemoğlu, 2004, s.336)?

Aynı zamanda üst bilişsel farkındalık, öğrencilerin entellektüel olgunluk kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Joseph, 2010, Akt. Karaman, Şahin, Durukan, 2014). Entellektüel olgunluk eğitimde kazanılması beklenen becerilerden biridir.

Üst bilişsel yaklaşım, insanı kendi düşüncesinin faili (agent) olarak tanımlamaya izin veren bir model önermektedir. Üst biliş çalışmalarının en önemli sonucu; insan zihnini, düşüncelerini ve etkinliklerini izleyen, bunların yansımalarını değerlendiren ve kendini düzenleyebilen bir model ile açıklayabilme olanağı sunmakta olmasıdır (Karakelle ve Saraç, 2010, s.56). Düşünceleri üzerinde söz sahibi olan bireyin denetleme becerisi gelişir. Bu yetkinlik, bireyin düşünceleri üzerindeki farkındalığının ve öz farkındalığının gelişimine katkıda bulunur. Birey; davranışları, düşünceleri üzerine düşünerek benlik ve sosyal algılarını etkileyebilecektir. Bu durumda düşüncelerinin faili olan bireyin üst bilişsel farkındalığı ile öz-yeterlik inançları arasında ilişki olabileceği düşünülebilir.

2.2. ÖZ-YETERLİK

Bandura'nın davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri öz-yeterliktir. Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin yargısına öz-yeterlik denir (Bandura, 1986, s.391; Akt. Senemoğlu, 2004, s.230). Bandura (1995, s.2), algılanan öz-yeterliği kişinin olası durumları yönetmek için gereken eylem sürecini düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inançları şeklinde tanımlamıştır.

Öz-yeterlik insanların motivasyon düzeyi, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel olarak ne oldukları konusunda daha çok inandıkları şeylere dayanmaktadır. Bu nedenle, bireylerin sorgulamada ana odak noktası olan yetenekleri üzerindeki inançlarıdır. Kişisel nedenselliği tam olarak anlamak için, birleşik bir kavramsal çerçeve içinde kişisel etkililik inançlarının kökenlerini, yapılarını ve işlevlerini, kullanıldıkları süreçleri ve bunların çeşitli etkilerini açıklayan kapsamlı bir teori gerekmektedir. Öz-yeterlik teorisi, tüm bu alt süreçleri hem bireysel hem de ortaklaşa düzeyde ele almaktadır (Bandura, 1995, s.2). Bireyin yeterlik inançları çok yönlü bir biçimde açıklanmıştır.

Güçlü bir yeterlik duygusu, insanın başarısını ve kişisel iyi oluşunu birçok yönden geliştirir. Yeteneklerinde yüksek sorumluluğa sahip insanlar, zorlu görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak yaklaşımdan ziyade üstlenilecek zorluklar olarak güçlü bir şekilde yaklaşırlar. Böylesine etkili bir bakış açısı, içsel ilgiyi güçlendirir. Bu bireyler kendilerine zorlayıcı hedefler koyar ve hedeflerine duyulan bağlılıklarını güçlü biçimde sürdürmektedirler. Güçlükler karşısında çabalarını artırır ve sürdürürler. Başarısızlık veya aksaklıklardan sonra yeterlik duygularını hızlı bir şekilde geri kazanırlar. Tehdit edici durumlara, üzerinde denetim uygulayabilecekleri güvencesiyle yaklaşırlar. Böylesine etkili bir bakış açısı; kişisel başarılarını oluşturur, strese ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltır (Bandura, 1995, s.11). Kazanılan öz-yeterlik, bu doğrultuda birey üzerinde güçlü bir etki oluşturur. Güçlü yeterlik duygusu içsel yönelimi arttırıp “Yapabilirim” inancını anlamını güçlendirir. Bu bakış açısı davranıştaki sürekliliği sağlar; çünkü olumlu ve olumsuz edinilen her deneyim birey üzerinde güçlü bir etki oluşturmaktadır. Bandura’dan sonra birçok araştırmacı öz-yeterlik üzerine araştırmalar yapmıştır.

Bu araştırmacılardan biri olan Donald (2003), öz-yeterlik inancının bir tür yetenek olmadığını belirtmiştir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Öz-yeterlik inancı belli alanlarda bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir. Donald’a göre öz-yeterliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime “ Bu işi başarabilir miyim?” sorusu ile başlayan cümlelerdir (Akt. Acar, 2007). Yanıt olarak “Ben bu işi başarabilirim.” diyen bireyin güçlü bir öz-yeterlik inancının olduğu söylenebilir. Bu cümle inanılarak kurulduğunda etkisi bireyin davranışlarına sirayet edecektir.

Öz-yeterlik, bir kişinin istenen bir sonucu elde etmek için bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme yeteneğine duyduğu inançlarla ilgilidir (Carroll, 1987; Mazzoni, 1998). Bu

doğrultuda yeteneğin tek başına öz-yeterliğin yüksek olmasını sağlayamadığı söylenebilir. Bireyin kendisini ve yeteneğini hangi boyutta gördüğü ve nasıl değerlendirdiği önem kazanmaktadır. Objektif yapılan değerlendirme bireyin öz farkındalığının gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Bandura da (1997), öz yeterliği, bireylerin belirli eylemleri yapmak veya özel bazı işleri başarmak için, yeteneklerine duydukları güven düzeyleri olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda öz-yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Bireylerin bir alanda çaba gösterebilmeleri için öncelikle bu alanda öz-yeterliklerinin yüksek olması gerekmektedir (Bandura, 1997). Aksi taktirde birey, o alana duyduğu ilgiyi kaybedebilir. Türkçe dersinde öykü türünde yazı yazma etkinliğinde yeterli başarıya ulaşamayacağını düşünen öğrencinin yazma etkinliklerine katılımının düşmesi bu duruma örnek gösterilebilir.

Güçlü öz-yeterliliğe sahip bireyler; enerjilerini, problemleri analiz etme ve çözme üzerine odaklanmaktadır. Yetersiz öz-yeterliğe sahip bireyler değerlendirme kaygıları ile meşgul olurlar, beceri ve yeteneklerinden şüphe duyarlar aynı zamanda problem çözme konusunda çaba sarf etmeden önce bile başarısızlığı beklemektedirler (Bandura & Wood, 1989 Akt. Bandura, 1995). Yeteneklerinden şüphe duyan insanlar, durumların gerçekte olduklarından daha zor olduğu inancına, stres, depresyon ve problemi en iyi nasıl çözeceğine dair dar bir görüş benimseyen bir inanca sahip olabilirler (Schunk ve Pajares, 2001). Bu durumda birey farklı bir durum karşısında olumsuz fikirlerle boğuşmak durumunda kalır. Sonsuz sayıda olumsuz fikirler, bireyin kendisini doğru değerlendirmesini engelleyebilir. Bu durum, zaman yönetiminin doğru kullanılmasına da engel olacaktır. Zaman ilerledikçe de kaygı içinden çıkılmaz bir hal alıp bireyin mücadele yetisini kaybetmesine neden olabilir. Sonucun olumsuz olacağına duyulan inanç var olan yeterliğin azalmasına ve mücadele ruhunun yok olmasına sebep olacaktır. Gönüllü kabulleniş stres ve depresyon seviyesinde de artışa sebep olacaktır.

Senemoğlu'na göre (2004), öz-yeterlik; bireyin, farklı durumlarla başetme, belirli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır. Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2004. s.230-231). Kendisine güvenen birey olası durumlar karşısında tutumlarını olumlu şekillendirebilmektedir. Zihinde oluşan şemalar olumlu şekle büründükçe zorlu deneyimleri

istekli tercih ediş, davranışa duyulan inancı güçlü kılacaktır.

Öz-yeterlik inançları; bireylerin kendilerini nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirlemektedir. Bu inançlar; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçlerini içerir (Bandura, 1994, s.1). Bu farklı süreçler, genellikle bireyin davranışlarının düzenlenmesinde, ayrılmaktan ziyade birlikte uyum içinde çalışmaktadırlar (Bandura, 1995, s.5). Bu uyum bireylerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Bandura (1986), öz-yeterlik inançlarının bireylerin üzerinde etkili bir rol oynadığını iddia etmektedir. Öğrenciler okulda ilerledikçe öğretmenler ve okullar, öğrencilerin becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktan sorumludur (Akt. Pajares, 2003, s.153). Bu doğrultuda okullara ve öğretmenlere öğrencilerin öz-yeterlik becerilerini edinmelerini sağlamada oldukça iş düştüğü söylenebilir.

2.2.1. ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ SÜREÇLERİ

Bireylerin yetenek anlayışı son yıllarda önemli bir değişim geçirmiştir. Yetenek, birinin davranışsal birikiminde yer alan sabit bir nitelik değildir. Aksine bilişsel, sosyal, motivasyonel ve davranışsal becerilerin çok sayıda amaca hizmet etmek için örgütlenmesi ve etkin bir şekilde yönetilmesi gereken üretken bir kabiliyettir (Bandura, 1993 s.118). Bu doğrultuda öz-yeterlik süreçlerinin öz-yeterlik beceri edinimini desteklediği ve yetenek kavramını durağanlıktan çıkarıp üretken bir kabiliyet haline getirdiği söylenebilir. Öz-yeterlik inançlarının süreçleri Bandura tarafından dört bölümde incelenmiştir.

2.2.1.1. Bilişsel Süreçler

Öz-yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli biçimlerde oluşmaktadır (Bandura, 1994, s.4). Yeterliliklerinden şüphe duyanlar, başarısızlık senaryolarını görselleştirip yanlış gidilebilecek pek çok şey üzerinde durmaktadır. Bireyin kuşkusuyla savaş halinde olması durumunda birçok şey başarması güçleşmektedir. Düşüncenin önemli bir işlevi, bireylerin olayları tahmin etmelerini ve yaşamlarını etkileyenleri kontrol etmenin yollarını geliştirmelerini sağlamaktır. Bu tür problem çözme becerileri, birçok karmaşıklığın ve belirsiz bilgilerin bilişsel olarak etkili bir biçimde işlenmesini gerektirmektedir. Kestirimci ve düzenleyici kuralların öğrenilmesinde, insanlar bilgiyi oluşturma, ağırlıklandırma ve

yordayıcı faktörleri entegre etme, kararlarının anlık ve merkezden uzak sonuçlarına karşı kararlarını test etme ve gözden geçirmelerini; hangi faktörleri test ettiklerini ve ne kadar iyi olduklarını hatırlamalarını sağlar (Bandura, 1995, s.6). Bu noktada bireyin bilişsel işlevinin; algılamada, karar vermede, verilen kararları değerlendirmede ve en önemlisi yeterlik inancının ve bilgisinin oluşmasında etkin olduğu söylenebilir.

2.2.1.2. Motivasyonel Süreçler

Farklı teorilerin inşa edildiği üç farklı bilişsel motivasyon biçimi vardır. İlgili teoriler sırasıyla atıf teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorisidir. Öz-yeterlik inançları bu tür bilişsel motivasyonların her birinde varlığını sürdürmektedir. Nedensel atıflar; temel olarak inançlar, motivasyon, performans ve duygusal tepkileri etkilemektedir. Beklenti-değer teorisinde; motivasyon, belirli bir davranış tarzının belirli sonuçlarıyla ve bu sonuçların değerinin ortaya çıkaracağı beklentiyle düzenlenir. Hedefe dayalı motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma sürecini içermektedir (Bandura, 1994). Bu doğrultuda bireyin motivasyonu ile hedefe-beklentiye-nedene dayalı bilişsel süreçlerin ilişki halinde olduğu söylenebilir.

Yeterlik inançları, motivasyonun öz denetiminde anahtar rol oynar. İnsan motivasyonunun çoğu bilişsel olarak üretilir. İnsanlar kendilerini önceden motive ederek eylemlerini önceden yönlendirir, ne yapabileceklerine dair inançlar oluşturur. Olası eylemlerin muhtemel sonuçlarını öngörürler. Kendileri için hedefler belirlerler ve değerli hedefleri gerçekleştirmek için tasarlanan eylem planlarını düzenlerler. Kaynakları, kendi komutlarında ve başarılı olmak için gereken çaba seviyesinde harekete geçirirler (Bandura, 1995, s.6). Yeteneklere duyulan inancı güçlü olanlar, başarısız olduklarında zorlukları aşmak için daha fazla çaba harcarlar. Güçlü azim, performans başarılarına katkı sağlar (Bandura, 1994). Çocuklara zorlayıcı görevler ve çocukların ustalaşabileceği anlamlı aktiviteler sağlayan, bu çabalara destek ve cesaretle eşlik eden ve öğrencilerine inanan ve bu inancı ileten öğretmenler, öğrencilerinin sağlam bir güven duygusu geliştirmelerini sağlamaya yardımcı olur (Mills ve Clyde, 1991 Akt. Pajares, 2003, s.153). Sahip olunan öz-yeterlik algısı birey üzerinde pozitif duygu durumu oluşturmaktadır. Pozitif duygu durumuna sahip olan birey, başarısızlıkla yüzleşir ve sorunlarla karşılaşma ihtimali olsa dahi yılmadan çaba göstermeye devam eder. Sarf edilen bu çabanın başarının oluşumundaki katkısı yadsınamaz.

2.2.1.3. Duyuşsal Süreçler

Yaşamda kendi kendine doyum ve öz değer kazandıran şeyleri elde etmek için düşük bir yeterlik duygusu, depresyona yol açmakta ve depresif duygu durum; art arda kişinin kendi kişisel yeterliliğine olan inancını, kendi kendine derinleşen bir moral bozucu döngü içinde azaltır. İnsanlar daha sonra duygu durumu değiştirilmiş yeterlik inançlarına uygun hareket ederler (Bandura, 1995, s.10). Bu doğrultuda yaşanan deneyimlerin olumlu ya da olumsuz duyuşsal süreçler içermesi olumlu-olumsuz bakış açısını destekleyen öz-yeterlik inançlarına yönelişi belirginleştirecektir.

Kuşların başınızın üzerinde uçmasını ve bu durumda hissedilen kaygıyı önleyemezsiniz ama onların saçınızda bir yuva yapmasını engelleyebilirsiniz, sözünde kişinin kendi bilincindeki kontrolün kullanımı iyi bir şekilde özetlenmiştir. Rahatsız edici olan durum düşüncelerin katışıksız sıklığı değildir. Onları yok etme konusunda algılanan yetersizlik en büyük sıkıntı kaynağıdır (Kent ve Gibbons, 1987; Salkovskis ve Harrison, 1984; Akt., Bandura, 1995, s.5). Var olan problemlerin yarattığı kaygı yok edilemese dahi hayatımızın merkezinde olması engellenebilir. Bu sayede kaygı güçlü bir öz-yeterlik karşısında bilincin kontrolünü zedeleyemeyecektir. Bu davranışı gerçekleştirebilen bireyin biliş düzeyindeki farkındalığı da yükselir.

Ruh hali, insanların kişisel yeterliliklerine ilişkin kararlarını da etkiler. Pozitif duygu durum algılanan öz-yeterliliği artırır, umutsuz duygu durumu ise azaltır (Bandura, 1994, s.3). Pozitif duygu durumuna sahip olan birey karşılaştığı farklı durumlarda kaygı düzeyini kontrol edebilmekte ve kararlarını sağlıklı bir ruh hali ile alabilmektedir. Ancak tam tersi umutsuz duygu durumu rahatsız edici düşünceleri artırır ve birey çevresinde var olan bir çok şeye karşı savunma tutumu geliştirir. Kaygı düzeyinin artışına sebebiyet verecek olan bu tutum bireyin kendisini algılayışını da olumsuz etkiler ve kişinin mutsuz olmasına neden olabilir.

2.2.1.4. Seçim Süreçleri

Bireyler kısmen kendi çevrelerinin ürünüdür. Yaptıkları seçimlerle, insanlar yaşamlarını belirleyen farklı yetkinlikler, ilgi alanları ve sosyal ağlar geliştirir (Bandura, 1995, s.10). Geliştirilen sosyal ağlar bireyi olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Kişisel ilgi alanları farklılaşan bireyin, öz-yeterliliği de bu doğrultuda farklılaşmaktadır. Her seçim bir yol ayrımı ve bir deneyimdir. Her deneyim, bir bilgi birikimi oluşturmakta ve tüm bu süreç de öz-yeterlik

algımızda etkin rol almaktadır.

Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişimin yönünü derinden etkileyebilir. Bunun nedeni seçilen sosyal etkilerin; belirli kararları, değerleri ve çıkarları desteklemeye devam etmesiyle yeterlilik kararını belirleyen belirleyici etkinin üzerinde de artış sağlamasıdır (Bandura, 1994, s.8). Bireylerin seçtikleri sosyal çevre, yaşama bakış açıları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye neden olmaktadır. Kariyer seçimi ve gelişimi, yaşam yollarının gidişatını etkilemede öz-yeterlik inançlarının gücünün bir örneğini göstermektedir. Bireylerin algıladıkları öz-yeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa, ciddi olarak düşündükleri kariyer seçenekleri de o kadar genişler, kendilerine olan ilgileri o kadar artar ve kendilerini seçtikleri mesleki uğraşlar için daha iyi eğitirler. Böylece başarıları da o denli büyük olur (Bandura, 1994, s.8). Bu nedenle bireyler öz-yeterlik seviyelerini güçlendirebilecek olumlu duygu durumu kazanabileceği seçimler yapmaya özen gösterebilmelidir. Özellikle de kariyer seçimi öz-yeterliliğine duyulan inancın yüksek olduğu bir alanda olursa mesleki yeterlik düzeyinde artış olacaktır. Bu durum bireyin ruh haline de etki edecek ve birey hayatta yapmış olduğu seçimleri sonucunda karşılaşacağı durumlar karşısında çözüm odaklı tutum sergileyebilecektir.

2.2.2. Öz-Yeterlik İnanç Kaynakları

Öz-yeterlik algısı dört tür deneyimden kolaylıkla etkilenen bilişsel inançlara odaklanmaktadır. Bunlar: Etkin deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna ve fizyolojik durumlardır (Bandura, 1995, s.3; Zimmerman, 2000, s.88).

2.2.2.1. Etkin Deneyimler

Güçlü bir etki duygusu yaratmanın en etkili yolu, etkin deneyimlerdir (Bandura,1995, s.3; Zimmerman, 2000, s.88). Çünkü etkin deneyimler, kişisel deneyimlerin sonuçlarına dayanmaktadır (Zimmerman, 2000, s.88). Etkin deneyimler yoluyla bir etkinlik duygusu geliştirmek, hazır alışkanlıkları benimseme meselesi değildir. Aksine sürekli değişen yaşam koşullarını yönetmek için uygun eylemleri oluşturmak ve uygulamak için bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleme araçlarını edinmeyi içerir (Bandura, 1995, s.3). Bireyin deneyimlediği davranışlar kendisini algılayışı üzerinde etkili olmaktadır. Olumsuz deneyimler yetersizlik

algısını olumlu deneyimler ise yeterlik algısını arttırabilmektedir. Örneğin, hazırlanarak girilen yabancı dil yeterlik sınavından geçerli puan alınamaması bireyin yeterlik algısı üzerinde oldukça etkili olabilir.

2.2.2.2. Dolaylı Deneyimler

Etkiler, modelin ulaştığı sonuçların yanı sıra, bir gözlemcinin kendi karşılaştırmasına da bağlıdır. Model daha güçlü ve yetenekli olarak görülüyorsa, gözlemciler modelin performans sonuçlarının uygunluk düzeyini kendileri için azaltacaktır (Zimmerman, 2000, s.88). Bireyler, arzu ettikleri yeterliliğe sahip olan yetenekli modeller ararlar. Davranışları ve ifade edilen düşünce biçimleriyle yetkin modeller bilgiyi iletir ve gözlemciye çevresel taleplerin yönetimi için etkin beceri ve stratejiler öğretir. Daha iyi araçların edinilmesi algılanan öz-yeterliliği artırır (Bandura, 1995, s.4). Bu nedenle sosyal çevrenin oluşumunda yapılan seçimler önemli olmaktadır. Sosyal çevrede yetkin modellerin tercihi öz-yeterlik algı düzeyini olumlu düzeyde etkileyebilecektir.

Kişisel performans deneyimleri olmasa da bireyler başkalarının başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemleyerek öz-yeterliklerini tahmin edebilirler. Böylelikle kazanılan deneyimle, benzerlerinin başarısı, kişinin kendi yeterlik duygusunu artırırken, başarısızlıkları kendi yeterlik duygusunun azalmasına sebep olur. Gözlemciler, yeterliliklerini arttıran bilgi, beceri ve stratejileri ilettikleri için kendilerine benzemeyen farklı modelleri izleyerek bile öz-yeterliliklerinde bir artış elde edebilirler (Oettingen, 1995, s.150). Bu doğrultuda kişi başkalarını gözlemleyerek de öz-yeterlik inançlarında artış sağlayabilir. Kişinin gözlemlediği modeller kendisi ile benzerlik göstermese de başarı durumunda öz-yeterlik algısını etkileyen bir güç haline gelmektedir.

Bir işte başarılı olan benzer akranları gözlemlemek, öğrencilere görevlerini yerine getirebilecekleri bilinçli bir yeterlik duygusunu aktarabilir ancak daha sonraki kişisel başarısızlıklar nedeniyle gözlem yapılarak edinilen öz-yeterlikteki bu artış, birey tarafından reddedilebilir (Schunk, 1985). Sonuç olarak başkalarının başarıları ve başarısızlıkları, algılanan benzerlik sayesinde kişinin kendi yeterlik algısını ve motivasyonunu etkileyebilir (Zimmerman, 1995, s.206). Ancak bu motivasyon etkin deneyimlere kıyasla daha kırılgandır. Gözlemlenerek edinilen bu motivasyon kişisel başarısızlıklar karşısında gücünü koruyamayabilir. Örneğin, Türkçe dersinde başarılı olan arkadaşını gözlemleyen öğrenci

kendisinin de sınavda başarılı olacağını düşünür ve çalışır ancak sınav sonucunda elde edilen düşük puan; öğrencinin kendisine, Türkçe dersine ve gözlemlediği arkadaşına karşı farklı bir tutum oluşturmaya neden olabilir.

2.2.2.3. Sözel İkna

Sözel ikna ile oluşan sonuçlar doğrudan tanınmayan ve dolaylı olarak tanınan ikna edicinin güvenilirliğine bağlı olduğu için öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerinde daha sınırlı bir etkiye sahiptir (Zimmerman, 2000, s.88). Olumlu ikna edici dönütler öz-yeterliliği artırabilmesine rağmen öğrencilerin daha sonra kötü performans göstermesi durumunda ikna edici dönütler ile kazanılan bu artış kısa süreli olmaktadır (Schunk, 1985). Bu nedenle ikna söylemlerinin birey üzerinde kalıcı etki gösteremediği söylenebilir. Etkili iknalar, öğrencilerin inançlarını yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda öngörülen başarının ulaşılabilir olmasını sağlamaktadır. Olumlu iknalar öz-yeterlik becerisini teşvik etmek ve güçlendirmek için çalışabildiği gibi olumsuz iknalar da öz-yeterlik inançlarını yenmek ve zayıflatmak için çalışabilir. Aslında öz-yeterlik inançlarını olumsuz değerlendirmeler yoluyla zayıflatmak, olumlu inançlarla bu inançları güçlendirmekten daha kolaydır. Kötü şöhretli kırmızı kalem, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını öğretmenin olumlu yorumlarıyla güçlendirebilmesinden çok daha fazla etkileyerek azaltabilecektir (Pajares, Johnson ve Usher, 2007, s.107). Yeteneklerinden yoksun olduklarına ikna olmuş bireyler, potansiyellerini geliştirebilecek zorlu faaliyetlerden kaçınmaya eğilimlidirler ve zorluklar karşısında hızla pes etmektedirler (Bandura, 1995, s.4). Bireylerin zorluklar karşısında hızla pes etme eğilimini arttırmamak için eğitimcilerin, olumsuz yeterlik algısının oluşmasına neden olan söylemlerden kaçınması gerekmektedir. Çünkü yıkıcı söylemlerin sembolü olan kırmızı kalemin, uğraşlar sonucunda elde edilen olumlu inancı daha hızlı yok etme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle bireyler yetenekleri doğrultusunda ikna söylemleriyle desteklenmelidir ancak bu söylemler bireyin öz-yeterliğinde yanıltıcı olmayan bir tutum geliştirmesine katkı sağlamalıdır. Bireyler yapıcı ve nesnel bir tutumla yönlendirildiğinde bireyin kendine güveni olumlu yönde etkilenecektir.

2.2.2.4. Fizyolojik Durumlar

Öğrenciler öz-yeterlik yargılarını; yorgunluk, stres ve sıklıkla fiziksel yetersizliğin

göstergeleri olarak yorumlanan diğer duygular gibi algılanan fizyolojik tepkilerine dayandırmaktadır (Zimmerman, 2000, s.88). Öğrenciler, yetenekleri hakkında olumsuz düşünceler ve korkular yaşadıklarında, bu duygusal tepkiler, öz-yeterlik algılarını azaltabilir ve korkulan yetersiz performanstan emin olmak için daha fazla stres oluşturabilir ve duygu dünyasında sarsıntıyı tetikleyebilir (Pajares, Johnson ve Usher, 2007, s.107). Anksiyete, stres, uyarılma ve duygu durumları gibi fizyolojik ve duygusal durumlar da etkinlik inançları hakkında bilgi sağlamaktadır (Schunk, 1985; Pajares, Johnson ve Usher, 2007). Öğrenciler ayrıca fizyolojik tepkilerinden bazı yeterlik bilgileri edinirler. Örneğin; titreme veya terleme gibi duygusal belirtiler, öğrenciler tarafından öğrenme yeteneğine çok fazla sahip olmadıkları anlamına gelebilir. Öğrenciler daha az tedirgin bir şekilde tepki verdiklerini dikkat ettikleri zaman, görevin öğrenilmesi için yüksek bir yeterlik algısı yaşayabilirler (Schunk, 1985).

Sonuç olarak öz-yeterlik inançları, öğretim sırasında değişimin ve bireysel farklılıkların ilk göstergeleri olarak incelenmiştir (Zimmerman, 2000, s.88). Bu durum, kaynakların kullanılmasında bireyin biricikliğinin bir göstergesi olmuştur. Her bireyin öz-yeterlik inanç kaynaklarından kendi farkındalığı ve yeterliği seviyesinde etkilendiği düşünülmektedir. Ancak kaynakların etkileme gücünde ilk basamağı etkin deneyimler almaktadır. Olumlu ya da olumsuz yaşanan bir deneyim, bireyin öz algısı üzerinde etkili olmaktadır.

2.2.3. Üst Biliş İle Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki

İyi eğitim, bireyin psikososyal gelişimine katkıda bulunur. Örgün eğitimin temel amacı, yaşamları boyunca kendilerini eğitmeleri için öğrencileri; entelektüel araçlar, yeterlik inançları ve esas ilgi alanlarıyla donatmak olmalıdır. Bu kişisel kaynaklar, bireylerin yeni bilgiler edinmelerini ve kendi iyilikleri ya da yaşamlarını iyileştirmeleri için becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Bandura, 1995, s.17). Önemli etkileri olan yaşam boyu bilişsel gelişim çalışmasındaki en önemli gelişmelerden biri, öz-düzenlemeli öğrenme mekanizmalarıyla ilgilidir. Yakın zamana kadar, psikolojik disiplinin dikkati, zihnin bilgiyi işlemede, organize etmede ve geri almada nasıl çalıştığı üzerine yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, bu sade bilişçilik, insani gelişmeyi ve uyumu yöneten öz düzenleme süreçlerini ihmal etmiştir. Etkili bir entelektüel işlevsellik, verilen faaliyetler için gerçek bilgi ve muhakeme işlemlerini basitçe anlamaktan çok daha fazlasını gerektirir. Üst biliş teorisyenleri, uygun

stratejilerin seçilmesi, kişinin anlama ve bilgi durumunun test edilmesi, eksikliklerinin düzeltilmesi ve bilişsel stratejilerin kullanılmasının tanınması açısından kendi kendini düzenleme pragmatiklerine değinmiştir (Brown, 1984; Paris ve Newman, 1990; Akt. Bandura, 1995, s. 18).

Araştırmacılar, son zamanlarda üst bilişin; sözlü iletişim, sözlü ikna, sözlü anlama, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş ve çeşitli öz denetim türlerinde ve kendi kendine eğitimde önemli bir rol oynadığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca, üst biliş ile ilgili fikirlerin, sosyal öğrenme kuramı, bilişsel davranış değişikliği, kişisel gelişim ve eğitim alanlarında benzer düşüncelerle iletişim kurmaya başladığına dair açık göstergeler vardır (Flavell, 1979, s.906). Üst bilişsel beceriler ve içsel başa çıkma diyalogları ne kadar fazla geliştirilirse ve belirli risk durumlarına ne kadar iyi uyulursa, dürtüler o kadar kolay kontrol edilebilir. Öz-yeterlik, kendi başarı hedeflerin gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan ısrarlı çabaların yeniden oluşturulmasına yardımcı olur (Schwarzer ve Fuch, 1995, s.281).

Geleneksel bilişsel-üst bilişsel yaklaşım, okul çocuklarında öğrenmenin gelişimini ve başarısını açıklamak için motivasyonel-üst bilişsel yaklaşımla bütünleştirilmiştir. Motivasyon aracılı üst biliş modeller arasında, öz-yeterlik ve öğrenmenin değeri yakından incelenmiştir. Çalışmalar, yüksek öz yeterliliğe sahip öğrencilerin daha kaliteli öğrenme stratejileri sergilediklerini belirtmektedir (Kurtz ve Borkowski, 1984; Akt. Noushad, 2008). Motivasyon inançları öz-yeterlik üzerinde de etki göstermektedir. Bu durumda üst biliş ve öz-yeterlik arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik, üst biliş ile güçlü bir ilişkiye sahiptir, bu da becerilerine ve yeteneklerine güven duyan kişilerin güçlü üst bilişsel becerilere sahip olabileceklerini ortaya koymuştur (Countinho ve Neuman, 2008). Üst bilişsel akıl yürütmenin, bireysel ve kültürel öğrenme yoluyla edinilen çeşitli öz-yönetim stratejilerini içeren, bir araya getirilmiş bir beceri olduğu düşünülmektedir (Fletcher ve Carruthers, 2012, s.1366). Bu açıklama doğrultusunda üst bilişsel düşünmenin salt bireysel öğrenme kaynaklı olmadığı söylenebilir. Çevresel faktörler de bireyin farkındalığına ve öz-yeterliğine katkı sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda üst biliş ile öz-yeterlik arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Bandura'ya göre (1995, s.18), üst biliş; öğrencilerin entelektüel merak ve sebat becerilerini

geliştirmelerine, bilgi birikiminde yaratıcı olmalarına ve problem çözme davranışlarında stratejik olmalarına yardımcı olur. Eğer üst biliş, kişiler arasında paylaşılabilen düşünme hakkında bilgiyse o zaman bireyler başkalarına sözcü olabilir, üst bilişi başkalarının performansını yönlendirmek için veya kendi düşüncelerini analiz etmek ve yönetmek için kullanabilir. Düşük başarılı öğrenciler de kendi sıkıntılarını anlamayı ve başkalarının da bu duyguları paylaştığını anlamayı öğrenirken daha fazla öz yeterlik kazanabilirler (Paris ve Winograd, 1990, s.10).

Üst bilişsel beceriler bilgisizlikle oluşmamaktadır. Çoğu zaman, öğrenciler bir göreve uygun bilgi ve stratejilere sahiptir ancak bunları kullanmazlar. Bunun bir nedeni öğrencilerin zorlu bir göreve katılmamaları ve bu görevde ısrar etmemeleri ya da başarılarını strateji ve öz-düzenleme kullanımına bağlayamamalarıdır. Bazen öğrenciler bir görevi iyi yapmak için gerekli çabayı göstermezler çünkü entelektüel yeteneğin eksikliğinde, gereksiz ekstra çaba sarf ettiklerine inanmaktadırlar (Schraw, 1998). Etkili entelektüel işleyiş, verilen faaliyetler için gerçek bilgi ve muhakeme işlemlerini basitçe anlamaktan çok daha fazlasını gerektirir (Bandura, 1995, s.18). Bireyin etkili bir biçimde entelektüel işleyişe sahip olmasında kavrayış ve akıl yürütme becerilerine sahip olması beklenir. Bu becerilere sahip oluş bireyin kendi bilişinin farkında olması ve bunun üzerine düşünmesiyle desteklenecektir. Bu da beraberinde sebat etmeye, çabaya ve öz-yeterlik algısına duyulan inancı arttırabilecektir.

Bandura (1993), bireyin öz-yeterlik algısının, bilişsel gelişim süreçlerini etkilediğini ifade etmiştir. Zimmerman'a (1995) göre okullar; öğrencilerin kendi kendine eğitim hedeflerine ulaşmasını sağlamak için zihinsel becerilerin öğretilmesinin ötesine geçmeli, öğrencilerin yaşamları boyunca kendilerini eğitmek için kişisel inanç ve öz-düzenleme yeteneklerini geliştirmelerini teşvik etmelidir (Zimmerman, 1995, s.202). Bu nedenle eğitimciler, öz-yeterlik, öğrenme öz nitelikleri ve hedef yönelimleri de dahil olmak üzere üst bilişin duyuşsal ve motivasyonel yönlerini ihmal etmemelidir (Schraw, 1998). Bu durum çocukların kendilerinin ve diğer insanların öznel olarak nasıl olduklarını ve böylece bir birey olmanın nasıl bir şey olduğunu öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Sürekli olarak çeşitli zihinsel durumlara ev sahipliği yaptıkları için bu onların farkındalıklarını artırır ve diğer bireylerle ilişkilerinde empati becerilerini geliştirir (Flavell, Frances ve Eleanor, 2000, s.97-112).

Bu durumda zihinsel, bilişsel, sosyal yeterliklerin farkında olan bireyler; ne bildiğinden daha çok nasıl bildiğinin ve bu bilgiyle ne yapabileceğinin sorgusunu yapabilecekler bu bilgiler

üzerine düşünerek değerlendirme becerilerini kullanabileceklerdir. Bu döngüyle birlikte deneyim (etkin davranış) elde edebilecekler ve bu deneyim motivasyonları olumlu etkileyebilecektir. Motivasyonu artan bireyin kendi yeterliğine güveni arttıkça ilgi duyduğu alandaki biliş seviyesini de arttırabilecektir. Üst bilişsel beceri; bireyin kendi biliş ve duyuş bilgisinin, sosyal çevresi ile alış verişinin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Birey kendisi ile barışık, eksiklerini görebilen ve bunun için çözüm üretebilen düşünce ve bilişlerinin üretici olabilecektir. Bu sayede eğitimin amaçlarından biri; birey olmanın bilincini farkedene entelektüel bireyler yetiştirme amacı gerçekleşecektir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Üst biliş ve öz-yeterlik becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar aşağıda belirtildiği gibidir.

2.4.1. Üst Biliş ve Öz-Yeterlik ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde “üst biliş” ve “öz-yeterlik” kavramları ve bu kavramların farklı değişkenlerle ilişkilerine bakılan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Üst biliş ve öz-yeterlik kavramları arasındaki ilişkiye değinilen çalışmalardan bazıları ise şunlardır:

Baykara (2011) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Çalışma grubunu, Muğla Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 172 öğretmen adayının oluşturduğu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çıkrıkci (2012) tarafından yapılan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algılarının Yaşam Doyumunu Yordama Gücü” adlı çalışmanın örneklemini Ordu, Trabzon ve Artvin illerindeki fen liselerinde öğrenim gören 492 üstün yetenekli lise öğrencisi oluşturmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz-yeterlik algıları ve yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunan çalışmada ifade edilen değişkenler arasında en güçlü ilişkinin bilişötesi farkındalık

ile öz-yeterlik arasında olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2012) tarafından yapılan “Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi” isimli çalışma Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıflarında okuyan 87 öğretmen adayı ile yapılmıştır. DeneySEL olarak yapılan çalışmanın sonucunda, üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını ve öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını arttırdığı Fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını ise ön test ile anlamlı farklılık oluşturacak kadar arttırmadığı tespit edilmiştir.

Tunca ve Şahin (2014) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 794 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik inançları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Arslan (2014) tarafından yapılan "Üstbilişsel Öğretim Stratejilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbiliş Yönetme, Öz Düzenleme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi" adlı doktora çalışmasında elde edilen bulgular, üst bilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin algılanan üst bilişsel, algılanan öz düzenleme ve başarı düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Kontrol gruplarına uygulanan test sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa erişilmemiştir.

Yürüdü'ün (2015) yılında yaptığı “Müzik Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalık ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının alt boyutları, toplam üst bilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$). Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından elde edilen sonuçlarda müzik öğretmeni adayların üst bilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile aylık gelir durumu değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının “üst bilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” istatistiksel sonuçlarına göre; üst biliş

farkındalıklarının alt boyutları ve toplam üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öz-yeterlik düzeyleri açısından aile aylık geliri 750-1501 TL. olanlar ile 3001 TL. ve üzeri olanlar arasında 750-1501 TL. olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Aydın ve Yerdelen (2015) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Üst biliş Stratejilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ve Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisinin İncelenmesi” isimli çalışma korelasyonel tarama modeline göre gerçekleştirilmiş olup çalışmanın örneklemini 281 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın amacı ise lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma) ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisini incelemek olmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejileri öz-yeterlikle ve öğrenme- yaklaşma hedefleriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Analiz sonuçlarında da kız öğrencilerin biyoloji dersinde daha çok üst biliş stratejileri kullandıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Tuncer ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Öz-Yeterliği ve üst biliş Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 185’i Eğitim, 102’si İnsani ve Sosyal Bilimler, 40’i ilahiyat, 40’i Spor Bilimleri, 37’si Sağlık Bilimleri ve 39’u Su ürünleri fakültesinden mezun veya halen öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bulgularda üst biliş düşünme yeterlikleri ölçeği ile bilimsel araştırma öz-yeterliği ölçeklerine yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bars (2016) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Üst bilişsel Farkındalıkları Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup çalışmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Ziya Gökalp Eğitim Fakültesine kayıtlı son sınıf öğrencileri ve öğretmenlik sertifika programına devam eden öğretmen adaylarından 1475 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algısını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiş olup üst bilişsel farkındalığa ilişkin algı düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik algı düzeyi arasında pozitif yönde orta güçlükte bir ilişkinin olduğu tespit

edilmiştir. Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının, problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeyini anlamlı şekilde yordadığı ve cinsiyet değişkeninin genel üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı ancak genel problem çözme becerileri ile öğretmenlik mesleğine dair genel öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır.

Kahramanoğlu ve Deniz (2017) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmaya 190 ortaokul 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin üst biliş ve matematik öz-yeterlikleri birlikte ele alındığında matematik başarısına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %52’sini açıklamaktadır.

Öztürk’ün (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz-Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup örneklemini Konya ili Kadınhanı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört devlet okulunda, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı II. Dönemi’nde öğrenim gören 680 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin matematik başarısı ile üst bilişsel farkındalık düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre alt sınıflar lehine göre anlamlı farklılaştığı matematik karne notu değişkenine göre de anlamlı farklılaştığı; matematik öz-yeterlik algısı, sınıf düzeyi ve matematik karne notu değişkenlerine göre farklılaşırken, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel farkındalık düzeyi ve matematik öz-yeterlik algısının matematik başarısını %47 oranında açıkladığı ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından “Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın örneklemini Kütahya ili merkez ilçesinde 6,7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 370 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının ve öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının cinsiyete ve öğrenim gördüğü sınıfa göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları; cinsiyet ve öğrenim

gördüğü sınıf değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bozgün ve Pekdoğan (2018) tarafından yapılan “Çocuklarda Üstbiliş Farkındalığının Yordayıcısı olarak Öz-yeterlik” başlıklı ilişkisel tarama desenli çalışmanın örneklemini Milli Eğitim bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören yaş aralığı 12-14 olan 350 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın amacı çocukların öz-yeterliklerinin üst biliş becerilerini yordayıp yordamadığı, öz-yeterlik ile üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin sonuçlarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğini araştırmaktır. Araştırma sonucunda öz-yeterlik becerilerinin üst bilişin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5. Üst Biliş ve Öz-Yeterlik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Paris and Winograd (1990) tarafından yapılan “Children Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional” başlıklı makalenin ilk bölümünde üst bilişin iki yönü üzerinde durulurken öz değerlendirme ve öz yönetim ve motivasyon ile üst bilişin nasıl iç içe geçtiğini tartışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde eğitici etkileşimlerin üst bilişselliği nasıl geliştirdiği ve öz düzenlemeli öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığı üzerine değinilmiştir.

Landine, Stewart (1998) tarafından yapılan “Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement” başlıklı çalışmanın amacı; üst biliş ve belirli kişilik değişkenleri arasındaki ilişkiyi ve onların akademik başarıda oynadıkları rolü incelemektir. Çalışmanın teorik çerçevesini Biggs’in (1987) üst biliş modeli oluşturmuştur. Öğrencilerin mevcut akademik ortalama göstergeleri ile karşılaştırmak için üst biliş, motivasyon, kontrol odağı ve öz-yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler New Brunswick ve Newfoundland 12. sınıf öğrencilerinden 108 örneğe uygulanmıştır. Bulgular üst biliş, motivasyon, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve akademik ortalama arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca üst bilişin ve kişilik değişkenlerinin akademik başarı ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Doherty'in (2005) "Self efficacy and metacognition awareness as predictors of decision-making in nursing students" başlıklı çalışmasında hemşirelik öğrencilerinde algılanan karar vermenin yordayıcıları olarak öz-yeterlik ve üst biliş farkındalığı incelenmiştir. Araştırma 358 hemşirelik öğrencisi İstatistiksel bulgular, üst bilişsel farkındalığın bu hemşirelik öğrencisi topluluğunda algılanan karar vermedeki varyansın % 23'ünü oluşturduğunu göstermiştir. Öğrencilerin eğitim ve deneyimlerinin bileşenleri karar vermeyi öngörmemiştir ancak eğitim ve deneyim bileşenlerinin öz-yeterlik ve üst biliş ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

Çoklu regresyon analizi, üst düzey farkındalığın bu hemşirelik öğrencisi popülasyonunda algılanan karar vermedeki varyansın% 23'ünü oluşturduğunu göstermiştir. Kademeli bir regresyon analizini takiben öz-yeterlilik tahmin modelinden çıkarıldı. Daha ileri analizler, üst biliş envanterinin iki bileşeni olan değerlendirme ve bilgi yönetiminin, bu popülasyondaki algılanan karar vermenin daha iyi tahmin edicileri olduğunu gösterdi.

Schraw, Crippen ve Hartley (2006) tarafından yapılan "Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning" başlıklı makalenin amacı, öz-düzenleyici öğrenme üzerine yapılan son araştırmaları gözden geçirmek ve bu araştırmanın fen eğitimi için etkilerini tartışmaktır. Araştırmadan birkaç ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki, kendi kendini düzenleyen öğrencilerin bilişsel, üst bilişsel ve motivasyonel becerilerin bütünleşik bir repertuara dayanmasıdır. İkincisi, kendi kendini denetleyen öğrenciler bu becerileri ve hedefleri belirlemek, strateji kullanımını uygulamak ve izlemek ve öğrenme hedeflerini değerlendirmek için kullanırlar. Üçüncüsü, kendi kendini düzenleyen öğrenciler esnek bir şekilde çok çeşitli stratejiler kullanır, bu stratejileri yüksek öz yeterliliğe sahip ve epistemolojik dünya görüşleri gibi çeşitli uyarlanabilir motivasyonel inançlarla güçlendirir.

Coutinho (2008), "Self-Efficacy, Metacognition, and Performance" başlıklı makalesinin amacı; öz-yeterlik üst biliş ve performans arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını Midwestern University'de psikolojiye giriş dersine kayıtlı 173 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar Motive Edilmiş Öğrenme Stratejileri Anketi'nden (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993) 9 maddelik öz-yeterlik alt ölçeğini ve 52 maddelik Üst bilişsel Bilinçlilik Envanterini (MAI; Schraw ve Dennison, 1994) ölçeğini tamamlamışlardır. İstatistiksel bulgular; öz-yeterlilik ve performans arasındaki ilişkinin üzerinde üst bilişsellüğün aracılık etmediğini göstermiştir. Bununla birlikte üst biliş ve

performans arasındaki ilişkinin üzerinde öz-yeterliğin tamamen aracılık ettiğini göstermiştir. Elde edilen bulgular etkili üst bilişsel stratejileri olan öğrencilerin aynı zamanda bir görevi başarıyla yerine getirme yeteneklerine güçlü bir şekilde inandıklarını göstermiştir.

Mojarad , Shabani ve AhmadiGatab (2013) tarafından yapılan “Studying the Effects of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on Self-efficacy and Goal-selecting of Orphan Girl Students” başlıklı çalışmanın amacı; bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğretilmesinin yetimhane merkezlerinde ve rehberlik okulu düzeyinde kız öğrencilerin öz düzenleme öğrenimine etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda Tahran Yardım Teşkilatı Tarafından denetlenen yerleşim merkezlerinde yaşayan 20 kız öğrencinin 10’u deney 10’u kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna ön test uygulandıktan sonra bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğretildiği 8 saatlik bir eğitime tabi tutulmuştur. Deney sonucunda deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda bilişsel ve üst bilişsel stratejileri öğrenen yetim kız öğrencilerinin öz yeterlilikleri ile kursa katılmayanlar arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Bilişsel ve üst bilişsel öğrenme stratejileri kursu alan ve almayan yetim kız öğrencilerin hedef seçimi arasında önemli bir fark vardır.

Coutinho ve Neuman (2008) tarafından yapılan “A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy” başlıklı çalışmanın katılımcıları Northern Illinois University psikolojiye giriş dersine katılan 629 lisan öğrencisidir. Katılımcılar, hedef yönelimi, öğrenme stili, öz-yeterlik ve üst biliş ölçütlerini içeren ölçekleri tamamlamıştır. Elde edilen bulgularda öz-yeterlik, üst bilişin en güçlü yordayıcısı olmuştur ve bunu derin işleme, yüzey işleme ve ustalıktan kaçınma izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterliğin üst biliş ile en güçlü ilişkiye sahip olması yeteneklerine güven duyan kişilerin güçlü üst bilişsel becerilere sahip olabileceği fikri ortaya konmuştur.

Yailagh, Birgani, Boostani ve Hajiyakhchali (2012) tarafından yapılan “The Relationship Of Self-efficacy And Achievement Goals With Metacognition In Female High School Students In Iran” adlı çalışmanın amacı öz-yeterlik ve başarı hedefleri (ustalık yaklaşımı, ustalıktan kaçınma, performans yaklaşımı ve performanstan kaçınma) ile üst bilişin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklemini İran’da (2010-2011) yılları arasında kız lisesinde öğrenim gören 230 birinci sınıf kız öğrenciler oluşturmuştur. Elde edilen basit korelasyonun sonuçları öz-yeterlik, başarı hedefleri (ustalıktan kaçınma hariç) ve üst bilişin arasında pozitif

ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca öz-yeterlik ve başarı hedeflerinin üst bilişsel faktörlerin öngörülmesinde önemli rol oynadığını da ortaya koymuştur.

Rahimi ve Abedi (2014) tarafından yapılan "The Relationship between Listening Self-efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies" başlıklı çalışmanın amacı; İranlı EFL öğrencilerinin dinleme öz-yeterliğini ve onların üst bilişsel dinleme stratejilerinin farkındalığı ile ilişkisini incelemektir. Çalışma sonucunda, dinleme öz yeterliliği ile genel olarak üst bilişsel dinleme stratejilerinin farkındalığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hermita ve Thamrin (2015) tarafından yapılan "Metacognition Toward Academic Self-Efficacy Among Indonesian Private University Scholarship Students" adlı çalışmada üst biliş ve öz-yeterlilik kavramı akademik bir performansın belirleyicileri olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın amacı; üst bilişsel farkındalığı, üst bilişsel farkındalığın akademik öz-yeterlikle ilişkisini ve akademik öz-yeterliğe katkısını incelemek olarak belirtilmiştir. Ayrıca Endonezya'da özel üniversitede eğitim gören burslu öğrenciler arasında akademik öz-yeterlik konusunu incelemek hedeflenmiştir. Gunadarma Üniversitesi'ne burslu olarak kayıt yaptıran öğrencilere kısa bir demografik anket, 15 Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği ve 52 maddeden oluşan değiştirilmiş bir Üst bilişsel Farkındalık Envanteri'i uygulanmıştır. Basit korelasyonun sonucunda üst bilişsel farkındalık ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarında üst bilişsel farkındalık, akademik öz-yeterlik için çok büyük bir katkı göstermemiştir ancak yine de burslu öğrenciler arasında akademik öz-yeterlik algısının belirlenmesinde önemli bir katkısı olmuştur.

Baddareen, Ghaith ve Akour (2015) tarafından yapılan "Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predicators of Academic Motivation" başlıklı çalışmanın amacı; Ürdün'deki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları üzerinde öz-yeterlik, başarı hedefleri (ustalık hedefleri ve performans hedefleri) ve üst bilişin etkisini incelemektir. Çalışma Haşimi üniversitesinde 145 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Değişkenleri ölçmek için Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Hedefler Envanteri, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Akademik Motivasyon Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ustalık hedefinin ve üst bilişsel farkındalığın akademik motivasyon üzerinde önemli bir ortak etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan öz-yeterlik, akademik motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olamamıştır.

Lindsay (2010) tarafından yapılan “Assessing The Relationships Among Goal Orientation, Test Anxiety, Self-Efficacy, Metacognition, And Academic Performance” başlıklı çalışmada 13-20 yaş aralığındaki katılımcı grup ile çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, başarı hedefi yönelimi, test kaygısı, öz-yeterlik, üst biliş ve akademik performans arasındaki ilişkileri değerlendirmek ve bu değişkenleri birleştiren bir modelin uygunluğunu değerlendirmektir. Araştırma sonucunda üst biliş ve öz-yeterlik pozitif olarak ilişkilendirilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2013: 23). İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012: 81). Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ve özel ortaokullarda eğitim görmekte olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile oluşturulan İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki resmi ve özel ortaokullar arasından seçilen 4'ü resmi 2'si özel okul olmak üzere 6 okulda 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 430 öğrenci oluşturmuştur. Resmi ortaokullardan: Kuleli Ortaokulu, Yenibosna Ortaokulu, Şair Zihni Ortaokulu, Orgenaral Eşref Bitlis Ortaokulu; özel ortaokullardan: Bahçelievler On Adım Eğitim Bilimleri Ortaokulu, Haznedar On Adım Eğitim Bilimleri Ortaokulu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yönteme basit seçkisiz örnekleme denir. Evrenden örnek alma işi grup temelinde yapılır ve bu süreç küme (grup) örnekleme olarak da bilinir. Örnekleme biriminin ne olacağına karar vermede örnekleme maliyetinin düşürülmesi temel rol oynar. Zaman sorunu yaşanan bir araştırmada örnekleme biriminin, gruplar olarak kararlaştırılması uygulamayı ve sürecin kontrolünü kolaylaştıracaktır (Büyüköztürk, 2013:85).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek, bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından örnekleme oluşturan okullardaki öğrencilere uygulanmıştır.

2.3.1 Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç)

Araştırmada kullanılan ilk ölçek Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3.-9. Sınıf öğrencilerinde üst bilişsel becerileri ölçmek amacıyla geliştirilen “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği”dir. Türkçe uyarlaması Karakelle ve Saraç tarafından yapılmıştır. Ölçek A ve B olmak üzere, iki formdan oluşmaktadır. 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri için A formu ; 6., 7., 8. ve 9. sınıf öğrencileri için B formu geliştirilmiştir. Yapılan çalışmada uygulanacak olan B formu 18 soru 4 alt maddeden oluşmaktadır. Ölçek Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .80 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir. Araçların güvenirliği test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları yoluyla; geçerliği ise alt-üst grup yöntemi ve madde-toplam puan korelasyonları yoluyla incelenmiş; bulgular genel olarak değerlendirildiğinde UBFO-Ç’nin her iki formu da yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ölçeklerin faktör yapıları açıklayıcı faktör analizi ile incelendiğinde her iki form içinde dört faktörlü çözüm elde edilmesine rağmen faktör sayılarının belirlenmesine ilişkin ölçütler dikkate alındığında A ve B formu için tek faktörlü çözümün daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Orijinal çalışmada güvenirlik için iç tutarlılık güvenirliği hesaplanmış B formu için .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla ilk test için Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .64 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla yaklaşık üç hafta arayla test- tekrar test yapılmıştır. B formu için test-tekrar test korelasyon değeri .72 ($N = 373, p < .01$) olarak bulunmuştur. İlk test için Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .80 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir (Karakelle, Saraç, 2007).

2.3.2. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y)

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Cayoun, Francis, Kasselis ve Skilbeck (2012) tarafından geliştirilen “Bilinçli Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş” (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised) ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe Uyarlaması Atalay Z., Aydın U., Bulan G., Taylan R.D., Özgülük S. B. (2017) tarafında yapılmıştır. Ölçeğin özgün hali İngilizce olup ölçek altı boyutta toplam 22 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanarak ölçeğin bütünü için .86 değeri bulunmuştur. Bu analizlerde her bir alt boyutun iç tutarlık katsayısı hesaplanmamıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ise .88 olup kabul edilebilir seviyededir. Ölçek geliştirme

ve uyarlama süreçlerinde güvenilirlik katsayısı. 70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edilmesi (Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997) şartı göz önünde bulundurulmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa değeri ise. 72’dir (Atalay, Aydın, Bulgan, Taylan ve Özgülük, 2017)

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Yapılan araştırmada veri toplamak amacı ile kullanılan üçüncü araç “Kişisel Bilgi Formu” olmuştur. Bu formda araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerinin; cinsiyet, sınıf, ailenin algılanan gelir durumu, anne ve babanın eğitim durumu değişkenleri hakkında bilgi verilmesini içeren maddeler yer almaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2018 yılının mayıs ayında yürütülmüştür. Resmi izinlerin alınmasıyla örneklem grubunu oluşturan okullara yapılacak çalışma ve uygulama ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilere, “Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y)”, “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç)” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçları örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen okul ve sınıflarda öğrencilerden kimlik bilgisi istenmeden uygulanmıştır. Ölçekler ve form; 4’ü resmi, 2’si özel okul olmak üzere 6 ortaokulda eğitim gören 6,7 ve 8. sınıf 430 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan formlar numaralandırılarak veri karışıklığının oluşması engellenmiştir. Uygulama yapılacak öğrencilere yapılan araştırma ve ölçeklerin uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Formlar araştırmacı tarafından bir ders saati içerisinde katılımcı gruba uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y)”, “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç)” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra genel kontroller yapılmış eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan ve geçersiz bulunan formlardan 83’ü değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin kontrol edilmesi işlemi tamamlandıktan sonra analiz edilecek 347 veri bilgisayarda kodlanarak istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere ilişkin toplanan verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

1. Ortaokul öğrencilerinin Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ile Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi kullanılmıştır.
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ve Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin farklılıkların tespit edilmesinde, T-testi kullanılmıştır.
3. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, ailenin algılanan gelir durumu değişkenine göre Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar ve Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin toplamından alınan puanlar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağını saptamak için post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.
4. Elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilip manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmıştır ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde açıklanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile algılanan öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiye; üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile çeşitli değişkenler (sınıf, okul türü, ailenin algılanan gelir durumu, anne-babanın öğrenim durumu) arasında kurulan ilişkiye ve öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile çeşitli değişkenler (sınıf, okul türü, ailenin algılanan gelir durumu, anne-babanın eğitim durumu) arasında kurulan ilişkiye yer verilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Kız	174	51
Erkek	169	49
Total	343	100

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenciler 174’ü (%50,7) kız; 169’u (%49,3) erkek olmak üzere toplam 343 öğrenciden oluşmaktadır

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre oluşan frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
6. Sınıf	117	34,1
7. Sınıf	107	31,2
8.Sınıf	119	34,7
Toplam	343	100,0

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 117’si (%34,1) 6. sınıf; 107’si (%31,2) 7. sınıf; 119’u (%34,7) 8. sınıf olmak üzere toplam 343 öğrenciden oluşmaktadır.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Aylık Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Ortaokul öğrencilerinin algılanan aylık gelir düzeyine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Aylık Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Yüksek	44	12,8
Orta	289	84,3
Düşük	10	2,9
Toplam	343	100,0

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin (%2,9)’u düşük; (%84,3)’ü orta; (%12,8)’i yüksek gelir durumu belirtmiştir.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Okur yazar değil	31	9
İlkokul mezunu	117	34,1
Ortaokul mezunu	53	15,5
Lise mezunu	77	22,4
Üniversite mezunu	57	16,6
Yüksek lisans ve üzeri	8	2,3
Toplam	343	100

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin annelerinin 31'i (%9,0) okur yazar değil, 117'si (%34,1) ilkokul mezunu, 53'ü (% 15,5) ortaokul mezunu, 77'si (%22,4) lise mezunu, 57'si (%16,6) üniversite mezunu, 8'i (%2,3) yüksek lisans ve üzeri mezunu olarak belirtilmiştir.

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Okur yazar değil	6	1,7
İlkokul mezunu	64	18,7
Ortaokul mezunu	91	26,5
Lise mezunu	99	28,9
Üniversite mezunu	61	17,8
Yüksek lisans ve üzeri	22	6,4
Toplam	343	100,0

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerin babalarının 6’sı (%1,17) okur yazar değil, 64’ü (%18,7) ilkokul mezunu, 91’i ortaokul mezunu (%26,5), 99’u (%28,9) lise mezunu, 61’ i (%17,8) üniversite mezunu, 22’si (%6,4) yüksek lisans ve üzeri mezunu olarak belirtilmiştir.

4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumu t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre

Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup t-testi Sonuçları

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam Puan	Kız	174	3,93	0,53		4,344	0,000*
	Erkek	168	3,68	0,54	340		

* $p < 0,05$

Tablo 4.6’da öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup t-testi sonuçları incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için ortalamalara bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde üst bilişsel becerilere sahip olduğu söylenebilir.

4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumunun test edilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	0,545	2	0,272		
	Gruplariçi	102,065	339	0,301	0,904	0,406
	Toplam	102,609	341			

Tablo 4.7’de Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen puanların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumu t-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup T-testi Sonuçları

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam Puan	Resmi	234	3,77	0,56		-1,749	0,082
	Özel	108	3,88	0,51	340		

Tablo 4.8’de öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen puan ortalamalarının okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup t-testi sonuçları incelendiğinde, devlet ve özel okul arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Ailenin Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ailenin algılanan gelir durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme durumunun tespit edilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ailenin Algılanan Gelir Düzeyleri Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	1,383	2	0,691		
	Gruplariçi	101,226	339	0,299	2,315	0,100
	Toplam	102,609	341			

Tablo 4.9’da Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen puanların ailenin algılanan gelir düzeyleri durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde ailelerin algılanan gelir düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri anne-babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi için Tek Yönlü Varyans (Anova) analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	5,979	5	1,196		
	Gruplariçi	96,630	336	0,288	4,158	0,001*
	Toplam	102,609	341			

*p<0,05

Tablo 4.10’da, Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen puanların annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların annenin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$F(5-336)=4,158$; $p<0,05$]. Gruplar arasında belirlenen bu farkın kaynağını belirlemek üzere karşılaştırmalar yapmak için post-hoc test istatistiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puanlarında Annenin Eğitim Düzeyine Göre Oluşan Anlamlı Farklılığın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Testlerine İlişkin Sonuçlar

		Ortalama		
(I) AnneEğitim	(J) AnneEğitim	Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Okur yazar değil	İlkokul mezunu	-,26047	,10833	,331
	Ortaokul mezunu	-,13776	,12126	,936
	Lise mezunu	-,28136	,11407	,301
	Üniversite mezunu	-,47680*	,12005	,008
	Yüksek lisans ve üzeri	-,02442	,21266	1,000
İlkokul mezunu	Okur yazar değil	,26047	,10833	,331
	Ortaokul mezunu	,12271	,08879	,861
	Lise mezunu	-,02089	,07870	1,000
	Üniversite mezunu	-,21633	,08714	,293
	Yüksek lisans ve üzeri	,23605	,19598	,918
Ortaokul mezunu	Okur yazar değil	,13776	,12126	,936
	İlkokul mezunu	-,12271	,08879	,861
	Lise mezunu	-,14361	,09571	,813
	Üniversite mezunu	-,33904	,10277	,056
	Yüksek lisans ve üzeri	,11334	,20341	,997
Lise mezunu	Okur yazar değil	,28136	,11407	,301
	İlkokul mezunu	,02089	,07870	1,000
	Ortaokul mezunu	,14361	,09571	,813
	Üniversite mezunu	-,19544	,09418	,507
	Yüksek lisans ve üzeri	,25694	,19921	,893
Üniversite mezunu	Okur yazar değil	,47680*	,12005	,008
	İlkokul mezunu	,21633	,08714	,293
	Ortaokul mezunu	,33904	,10277	,056
	Lise mezunu	,19544	,09418	,507
	Yüksek lisans ve üzeri	,45238	,20269	,420
Yüksek lisans ve üzeri	Okur yazar değil	,02442	,21266	1,000
	İlkokul mezunu	-,23605	,19598	,918
	Ortaokul mezunu	-,11334	,20341	,997
	Lise mezunu	-,25694	,19921	,893
	Üniversite mezunu	-,45238	,20269	,420

*p<0,05

Tablo 4.11’de gruplar arasında belirlenen farkın kaynağını belirlemek üzere karşılaştırmalar yapmak için post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları yer almaktadır. Bu testin sonucuna göre ise anlamlı farklılık, anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olanlar ile anne eğitim düzeyi okur yazar olmayanlar arasındadır ve anlamlı farklılık anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olanların lehinedir.

4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri anne-babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans (Anova) testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	7,182	5	1,436		
	Gruplariçi	95,427	336	0,284	5,058	0,000*
	Toplam	102,609	341			

*p<0,05

Tablo 4.12’de Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen puanların babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların babanın eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [F(5-336)=5,058; p<0,05]. Gruplar arasında belirlenen bu farkın kaynağını belirlemek üzere karşılaştırmalar yapmak için post-hoc test istatistiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puanlarında Babanın Eğitim Düzeyine Göre Oluşan Anlamlı Farklılığın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Testlerine İlişkin Sonuçlar

(I) BabaEğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama		
		Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Okur yazar değil	İlkokul mezunu	-,38426	,22754	,723
	Ortaokul mezunu	-,24613	,22462	,945
	Lise mezunu	-,49242	,22406	,439
	Üniversite mezunu	-,60370	,22818	,224
	Yüksek lisans ve üzeri	-,60522	,24545	,301
İlkokul mezunu	Okur yazar değil	,38426	,22754	,723
	Ortaokul mezunu	,13813	,08694	,773
	Lise mezunu	-,10816	,08548	,901
	Üniversite mezunu	-,21944	,09577	,388
	Yüksek lisans ve üzeri	-,22096	,13171	,728
Ortaokul mezunu	Okur yazar değil	,24613	,22462	,945
	İlkokul mezunu	-,13813	,08694	,773
	Lise mezunu	-,24629	,07739	,075
	Üniversite mezunu	-,35757*	,08863	,007
	Yüksek lisans ve üzeri	-,35909	,12661	,157
Lise mezunu	Okur yazar değil	,49242	,22406	,439
	İlkokul mezunu	,10816	,08548	,901
	Ortaokul mezunu	,24629	,07739	,075
	Üniversite mezunu	-,11128	,08719	,897
	Yüksek lisans ve üzeri	-,11279	,12561	,976
Üniversite mezunu	Okur yazar değil	,60370	,22818	,224
	İlkokul mezunu	,21944	,09577	,388
	Ortaokul mezunu	,35757*	,08863	,007
	Lise mezunu	,11128	,08719	,897
	Yüksek lisans ve üzeri	-,00152	,13283	1,000
Yüksek lisans ve üzeri	Okur yazar değil	,60522	,24545	,301
	İlkokul mezunu	,22096	,13171	,728
	Ortaokul mezunu	,35909	,12661	,157
	Lise mezunu	,11279	,12561	,976
	Üniversite mezunu	,00152	,13283	1,000

*p<0,05

Tablo 4.13’de gruplar arasında belirlenen farkın kaynağını belirlemek üzere karşılaştırmalar yapmak için post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları yer almaktadır. Bu testin sonucuna göre ise anlamlı farklılık baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olanlar ile baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olanlar arasındadır ve anlamlı farklılık baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olanların lehinedir.

4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir. Bu problem durumu ilişkisiz t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t-testi Sonuçları

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam Puan	Kız	174	72,27	11,77		-2,660	0,008*
	Erkek	168	75,42	10,04	340		

* $p < 0,05$

Tablo 4.14’de öğrencilerin Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Grup t-testi sonuçları incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için ortalamalara bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumu Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bilinçli-Farkındalık						
Temelli Öz-Yeterlik	Varyansın	Kareler		Kareler		
Ölçeği	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
	Gruplararası	36,796	2	18,398		
Toplam Puan	Gruplariçi	41627,96	339	122,796	0,150	0,861
	Toplam	41664,76	341			

Tablo 4.15’te, Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen puanların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Okula Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumu ilişkisiz Grup t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup t-testi Sonuçları

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam Puan	Resmi	234	73,29	11,10			
	Özel	108	74,97	10,91	340	-1,312	0,190

Tablo 4.16’da öğrencilerin Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen puan ortalamalarının okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisz Grup t-testi sonuçları incelendiğinde, devlet ve özel okul arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.17. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Ailenin Algılanan Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri ailenin algılanan gelir durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumunun analiz edilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ailenin Algılanan Gelir Düzeyleri Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	607,07	2	303,53		
	Gruplariçi	41057,69	339	121,11	2,506	0,083
	Toplam	41664,76	341			

Tablo 4.17’de, Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen puanların ailenin algılanan gelir düzeyleri durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde ailelerin algılanan gelir düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.18. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri anne-babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi için Tek Yönlü Varyans (Anova) analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bilinçli-Farkındalık						
Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplararası	1308,83	5	261,77		
	Gruplariçi	40355,93	336	120,11	2,179	0,056
	Toplam	41664,76	341			

Tablo 4.18’de, Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen puanların annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların annenin eğitim düzeyine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.19. Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu amacı “Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeyleri anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi için Tek Yönlü Varyans (Anova) analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bilinçli-Farkındalık						
Temelli Öz-Yeterlik	Varyansın	Kareler		Kareler		
Ölçeği	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
	Gruplararası	1385,34	5	277,07		
Toplam Puan	Gruplariçi	40279,42	336	119,88	2,311	0,044*
	Toplam	41664,76	341			

*p<0,05

Tablo 4.19’da Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen puanların babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [F(5-336)=2,311; p<0,05]. Gruplar arasında belirlenen bu farkın kaynağını belirlemek üzere karşılaştırmalar yapmak için post-hoc test istatistiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarında Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Oluşan Anlamlı Farklılığın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Testlerine İlişkin Sonuçlar

(I) BabaEğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama		
		Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Okur yazar değil	İlkokul mezunu	3,07813	4,67472	,994
	Ortaokul mezunu	4,59890	4,61489	,963
	Lise mezunu	3,55051	4,60334	,988
	Üniversite mezunu	-,21667	4,68805	1,000
	Yüksek lisans ve üzeri	-1,68182	5,04271	1,000
İlkokul mezunu	Okur yazar değil	-3,07813	4,67472	,994
	Ortaokul mezunu	1,52078	1,78619	,981
	Lise mezunu	,47238	1,75614	1,000
	Üniversite mezunu	-3,29479	1,96751	,730
	Yüksek lisans ve üzeri	-4,75994	2,70595	,686
Ortaokul mezunu	Okur yazar değil	-4,59890	4,61489	,963
	İlkokul mezunu	-1,52078	1,78619	,981
	Lise mezunu	-1,04840	1,59005	,994
	Üniversite mezunu	-4,81557	1,82081	,224
	Yüksek lisans ve üzeri	-6,28072	2,60123	,326
Lise mezunu	Okur yazar değil	-3,55051	4,60334	,988
	İlkokul mezunu	-,47238	1,75614	1,000
	Ortaokul mezunu	1,04840	1,59005	,994
	Üniversite mezunu	-3,76717	1,79134	,492
	Yüksek lisans ve üzeri	-5,23232	2,58069	,535
Üniversite mezunu	Okur yazar değil	,21667	4,68805	1,000
	İlkokul mezunu	3,29479	1,96751	,730
	Ortaokul mezunu	4,81557	1,82081	,224
	Lise mezunu	3,76717	1,79134	,492
	Yüksek lisans ve üzeri	-1,46515	2,72893	,998
Yüksek lisans ve üzeri	Okur yazar değil	1,68182	5,04271	1,000
	İlkokul mezunu	4,75994	2,70595	,686
	Ortaokul mezunu	6,28072	2,60123	,326
	Lise mezunu	5,23232	2,58069	,535
	Üniversite mezunu	1,46515	2,72893	,998

Tablo 4.20’de gruplar arasında belirlenen farkın kaynağını belirlemek üzere karşılaştırmalar yapmak için post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları yer almaktadır. Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği puanlarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmesine rağmen yapılan post-hoc testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

4.21. Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci temel problemi “Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumu doğrultusunda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği
Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği	r	1	0,140**
	p		0,010
	N	342	342
Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği	r	0,140**	1
	p	0,010	
	N	342	342

** p<0,01

Tablo 4.21’de Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,140$; $p<0,01$). Buna göre üst bilişsel beceri düzeyi arttıkça öz-yeterlik algısının arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Tartışma

Araştırma sonucunda ulaşılan yargılar aşağıda yer verildiği gibidir. Yargı ifadeleri ile ilgili sıralama ve içerik araştırmanın hipotezleri ile uyumludur.

1. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması durumuna yönelik yapılan analiz sonucunda; kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için ortalamalara bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde üst bilişsel becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde eğitim gören öğrenciler ve öğretmenlerin üst bilişsel seviyelerinin ölçüldüğü çalışmalarda araştırmayı destekleyen bulgular tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır:

Irak'ın (2012) çalışmasındaki bulgular kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark olmadığı yönünde olmasına rağmen ölçeğin orijinal çalışmada bulunan sonuçlar cinsiyet ve yaş ortak etkisinin toplam puan üzerinde anlamlı farka yol açtığını göstermiştir. Bu farkın ergen grupta ortaya çıktığı görülmüş ve kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Evran'ın (2013) 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada da kız öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin üzerinde yapılan çalışmada cinsiyete göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki bulgulara göre kız öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Biliş bilgisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen bilişsel düzenleme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre toplam üst bilişsel farkındalık puanlarında kız öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öztürk (2017) yılında yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Gürefe (2015) tarafından yapılan çalışmada da 6, 7 ve 8. sınıf kız öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ortalamalarının erkek

öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Lise düzeyinde yapılan çalışmalardan; Aydın ve Yerdelen (2015) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin biyoloji dersinde üst biliş strateji kullanımının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları kız öğrencilerin daha çok üst biliş stratejileri kullandıkları yönünde olmuştur.

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar da yapılan çalışmada elde edilen bulguyu destekleyici yöndedir. Aktaş (2013) çalışmasında Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve Türkçe Öğretimi dersini alan kız öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleme, planlı çalışma, bilgiyi nasıl kullanacağını bilme, organize ders çalışma gibi becerileri erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmış; kız ve erkek öğrencilerin üst biliş puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Tunca ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Üst Biliş Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden alınan toplam puanda ve ölçeğin Planlama, Örgütlenme, Denetleme boyutlarından alınan puanlarda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek tespit edilmiştir. Baykara'nın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre değişmemekle birlikte ölçeğin "örgütlenme stratejileri" alt boyutunda kız adayların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sınırlı sayıda olsa da bazı çalışmalarda ise yapılan araştırmanın tersi yönde bulgulara ulaşılmıştır. Ayhan (2016) tarafından Beden Eğitimi öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmada Üst biliş Ölçeği genel toplam puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yürüdü'ün (2014) çalışmasında da müzik öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bars (2016) tarafından öğretmen adaylarının üzerinde yapılan çalışmada genel üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir

2. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşması durumuna yönelik yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ile benzer bulgular olmasına rağmen çoğunluğu ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık tespit edilmiştir. Ancak ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin

sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği çalışmalar az sayıdadır. Yapılan çalışmalarda oluşturulan örneklem gruplarının sayısının ve uygulandığı bölgelerin farklı olmasının sonuçlardaki bu farklılığa sebep olabileceği düşünülmüştür.

Gürefe (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin st bilişsel farkındalıkları düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma bu çalışmayla benzer sonuç elde etmiştir.

Evrans (2013) tarafından 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ile bilişüstü farkındalıkları envanterine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve yedinci sınıf ğrencilerinin, bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin görüşlerinin altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf ğrencilerinin st bilişsel farkındalık düzeylerinin öğrenim gördüğü sınıfa göre toplam st bilişsel farkındalık puanlarında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul ğrencilerinin st bilişsel farkındalık düzeyleri, sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık alt sınıf düzeylerinin lehine olmuştur.

3. Ortaokul ğrencilerinin st bilişsel farkındalık düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; öğrencilerin st bilişsel farkındalık düzeyleri ile devlet ve özel okul türüne göre farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Ortak uygulanan eğitim programı, öğrencilerin st bilişsel farkındalık düzeyinde okul türü değişkenine göre farklılığın oluşmamasına sebep olmuş olabilir. Aynı zamanda özel okul ve devlet okulları arasında sunulan eğitimin yakın olduğu ve özel okulun sunduğu imkanların st bilişsel beceri düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmayla paralel olarak Evrans (2013) tarafından 6, 7 ve 8. sınıflar ile yapılan çalışmada da öğrencilerin okul türleri ile bilişüstü farkındalıkları envanterine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Evrans, ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin de öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

4. Ortaokul ğrencilerinin st bilişsel farkındalık düzeylerinin ailenin algılanan gelir düzeyine

göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile ailelerin algılanan gelir düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyinin ailenin algılanan maddi durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin de olduğu bilgisi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini etkileyen etmenin ebeveynlerinin maddi durumlarının olmadığı sonucuna varılabilir. Bu problem durumu ile ilgili az sayıda çalışma olmasına rağmen yapılan çalışmalardaki bulgular dikkate alındığında elde edilen sonucu desteklediği görülmektedir.

Gürefe (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenleri ile öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır

Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da çalışmayla paralel sonuca ulaşılmıştır. Aktaş (2013) tarafından yapılan çalışmada Sınıf Öğretmenliği alanında öğrenim gören ve Türkçe Öğretimi dersini alan katılımcıların üst bilişsel beceri düzeyi ile ailenin aylık toplam geliri grup puanlarına göre dağılımı arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yürüdur (2014) tarafından yapılan çalışmada aile aylık gelir durumu değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının toplam üst bilişsel farkındalık düzeyi ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

5. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin anne öğrenim düzeylerine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; ölçekten elde edilen puanların annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu amaçla uygulanan Scheffe testi sonucuna göre ise anlamlı farklılık anne öğretim düzeyi üniversite mezunu olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayanlar arasındadır ve anlamlı farklılık anne öğrenim düzeyi üniversite mezunu olanların lehine tespit edilmiştir.

Bireyin ilk etkinlik deneyimleri ailede başlar; ancak büyümekte olan çocuğun sosyal dünyası hızla genişledikçe akranlar, çocukların kendi yeteneklerini bilmesi konusunda gittikçe önem kazanmaktadır (Bandura, 1994, s.9-10). Bu doğrultuda bireyin ilk etkinlik deneyimlerini oluşturan anne-babanın öğrenim seviyesi öğrenciye sunulan imkanlarda çeşitlilik sağlayabilmekte bu çeşitlilik de öğrencilerin üst bilişsel düzeylerinde farklılık

oluşturabilmektedir.

Elde edilen bulguya göre anne öğrenim düzeyi üniversite olanların anne öğrenim düzeyi okur yazar olmayanlara göre öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel düzeyleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sonuç olarak annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri de artacaktır denilebilir. Bu problem durumu doğrultusunda özellikle de ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sayısı sınırlıdır.

Elde edilen bulgunun tersi yönünde sonuca ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Güreffe (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkeni ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aktaş (2013) tarafından yapılan çalışmada Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların üst bilişsel beceri düzeyi ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayhan'ın (2016) çalışmasında beden eğitim öğretmeni adaylarının üst biliş ölçeğinin alt boyutlarının ve üst biliş ölçeği genel toplam puanının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlgili araştırmaların incelenmesi sonucunda dikkat çekici bir bulguya ulaşılmıştır. Yürüdü (2014) müzik öğretmeni adaylarının toplam üst bilişsel farkındalık düzeyi ve açıklayıcı bilgi, bilgi yönetme boyutunda anne eğitim düzeyine göre ilköğretim ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında ilköğretim mezunu olan grubun lehine ve ortaöğretim ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında ortaöğretim mezunu olan grubun lehine bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durumsal bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme boyutunda annesi ilköğretim ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında annesi ilköğretim mezunu olan grubun lehine bir farklılığın olduğu, yöntemsel bilgi boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin baba öğrenim düzeylerine göre farklılaşması durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; ölçekten elde edilen puanların babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Oluşan bu farklılık, baba öğrenim düzeyi üniversite mezunu olanlar ile baba öğrenim düzeyi ortaokul mezunu olanlardan baba öğrenim düzeyi üniversite mezunu olanların lehinedir.

Elde edilen bulguya göre velilerin baba öğrenim düzeyi üniversite eğitimi olanların baba öğrenim düzeyi ortaokul mezunu olanlara göre öğrencilerin üst bilişsel düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dikkat çeken nokta anne eğitim durumunda karşılaştırma üniversite mezunu ile okur-yazar olmayan veliler arasındayken baba öğrenim düzeyi karşılaştırmasında bu düzeyin üniversite mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olan veliler arasında olması olmuştur.

Gürefe (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkeni ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aktaş (2013) tarafından yapılan çalışmada da Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Türkçe Öğretimi dersini alan katılımcıların üst bilişsel beceri düzeyi ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayhan (2016) tarafından Beden Eğitimi Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada babanın eğitim durumu değişkenine göre grupların üst biliş ölçeğinin toplam puan ortalamaları arasında ve ölçeğin Bilişsel Güven alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarındaki puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

7. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik seviyelerini ölçen araştırmalar az sayıdadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin genellikle bir derse ait öz-yeterlik düzeyleri ve akademik öz-yeterlik düzeyleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri araştırma konusu olarak incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalardan Kubilay, Aktamış ve Kiremit (2016) tarafından yapılan çalışmanın 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak elde edilen bulgularında cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir.

Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda; akademik öz-yeterlik boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunurken; diğer alt boyutlar ve toplam öz-yeterlik algısı puanlarında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu sonuç yapılan araştırma ile paralellik göstermemektedir. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleri değil akademik öz-yeterlik düzeyleri dikkate alınarak cinsiyet değişkeni ile ilişkilendirilmiştir.

Pajares, Johnson ve Usher (2007) tarafından ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmada ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde kız öğrenciler daha güçlü yazma öz-yeterliği bildirmişlerdir ve öğretmenleri tarafından daha iyi yazarlar olarak değerlendirilmişlerdir.

Öz-yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığın tespit edilmediği araştırmalar da bulunmaktadır. Öztürk (2017) yılında yapmış olduğu çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre analizinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Tunca ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Akademik Öz-yeterlik İnançları Ölçeği puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Baykara'nın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının algılanan öz-yeterlik puanlarının ortalamaları cinsiyet değişkenine göre değişmemiştir. Kaçar (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik inançları, ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

8. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanlarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeylerinde bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırmayı destekleyen çalışma; Aktürk ve Aylaz (2013) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada da 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıfı ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazın taramasında yapılan çalışma sonuçlarında öz-yeterlik algı düzeylerinde sınıf

düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir:

Kubilay, Aktamış ve Kiremit (2016) tarafından yapılan çalışmanın 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak elde edilen bulgularında sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterlik inancının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz, Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğrenim gördüğü sınıfa göre toplam öz-yeterlik algı düzeyi bakımından 6, 7 ve 8. sınıf arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk'ün (2017) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algı düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda farkın beşinci ve altıncı sınıfların lehine olduğu belirtilmiştir. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Pajares, Johnson ve Usher (2007) tarafından ilköğretim okul, ortaokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmada da ilköğretim okulu öğrencileri daha güçlü öz-yeterlik bildirmiştir.

9. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; devlet ve özel okul arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Okullarda ortak kullanılan öğretim programı, özel okul ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin arasında öz-yeterlik algı düzeylerine göre farklılaşma oluşmamasını sebep olabilir. Alan yazında bu problem durumu ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

10. Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin ailenin algılanan gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmamasına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre; ölçekten edilen puanlarda ailelerin algılanan gelir düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin algılanan gelir durumu ile öz-yeterlik algı düzeyi arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu problem durumunu araştıran az sayıda çalışmada elde edilen bulgunun tersi yönde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Aktürk ve Aylaz (2013) tarafından 6, 7 8. sınıf öğrencilerinin üzerinde yapılan çalışmada ailelerin gelir durumu arttıkça öğrencilerin öz-yeterlilik alt boyutlarında aldığı puanların da arttığı saptanmıştır. Yürüdü'ün (2014) çalışmasında da farklı olarak aile aylık geliri daha az

olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyleri açısından aile aylık geliri 750-1500 TL. olanlar ile 3000 TL. ve üzeri olanlar arasında 750-1500 TL. olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

11.Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin anne öğrenim düzeylerine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; ölçekten elde edilen puanların annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşmasının anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu problem durumu ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgunun tersi yönde sonuçlar elde edilmiştir. Oluşan farkın nedeni olarak katılımcı grupların demografik özelliklerinin ve katılımcı grupların bulunduğu şehirlerin farklı olması düşünülmüştür.

Yürüdür (2014) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyine göre annesi ilköğretim ile ortaöğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aktürk ve Aylaz (2013) tarafından yapılan çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça çocukların kişiler arası ilişki, akademik başarı ve madde bağımlılığı öz-yeterliliklerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Koç ve Arslan'ın (2017) çalışmasında elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algılarında anne eğitim durumuna göre oluşan farkın, üniversite mezunu anneler ile ilk ve ortaokul mezunu anneler arasında olduğu görülmüştür.

12.Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin baba öğrenim düzeylerine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; elde edilen puanların babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların eğitiminde öz-yeterlik ve öğrenme ilgili daha zengin ortamlar oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bu problem durumunun farklı örneklem gruplarıyla farklı araştırmalarda tekrar araştırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın araştırmasında bu problem durumunu inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yürüdür (2014) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının baba öğrenim durumu değişkeni açısından öz-yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmada elde edilen bulguyu destekleyen yöndedir.

Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algılarının baba eğitim durumuna göre oluşan farkın üniversite mezunu babalar ile ilk, ortaokul ve lise mezunu babalar arasında olduğu belirlenmiştir.

Aktürk ve Aylaz (2013) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmadaki bulgulara göre babaların eğitim düzeyi arttıkça koruyucu sağlık, kişiler arası ilişki ve akademik başarı öz-yeterlik alt boyutları puanlarının arttığı saptanmıştır.

13.Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeylerinin arasında ilişki durumuna yönelik yapılan analiz sonuçlarında; Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre üst bilişsel beceri düzeyi arttıkça öz-yeterlik algı düzeyinin arttığı söylenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri birbirlerini pozitif anlamda etkilemektedir. Alan yazında bu problem durumunu araştıran çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Elde edilen bulgulara üst biliş ve öz-yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Ortaokul öğrencileri ile çalışılan ve yapılan çalışma ile aynı bulguya ulaşılan çalışma Bozgün ve Pekdoğan (2018) tarafından yapılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinden yapılan bu çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik becerilerinin üst bilişin bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üst biliş ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunan çalışmalar genellikle lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde az sayıda çalışma yapılmıştır.

Lise düzeyinde yapılan araştırmada elde edilen bulgular şu yöndedir:

Mojarad , Shabani ve AhmadiGatab (2013) tarafından yetimhane merkezlerinde ve rehberlik okulu düzeyinde kız öğrencilerin üzerinde yapılan araştırmada bilişsel ve üst bilişsel stratejileri öğrenen yetim kız öğrencilerinin öz-yeterlilikleri ile kursa katılmayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yailagh, Birgani, Boostani ve Hajiyakhchali (2012) tarafından yapılan çalışmada kız lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik, başarı hedefleri

(ustalıktan kaçınma hariç) ve üst bilişin arasında pozitif ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Basit korelasyon bulguları, üst biliş ile öz-yeterlilik arasında önemli pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca öz-yeterlilik ve başarı hedeflerinin üst bilişsel faktörlerin öngörülmesinde önemli rol oynadığını da ortaya koymuştur. Lindsay (2010) tarafından yapılan çalışmada 13-20 yaş aralığındaki katılımcı grubun istatistiki sonucunda üst biliş ve öz-yeterlilik pozitif olarak ilişkilendirilmiştir. Pintrich ve De Groot (1990) çalışmasında öz-yeterliliğin öz düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalar şunlardır:

Baddareen, Ghaith ve Akour (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin üzerinde yapılan çalışmada üst biliş ve öz-yeterlilik arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Landine, Stewart (1998), lise öğrencilerinin üst biliş, motivasyon, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve akademik ortalama arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmış ve üst biliş ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlilik algı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Tuncer'in (2016) öğretmen adaylarının üzerinde yürüttüğü çalışmada katılımcıların öz-yeterliliği ile üst biliş düşünme becerileri arasında çeşitli düzeylerde pozitif yönde (birlikte değişim gösteren) ilişkiler olduğu bulunmuştur. Tunca, Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının üst biliş öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlilik ölçeklerinin toplam puanları arasındaki tüm ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Baykara (2011), çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algılar ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Tuncer ve Doğan (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin üst bilişsel farkındalığı ile öz-yeterlilik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bars'ın (2016) öğretmen adaylarının üzerinde yaptığı araştırmasında üst bilişsel farkındalıklarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik algısını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Coutinho ve Neuman (2008) tarafından lisans öğrencileri ile yapılan çalışmada elde edilen istatistiki bulgulara öz-yeterlilik üst bilişin en güçlü yordayıcısıdır. Çalışma, öz-yeterliliğin üst biliş ile güçlü ilişkiye sahip olması ile yeteneklerine ve becerilerine güven duyan kişilerin güçlü üst bilişsel becerilere sahip olabileceği fikrini ortaya koymuştur. Dhorte (2005) tarafından hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin eğitim

deneyiminin bileşenleri karar vermeyi öngörmemiştir, ancak öz-yeterlik ve üst biliş ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenci yanıtları, öz-yeterlik ve üst biliş farkındalığı ile ilgili güçlü algıları belirtmiştir. Coutinho (2008) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmanın istatistiksel bulgularında; öz-yeterlik, üst biliş ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Elde edilen bulgular etkili üst bilişsel stratejileri olan öğrencilerin aynı zamanda bir görevi başarıyla yerine getirme yeteneklerine güçlü bir şekilde inandıklarını göstermiştir. Cera, Mancini ve Antonietti (2013) tarafından üst bilişsel bilgi, beceri ve tutumların kazanılması ile ilgili yapılan çalışmada üst bilişin özerklik ve öz-yeterlik ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazındaki bazı çalışmalar farklı alanlardaki üst bilişin öz-yeterlik becerisi ile ilişkisine yönelik yapılmıştır. Bu araştırmalarda da üst biliş ve öz-yeterlik algı düzeyi arasında pozitif ve anlamlı sonuç elde edilmiştir. Rahimi ve Abedi (2014) tarafından yapılan çalışma, dinleme öz-yeterliği ile genel olarak üst bilişsel dinleme stratejilerinin farkındalığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hermita ve Thamrin (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada üst bilişsel farkındalık ile akademik öz-yeterlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu gösteren veriler bulunmuştur. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerilerini geliştirirken akademik öz-yeterlik becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aydın, Yerdelen (2015) tarafından lise öğrencilerinin üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejileri öz-yeterlikle ve öğrenme-yaklaşma hedefleriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Deniz (2017) tarafından yapılan çalışmada matematik öz-yeterlik puanları ile üst bilişsel beceri puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Kanfer ve Ackerman (1989) güçlü öz-yeterliliğe sahip kişilerin, bir görev üzerinde çalışırken üst bilişsel stratejileri kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve zayıf öz-yeterliliğe sahip olanlardan daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır (Akt. Coutinho, 2008, s. 167). Yapılan çalışmadan elde edilen bulguyu alan yazında yapılan birçok çalışmanın desteklediği görülmüştür. Alan yazındaki bulgular, üst biliş ile öz-yeterlik becerilerinin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Üst bilişsel düşünme becerilerine sahip olan birey kendi yeteneklerinin ve yeterliklerinin farkında olur. Üst biliş bireyin kendi

bilişi üzerinde düşünme, düzenleme ve değerdendirme becerisidir. Öz-yeterlik becerisine sahip olan bireyin yeteneği üzerindeki inancı artar ve birey davranışında sebat ve süreklilik sergiler. Bu iki beceri birbiri ile olumlu yönde ilişkili olup bireylerin eğitim yaşantısını pek çok yönden etkilemektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen veriler değerlendirilerek uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen ve öğretmen adayları hizmet içi eğitim çalışmaları ile üst bilişsel düşünme becerileri öğretimi ve öz-yeterlik beceri öğretimi ile ilgili bilgilendirilebilirler. Çünkü bilgiye sahip olmak, onu özümsemek, derinine inmek ile oluşur ve sahip olunan bilgiyi paylaşmak ise bilgiyi çoğaltır. Öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıkları arttıkça öğrenciler ile kurulan etkileşim de artacak ve iletişim öğrenciler üzerinde farkındalık yaratacaktır. Tüm bu etkileşim de öğrenci ve öğretmenlerin kendi yeteneklerine duydukları inancı yani öz-yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlayacaktır.
2. Yapılan çalışmada üst biliş ile öz-yeterlik becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalar da araştırma sonucunda elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Üst bilişsel farkındalık ve öz-yeterlik becerilerinin öğrencilerin eğitim yaşantılarında katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenler tarafından sınıf ortamında öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerinin gelişimini ve öz-yeterlik algı düzeylerini destekleyecek faaliyetlere yer verilmesi önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri üzerine çalışmalar olmasına rağmen üst bilişsel farkındalık düzeyi ile öz-yeterlik algı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sayısı az sayıdadır. Alan yazın taramasında yapılan çalışmaların katılımcı gruplarının sıklıkla öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından olduğu görülmüştür. Bu nedenle üst biliş ve öz-yeterlik kavramları ile ilgili ortaokul ve lise düzeyinde araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarını bu doğrultuda oluşturabilirler.
2. Yapılan çalışmada üst biliş ve öz-yeterlik hakkında öğretmen ve öğrenci görüşü alınmamıştır. Nicel çalışma sonuçlarının nitel verilerle desteklenebileceği bu doğrultuda yapılacak çalışmalarda öğretmen ve öğrenci görüşü alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. Yapılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından üst bilişsel farkındalık düzeyi ve öz-yeterlik algı düzeyi arasındaki ilişki deneysel bir çalışma yöntemi ile de incelenebilir.
4. Alan yazın taramasında üst biliş ve özellikle öz-yeterlik becerileri bir alana özgü incelenmiştir. Öğrencilerin özellikle de ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik algı düzeyleri ve üst biliş beceri düzeylerini konu alan çalışma sayısının az sayıda olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından bu kavramlarla ilgili farklı örneklem grupları üzerinde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 655- 680.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 1*, p. 353-365
- Aktamış,H., Özenoğlu- Kiremit, H. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin Öz-Yeterlik İnançlarının Fen Başarılarına ve Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2016, 7(2), 1-10.
- Aktaş, A. (2013). Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi (Yüksek lisans tezi). Alınan yer <http://dspace.trakya.edu.tr:8080/jspui/handle/1/1550>.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*,6(4), 177-183.
- AL-Baddareen, G. ve Ghaith, S., Akour, M. (2015) Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predicators of Academic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 19, 2068 – 2073.
- Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Üst biliş Stratejilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ve Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisinin İncelenmesi, *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3): 781-792.
- Arslan, S. (2014). Üstbilişsel Öğretim Stratejilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme, Öz Düzenleme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay, Z., Aydın, U., Bulgan, G., Taylan, R.K. ve Özgülük, S.B. (2017) Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y): Türkiye Uyarlama Çalışması, *İlköğretim Online*, 16(4), 1803-1815.
- Brown, A. ve Reeve, R.A. (1984). Metacognitive Reconsidered. The National Institute of Education, 1-31.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üst bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 551-566.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman

- Bandura A.(1995). Self-efficacy in changing societies. New York, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: exercises of control. Editorial. American Journal of Health Promotion, 12(1), 8-10.
- Bars, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 80-92.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cera, R., Mancini. ve M., Antonietti, A. (2013) Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning, ECPS Journal-7/115-141.
- Carroll, M. D. (1987). Claremont Graduate School, Abstract of the Dissertation Self-Prediction and Performance of Cognitive and Motor Tasks in Learning-Disabled Adolescents, s.1-113.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165.
- Countinho, S. A., Neuman, G. (2008). A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style and Self-Efficacy, *Learning Environ Res*, 11:131–151.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst bilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çakıroğlu, A.ve Ataman, A. (2008). Üst Bilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *The Journal of SAU Education Faculty(Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi)*, 1-13.
- Çikrikçi, Ö. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algılarının Yaşam Doyumunu Yordama Gücü. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Çöğmen, S., Saracaloğlu, S.A. (2010). Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 91-99, pau.egitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=225.
- Deniz, T. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doherty T., S., (2005). Self-efficacy and Metacognition Awareness As Predictors Of Perceived Decision-Making In Nursing Students, Doctor of Philosophy. The University at Albany, State University of New York, School of Education Department of Educational Theory and Practice.

- Efklides, A. (2009). The New Look İn Metacognition From Individual To Social, From Cognitive To Affective, İn:Metacognition New Research Developments, Nova Science Publishers, 137-148.
- Evran, S. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, (2/1), No:23.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1–15.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive & cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell. (1992) Department of Psychology, Stanford University, Stanford, **CA 93305-2130**.
- Flavell, H., Frances, L. ve Eleanor, R., 2000, Development of Children's Awareness of Their Own Thoughts. *Journal Of Cognition And Development*, s.97-112.
- Fletcher, L. ve Carruthers P., (2012). Metacognition and reasoning. *Department of Philosophy, Phil. Trans. R. Soc. B*, 367, 1366–1378.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237-246.
- Hermita, M. ve Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward Academic Self-efficacy among Indonesian Private University Scholarship Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1075-1080.
- Jacobs, J. E. and Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, 249-259.
- Kahramanoğlu, R. ve Deniz, T. (2017) Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 18, Sayı 3*, 189-200
- Karakelle, S., Saraç, S.S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103
- Karakelle, S., Saraç, S.S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2010, 13 (26), 45-60
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 14(1), 745-778.
- Landine, J. ve Stewart, J. (1998) Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counselling/ Revue canadienne de counseling*, 32:3.

- Papaleontiou-Louca, E. (2008). Metacognition and Theory of Mind. *Cambridge Scholars Publishing*, 15 Angerton Gardens, Newcastle, s.1-16.
- Lindsay, P. C. (2010). Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance. Master Thesis. Northern Illinois University.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview.
- Lai, E.,R, (2011). Metacognition: A Literature Review, Research Report.
- Mazzoni, G. (1998). Memory suggestibility and metacognition in child eyewitness testimony: The roles of source monitoring and self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education* 1998. Vol. XIII, n° I. 43-60.
- MacIntyre, T.E., Igou, E.R., Campbell, M.J., Moran, A.P. ve Matthews, J. (2014). Metacognition and action: a new pathway to understanding social and cognitive aspects of expertise in sport, Published online 2014 Oct 16. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01155
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. *Phi Delta Kappan*, 87: 696-699.
- Mojared, S., Shabano, S. ve Ahmadigatab, T. (2013). Studying the Effects of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on Self-efficacy and Goal-selecting of Orphan Girl Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1716 – 1721.
- Noushad, P.P. (2008). Cognitions about cognitions: the theory of metacognition. Online Submission. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf>
- Oğuz, A., Kutlu-Kalender, M., D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Journal of Theory and Practice in Education* ISSN: 1304-9496, 14(2), 170-186.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Osman, M., E. ve Hannafin, M., J. (1992) Metacognition Research and Theory: *Analysis and Implications for Instructional*, ETR&DV, Vol.40, No.2, pp.83-99.
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim Besinci Sınıf Düzeyinde Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin, Problem Çözme Başarısına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, F., Johnson, M.J. ve Usher, E.L. (2007). Research in the Teaching of English Volume 42, Number 1, 104-120

- Pajares F., Schunk D.H., (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept, And School Achievement. *Perception* (pp. 239-266), London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing:A Review Of The Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19: 1397158.
- Robert M. Pırsığ, Zen ve Motosiklet Bakım Sanatı Değerlerin Sorgulanması.Süha Sertabiboğlu (çev.), İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2017.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). Metacognition and theory of mind. Newcastle,UK:Cambridge Scholars Publishing.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11 (6), 7-15.
- Rahimi, M. ve Abed, S. (2014). The Relationship between Listening Self-efficacy and Metacognitive, Awareness of Listening Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98 (2014) 1454 – 1460.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209 .
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. ve Moshman, E. D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Schraw, G., (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Department of Educational Psychology, Instructional Science* 26: 113–125.
- Schraw, G., Crippen, K. J. ve Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning, *University of Nevada Research in Science Education*, 36: 111–139.
- Schwarzer R, Fuchs R (1995) Self-efficacy and health behaviors. To appear in: Conner M, Norman P. Predicting Health Behavior: Research and Practice with Social Cognition Models. Buckingham: Open University Press. trochim.human.cornell.edu/gallery/walkley/self-eff.htm - 20k.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychology Review*, 207-231.
- Schunk, D. H. (Ed.) (2012) Learning theories : an educational perspective. Boston.
- Shimamura, A.P., (2000). Toward a Cognitive Neuroscience of Metacognition, Consciousness and Cognition **9**, 313–323 (2000) doi:10.1006/ccog.2000.0450.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray; *Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim* (Dokuzuncu Baskı) , s. 337 Gazi Kitabevi Ankara 2004.
- Şeker, V. (2014). Öğrencilerin Üst Bilişsel Becerilerinin Geliştirilmesini Etkileyen Faktörler Üzerine Matematik Öğretmenlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Özyeterliği ve Üstbiliş Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/3, 2243-2260.
- Tuncer, M., Doğan, Y. (2017). Üst-Bilişsel Farkındalık, Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki İlişkileri, *SBARD ISSUE* 30/2. s. 51 - 6.
- Tobias, S. Ve Everson, H. T. (2001). The ability to estimate knowledge and performance in college: a metacognitive analysis. H. J. Hartman (Ed), *Metacognition in learning and instruction*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 69-83.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Veenman, M. V. J. ve Van Hout-Wolters, B. H. A. M., and Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Yailagh, M., S., Birgani, S., A., Boostani, F. ve Hajiyakhchali, A. (2012). The Relationship Of Self-efficacy And Achievement Goals With Metacognition In Female High School Students In Iran, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84 (2013) 117 – 119.
- Yıldız, H. (2012). Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- . Yokuş, T. ve Yürüdür, F. E. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Üst bilişsel Farkındalık ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Turkish Journal of Arts And Social Sciences (TJASS)*, 2015 September, Vol 1, No 1, 22-34

- Yürüdür, E., F. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarını Üstbilişsel Farkındalıkları ile Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective, *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

EKLER

EK 1 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenci,

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenecektir. Sizden her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak, kendinize uygun bulduğunuz bir seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. **Lütfen isim yazmayınız.**

Yardımcı olduğunuz ve içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Bilgi ŞERİFOĞLU

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

2. Sınıfınız : () 6 () 7 () 8

3. Okul Türünüz: () Resmi Ortaokul () Özel Ortaokul

4. Ailenizin gelir durumu: () Yüksek () Orta () Düşük

5. Annenin eğitim durumu:

() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans ve üstü

6. Babanın eğitim durumu:

() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans ve üstü

EK 2:

Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç)					
B Formu					
Ad-Soyad : Sınıf :					
Sevgili öğrenciler, Aşağıda, öğrenirken neler yaptığınızı ortaya çıkarmaya yönelik 18 adet madde bulunmaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen maddelerin her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.					
	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.					
2) İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.					
3) Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.					
4) Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.					
5) Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.					
6) Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
7) Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.					
8) Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.					
9) Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
10) Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.					
11) Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.					
12) İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.					
13) Öğrenirken zayıf yönlerim üstesinden gelmek için bana kolay gelen öğrenme yollarını kullanırım.					
14) Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yollarını kullanırım.					
15) Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.					
16) Bazen öğrenme yollarını otomatik olarak kullanırım.					
17) Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım.					
18) Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.					

EK 3:

BFÖÖ-Y

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçekte doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen maddeleri dikkatle okuyunuz. Her bir ifadenin size uygunluğunu aşağıdaki 5 dereceli ölçek üzerinde değerlendirip size uygun olan sayıyı işaretleyiniz. Araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Duygularımdan (üzüntü, korku, kaygı, kızgınlık) kolaylıkla etkilenirim.					
2. Yeni arkadaşlar edinmekte zorlanırım.					
3. Çok önemli olsalar da, kendimi rahat hissetmediğim durumlardan kaçınmaya çalışırım					
4. Çok fazla duygulandığımda bu halimin geçmesi uzun sürer.					
5. Yanlış yaptığımı anladığımda rahatlıkla özür dileyebilirim.					
6. Stresli bir durumda fazla tepki verdiğimi anladığımda genellikle çoktan iş işten geçmiş oluyor					
7. Bir şeyleri çok düşündüğümde sonunda mutsuz veya kaygılı hissederim.					
8. Bedenimde hoşuma gitmeyen duygular hissettiğimde, bunları görmezlikten gelirim.					
9. En iyi arkadaşım ile yaşadığım problemleri kolayca çözümleyebilirim.					
10. Hoş olmasalar bile, düşüncelerimle yüzleşebilirim.					
11. Davranışlarım çoğu zaman başka insanlardan ya da durumlardan etkilenir.					
12. Geçmişteki üzüntü veren anılar ve gelecekle ilgili endişeler kafamı meşgul eder.					
13. Bedenimde rahatsızlık hissettiğimde, bununla baş edebilirim.					
14. Birini sevebileceğimi düşünmüyorum.					
15. Ailemdeki bir (veya daha fazla) kişiyle anlaşamıyorum.					
16. Bedenimde bir ağrı ya da huzursuzluk olduğunda onu hissetmekten kaçınırım.					
17. Daha sonra pişman olacak olsam bile, o an için kendimi iyi hissettiren şeyi yaparım.					
18. Bir problemim olduğunda, bunun tüm hayatımı mahvedeceğine inanırım.					
19. Bedenimde bir rahatsızlık hissettiğimde, geçeceğini bildiğim için kendimi rahatlatırım.					
20. İnsanların arasında kendimi rahat hissedebilirim.					
21. Başkalarının yaşadığı yoğun duyguları görmek ya da duymak beni rahatsız eder.					
22. Sinirlenir veya kaygılanırsam genellikle başkaları yüzündendir.					

EK 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7201363
Konu: Anket Araştırma İzni

09.04.2018

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 05.03.2018 tarih ve 1800071857 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 09.04.2018 tarih ve 7136448 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Bilgi ŞERİFOĞLU'nun "Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Berat SARIKAYA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a95e-71bf-3b39-8dd7-d167 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) Kullanım İzni Maili

Sema Karakelle

22 Aralık 2017 19:13

Ynt: Ölçek Kullanım İzni

Kime: Bilgi Şerifoğlu

Sayın Şerifoğlu

Elbette kullanabilirsiniz. Ölçekler ektedir.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dileğiyle

22 Aralık 2017 12:00 tarihinde Bilgi Şerifoğlu <bilgi_1881@hotmail.com> yazdı:

EK 6: Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y) Kullanım İzni Maili

Utkun Aydın

Ynt: Ynt: Ölçek İzni

Kime: Bilgi Şerifoğlu, Bilgi: Zümra Özyeşil

Merhaba,,

Referans göstererek ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar!...

UA