



Olca Kiremitçi¹

olcaykiremitci@gmail.com

ORIGINAL ARTICLE

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Özet

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenim gördükleri bölüm ile cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışmaya kolayda örneklem yöntemiyle belirlenmiş Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda (beden eğitimi ve spor öğretmenliği=130, antrenörlük eğitimi=88, spor yöneticiliği=73) öğrenim gören 291 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 93'ü kadın, 198'i erkektir. Araştırmada kullanılan veriler, Schraw ve Dennison'un (1994) geliştirdiği, Akın ve diğ. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan, üstbilişsel farkındalık envanteri kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu ($\bar{x}_{kadın} = 180.97$, $\bar{x}_{erkek} = 193.37$) ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ($t=-2.414$, $p<.05$) gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ($\bar{x}=182.22$), spor yöneticiliği öğrencileri ($\bar{x}=194.36$) ve antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerine ($\bar{x}=195.91$) göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı ($F=5.028$, $p<.01$) düzeyde düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, üstbilişsel farkındalık, beden eğitimi ve spor, cinsiyet

AN INVESTIGATION ON METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS OF SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to assess the metacognitive awareness levels of school of physical education and sport students and to investigate these levels in the context of their department and gender. 291 students were selected by convenience sampling method (physical education=130, coaching education=88, sports management=73) from three different department volunteered to participate in this study. Study sample consisted of 93 female and 198 male students. Data of this study were collected using the Metacognitive Awareness Inventory which was developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted by Akın et al. (2007) into Turkish. Results demonstrated that levels of metacognitive awareness of the school of physical education and sports students were mid range ($\bar{x}_{female} = 180.97$, $\bar{x}_{male} = 193.37$) and significant difference were determined between genders ($t=-2.414$, $p<.05$). Another finding of this study was that the metacognitive awareness scores of students in physical education and sport teaching department were significantly lower ($\bar{x}=182.22$) than the scores of students in the sports management department ($\bar{x}=194.36$) and coaching education department ($\bar{x}=195.91$) and these differences were significant ($F=5.028$, $p<.01$).

Keywords: Metacognition, metacognitive awareness, physical education and sport, gender

GİRİŞ

Öğrenme süreçlerini ve öğrendiklerini kontrol edebilen öğrenciler yetiştirmek, günümüz eğitim faaliyetlerinin en büyük amacını oluşturmaktadır (Özsoy ve Günindi, 2011). Öğrenmenin etkili olabilmesi ancak bilinçli olarak düzenlenmesi ile mümkündür (Özsoy, 2008). Bilişsel süreç üzerinde öğrenimin aktif kontrolünü ve düşünme becerilerine yönelik bireysel anlayışı içeren yapı, üst biliş kavramıdır (Ponnusamy, 2006). Üst biliş kavramı bireyin sahip olduğu becerileri anlamada, kontrol etmede ve yönlendirmede, kendi bilişsel süreçlerini maksimum düzeyde öğrenmeye yönelik olarak düzenlemesi olarak tanımlanmıştır (Jonassen, 2000; Meijer ve diğ., 2006; Chen ve diğ., 2009). En basit tanımıyla üst biliş, bireyin sürdürmekte olduğu bilişsel süreçleri farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Hacker ve Dunlosky, 2003; Jager ve diğ., 2005; Annevirta ve Vauras, 2006).

Üst biliş kavramı, üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995; Özsoy, 2008; Özsoy ve Günindi, 2011; Kahraman ve Sungur, 2011). Bireyin kendine özel bilgisi ve genel konular hakkındaki bilgisini ifade eden üstbilişsel bilgi, “açıklayıcı”, “prosedürel” ve “durumsal” bilgisi olmak üzere üç alt başlık altında incelenmelidir (Schraw ve Moshman, 1995). Açıklayıcı bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisi ve bireyin söz konusu işi ya da görevi yapmadaki sergileyeceği performansını etkileyecek unsurlar hakkındaki bilgisi anlamına gelir (Schraw ve Moshman, 1995; Özsoy, 2008; Özsoy ve Günindi, 2011). Prosedürel bilgi ise bireyin, yeteneklerini sergilemedeki ayrıntılar hakkındaki bilgisidir (Schraw ve Moshman, 1995). Prosedürel bilgi bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade ettiği için, bireyin, prosedürel bilgi ve açıklayıcı bilgiye birlikte sahip olması gerekmektedir (Özsoy, 2008; Özsoy ve Günindi, 2011). Durumsal bilgi ise, bilişsel eylemlere yönelik olarak ne zaman ve neden soruları hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Schraw ve Moshman, 1995).

Üstbilişsel kontrol ise, bireyin öğrenme ve düşünme eylemindeki kontrolü için gerekli üstbilişsel eylemlerin düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Schraw ve Moshman, 1995; Özsoy, 2008; Özsoy ve Ataman, 2009). Üst bilişsel kontrolün alt boyutları, uygun bilişsel stratejilerin seçimi anlamına gelen “planlama”; bilgileri etkin bir şekilde yönetmek için gerekli “bilgi yönetme”; bilişsel bir performansa yönelik performansın ilerleyişi hakkında farkındalık “izleme”; bilişsel performans sürecinde oluşabilecek hataların farkında olma “hata ayıklama” ve öğrenme etkinliğinin gözden geçirilmesi “değerlendirme” olarak

sıralanmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998; Özsoy, 2008; Özsoy ve Ataman, 2009; Bedel, 2012).

Üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel bilginin düzenlenmesi, karmaşık bir psikolojik kavram olarak görülmekle birlikte kabul gören bir araştırma konusudur (Luke ve Hardy, 1999; Pifarre' ve Cobos, 2009). Öz değerlendirme ve eğitim alanında yapılan araştırma sonuçları, üst bilişsel farkındalığın eğitimde yüksek performans gösterme ile son derece yakın ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır (Maghsudi ve Talebi, 2009). Bu nedenle, üst biliş stratejilerinin bireyler tarafından ne düzeyde kullanıldığı sorusu ve üst bilişin doğrudan öğrenme faaliyetleri üzerine etkisinin yoğunluğu ilgi çeken başlıklar haline gelmiştir (McCann ve Garcia, 1999).

Yoğun ilgi gören bu konu beden eğitimi alanında da incelemeye alınmış ve farklı öğrenme faaliyetleriyle ilişkileri tartışılmıştır. Fiziksel aktivite alanında üstbilişsel farkındalık gelişimin ölçülebilmesi alan yazı için son derece önemli görülmüş ve bu ölçümleri yapabilmesi için gerekli ölçüm araçlarının geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Settanni ve diğ., 2012). Theodosiou ve diğ. (2008) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, beden eğitimi derslerine yönelik hedef yönelimleri ve motivasyonel iklim algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve görev ve rekabet yönelimli motivasyonel iklim uygulamalarının, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde kendi yönetiminde üst bilişsel aktivite gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda her yaştan öğrencinin katılım gösterebileceği beden eğitimi derslerinde uygulanan işbirliği temalı motorsal aktivitelerin, öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel farkındalık gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin, hataların düzeltilmesi ve problemlerin çözümüne yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır (Luke ve Hardy, 1999).

Sadece akademik anlamda iyi yapılandırılmış problemleri değil, günlük sorunları çözmeye de son derece etkili olan üst bilişsel farkındalık (Lee ve diğ., 2009), problemi farklı yönleriyle zihinde canlandırmada, mevcut bilgilerin yeni kombinasyonlarını oluşturmada, karşılaştırmalı düşünmede, yeni fikirler üretmede ve çözüme ilişkin özel bir yol ortaya koymada önemli bir rol oynamaktadır (Güss ve Wiley, 2007). Bu nedenle, yükseköğretim öğrencilerinin planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmelerine ilişkin üst bilişsel farkındalıklarının olumlu yönde gelişimi, mezun olduktan sonra toplumda aktif ve etkin bir üye olmalarına son derece önemli bir destek niteliğindedir (Sungur, 2007).

Eğitim gören bireylerin, öğrenme faaliyetleri içerisinde gerek bilişsel süreçleri, gerekse bu süreçlerin düzenlenmesine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, alan farkı gözetmeksizin incelenmesi gereken önemli bir araştırma konusudur. Ancak, Martini ve Shore (2008), psikomotor alan ve üst bilişsel farkındalık arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların henüz tam olgunlaşmadığını ve bu alanda kuram ve ilişkilerin oluşturulması için, akademik düzeyde araştırmaların yapılmasının son derece yararlı olacağını bildirmişlerdir. Bu noktadan hareketle, yüksek ğretim alanında psikomotor gelişimin ön plana çıktığı, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Yapılan bu çalışma, katılımcıların cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümler dikkate alınarak oluşturulmuş gruplar arasındaki olası farklılıkları ortaya koymak amaçlı tasarlanmış tanımlayıcı bir çalışmadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2011–2012 akademik yılında Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor ğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 93’ (%68) kadın, 198’i (%32) erkek olmak üzere toplamda 291 ğrenci katılım göstermiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 23.22 ± 2.84 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin, 130’u (%44.7) Beden Eğitimi ve Spor ğretmenliği bölümünde, 88’i (%25.1) Antrenörlük Eğitimi bölümünde, 73’ (%30.2) Spor Yöneticiliği bölümünde öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Akın ve diğ. (2007) tarafından Türkçe konuşan evrene uygulanabilirliği ispatlanmış, stbilişsel farkındalık envanteri (Metacognitive Awareness Inventory-MAI) kullanılmıştır. Ölçek, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere 8 alt boyutta toplanmış 52 maddeden oluşmaktadır. Akın ve diğ. (2007) yaptıkları çalışmada, iç tutarlılık katsayılarının envanterin bütünü için .95, alt boyutlar için .66

ile .87 arasında olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, envanterin 21 gün arayla yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ölçeğin bütünü için .95, alt boyutlar için .93 ile .98 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeği oluşturan maddeler, 5'li Likert tip üzerinden değerlendirilmekte ve alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52 olarak hesaplanmaktadır. Alt boyutlara ilişkin en düşük ve en yüksek ortalama puanlar ise, açıklayıcı bilgi ve izleme için 8 ile 40, durumsal bilgi ve hata ayıklama için 5 ile 25, prosedürel bilgi için 4 ile 20, planlama için 7 ile 35, değerlendirme için 6 ile 30 ve bilgi yönetme için 9 ile 45 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, üst bilişsel farkındalık seviyelerinin yükseldiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Envanter, öğrencilerin katılım gösterdikleri derslerin öğretim elemanlarından izin alınarak, ders başlamadan önce sınıf ortamında uygulanmıştır. Verilerin eksiksiz olarak toplanması amacıyla, çalışmanın amacına ve envanterin cevaplmasına ilişkin prosedür araştırmacılar tarafından açıklanmış ve sadece gönüllü olan öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 13.0 paket programı kullanılarak depolanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, SPSS 13.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiş, değerlendirilme kapsamında yüzde, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Bununla birlikte envanterden elde edilen verilere uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, çalışmada kullanılan verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). Dağılımlarının normal olduğu tespit edilen verilere, ortalama farklara dayalı bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen sonuçlar en az $p < .05$ güven aralığında değerlendirmeye alınmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların almış oldukları genel üstbilişsel farkındalık puanları dikkate alındığında, kadın katılımcıların toplamda 180.97 ± 48.48 , erkek katılımcıların ise 193.37 ± 28.68 puan aldıkları belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Cinsiyet değişkenine bağlı olarak elde edilen üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	Ortalama	SS.	t değeri
Açıklayıcı Bilgi	Kadın	27.75	7.28	-3.118**
	Erkek	30.34	4.87	
Prosedürel Bilgi	Kadın	14.11	3.91	-1.858
	Erkek	14.94	2.65	
Durumsal Bilgi	Kadın	17.43	4.73	-3.234**
	Erkek	19.17	3.15	
Planlama	Kadın	24.35	6.71	-2.230*
	Erkek	26.07	4.63	
İzleme	Kadın	26.97	6.98	-2.788**
	Erkek	29.22	5.00	
Değerlendirme	Kadın	20.51	5.55	-1.950
	Erkek	21.74	3.75	
Hata Ayıklama	Kadın	18.32	4.91	- .440
	Erkek	18.57	3.39	
Bilgi Yönetme	Kadın	31.53	8.18	-1.922
	Erkek	33.31	5.26	
Üstbilişsel Farkındalık Genel Puanları	Kadın	180.97	48.48	-2.414*
	Erkek	193.37	28.68	

*p<.05, **p<.01

Envanterden elde edilen puanlarla cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan ortalama farklara dayalı bağımsız gruplar t-testi sonucunda, açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, izleme ve planlama alt boyutları ile genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu farkı oluşturan ortalamalar dikkate alındığında erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir (Tablo 1).

Çalışmada yapılan diğer bir analiz olan ve katılımcıların öğrenim gördüğü bölümlere göre dağılımları ile oluşan gruplar arasındaki olası farklılıkların incelendiği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, hata ayıklama ve bilgi yönetme dışındaki tüm alt boyutlarda gruplar arası ve grup içi farklılıklar belirlenmiştir. Gruplar arası farklar dikkate alındığında, yöneticilik ve antrenörlük eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde genel ve tüm alt boyutlara ilişkin anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutları ile genel puanlarda diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük puanlar aldıkları görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrenim gördükleri bölümlere bağlı olarak elde edilen üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

	Bölüm	Ort.	SS.	F değeri	Gruplar arası farklar (Tukey HSD)
Açıklayıcı Bilgi	Öğretmenlik	28.03	7.49	8.021**	Öğretmenlik < Yöneticilik * Öğretmenlik < Antrenörlük**
	Yöneticilik	30.47	3.54		
	Antrenörlük	30.92	3.86		
Prosedürel Bilgi	Öğretmenlik	14.20	3.95	3.926*	Öğretmenlik < Antrenörlük*
	Yöneticilik	14.64	2.34		
	Antrenörlük	15.39	2.01		
Durumsal Bilgi	Öğretmenlik	17.75	4.87	6.280**	Öğretmenlik < Yöneticilik ** Öğretmenlik < Antrenörlük*
	Yöneticilik	19.38	2.62		
	Antrenörlük	19.26	2.35		
Planlama	Öğretmenlik	24.66	6.68	3.288*	Öğretmenlik < Antrenörlük*
	Yöneticilik	25.86	3.69		
	Antrenörlük	26.51	4.30		
İzleme	Öğretmenlik	27.37	7.31	4.603*	Öğretmenlik < Antrenörlük*
	Yöneticilik	29.29	3.93		
	Antrenörlük	29.51	4.04		
Değerlendirme	Öğretmenlik	20.49	5.53	4.839**	Öğretmenlik < Yöneticilik *
	Yöneticilik	22.36	2.87		
	Antrenörlük	21.77	3.33		
Hata Ayıklama	Öğretmenlik	17.88	4.94	2.926	
	Yöneticilik	18.84	2.77		
	Antrenörlük	19.10	2.80		
Bilgi Yönetme	Öğretmenlik	31.83	8.24	2.408	
	Yöneticilik	33.52	4.31		
	Antrenörlük	33.43	4.14		
Üstbilişsel Farkındalık Genel Puanları	Öğretmenlik	182.22	46.74	5.028**	Öğretmenlik < Yöneticilik * Öğretmenlik < Antrenörlük*
	Yöneticilik	194.36	19.23		
	Antrenörlük	195.91	21.79		

*p<.05, **p<.01

TARTIŞMA

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin almış oldukları toplam üstbilişsel farkındalık puanları dikkate alındığında, hem erkek katılımcıların hem de kadın katılımcıların almış oldukları puanların ortalama bir değer olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, Aydın ve Coşkun (2011) tarafından coğrafya öğretmeni, Özsoy ve Günindi (2011) tarafından sınıf öğretmeni, Gürşimşek ve diğ. (2009) ve Bedel (2012) tarafından okul öncesi öğretmeni adayları ile Karakelle (2012) tarafından farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin katılımıyla yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Özsoy ve Günindi'ye göre (2010), araştırmada kullanılan envanterin tasarlanma ve geliştirilme özelliği önemle göz önünde bulundurulmalı ve çıkan sonuçların katılımcıların üstbilişsel bilgi ve beceri düzeylerini değil, onların bilgi ve becerilerinin farkındalıkları ile ilgili olduğunu bilmek gerekmektedir. Bu bilgiden hareketle sonuç ve yorumlarda dikkat

edilmesi gereken nokta, orta düzey olduğu belirlenen sonucun, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle değil, sahip oldukları bilgi ve beceriyi kullanabilme konusundaki farkındalıklarıyla ilişkili olduğudur.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni dikkate alınarak incelenmesi sonucunda, erkek ve kadın öğrencilerin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p<.05$) (Tablo 1). Bu sonuç, Saban ve Saban (2008) ve Karasakaloğlu ve diğ. (2012) yaptıkları üniversite öğrencilerinin katılım gösterdiği ve Bağçeci ve diğ. (2011), Karatay (2010) ilk ve orta öğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bununla birlikte, Özsoy ve Günindi (2011) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine bağlı bir farkın olmadığı sonucuna varmış, ancak örneklem dağılımının dengesiz olmasını gerekçe göstererek bu konuda net bir yorum yapmaktan kaçınmıştır.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, kayıtlı oldukları lisans programlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları hariç tüm alt boyutlarda anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir (Tablo2). Üstbilişsel bilgi kapsamında antrenörlük ve yöneticilik öğrencilerinin, açıklayıcı (sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgi) ve durumsal (ne zaman ve neden soruları hakkında bilgi) bilgi alt boyutlarında, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı şekilde farklı puanlar almasının nedeni, mesleki yaşamlarında yeterliliklerini ortaya koymada zamanlamayı doğru yapabilme kaygısını taşıdıkları ve bu konuya ilişkin düşüncülerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte, antrenörlük bölümü öğrencilerinin işin nasıl uygulanacağını bilmeyi ifade eden prosedürel bilgi alt boyutunda yöneticilik öğrencilerinden farklı olarak, öğretmenlik bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar almalarının nedeni, uzmanı oldukları branşlarda edindikleri yüksek düzeyde tecrübeden kaynaklı ayrıntılı bilgiye sahip olmaları olarak gösterilebilir.

Üstbilişsel kontrol olarak değerlendirilen alt boyutlar dikkate alındığında, antrenörlük bölümü öğrencilerinin, planlama (uygun stratejilerin seçimi) ve izleme (performansın ilerleyişi hakkında farkındalık) alt boyutlarında anlamlı düzeyde yüksek puanlar almalarının nedeni, uzmanı oldukları branşta gerekli performans düzeyini yakalayabilmek için kendilerine ait farklı stratejik yaklaşımları yaratabilmek amacıyla fikir üretme çabalarından kaynaklanıyor olabilir. Yöneticilik bölümü öğrencilerinin, uygulanan etkinliklerin gözden geçirilmesi

anlamına gelen değerlendirme alt boyutunda anlamlı düzeyde yüksek puanlar almaları ise, kendilerinin mesleki yaşamlarında oluşturulacak sportif organizasyon içerisinde karar mekanizması pozisyonunda bulunacak olmaları olarak gösterilebilir.

Ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin genel üstbilişsel farkındalık düzeyinde almış oldukları puanlar, antrenörlük ve yöneticilik bölümü öğrencilerinin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşüktür. Bunun sebebi, antrenörlük ve yöneticilik bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki mesleki yaşamlarını, öğretmen olarak mesleki yaşamlarına devam edecek öğrencilere göre daha rekabetçi bir ortamda yaşayacak olmalarının farkında olmalarından kaynaklanabilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin eğitimleri boyunca kendilerine sunulan bilgiyi çok fazla eleştiriye tabi tutmadan öğrendikleri ve bu bilgiyi mezun olduktan sonra girdikleri atama sınavlarında gerektiği biçimde kullanmak amacıyla depoladıkları düşünülebilir. Buna karşın, antrenörlük ve yöneticilik bölümü mezunlarının, mesleki kariyerleri boyunca oluşabilecek rekabet ortamında fark yaratabilme adına, eğitimleri boyunca edinmiş oldukları bilgiyi nasıl, ne zaman ve ne düzeyde kullanmaları gerektiğini bilmeleri, bu bilgiyi planlarken gerekli düzenleme ve değerlendirmeyi ne şekilde yapmaları konusunda daha yoğun düşünmek zorunda kaldıkları düşünülebilir. Karakelle (2012) çalışmasında, üst düzey düşünme ihtiyacına sahip bireylerin kendiliğinden araştıran, sahip oldukları bilgiler üzerinde düşünen kişiler olduklarını, bununla birlikte çıkarımlar yapma, problem çözme gibi durumlarda pozitif düşünce ve davranışlara sahip oldukları bildirmekte ve düşünme ihtiyacının üstbilişsel farkındalıkla yakından ilişkili bir kavram olarak ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yorum çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar ile örtüşmektedir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar çerçevesinde, başta beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri olmak üzere, diğer iki bölümde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin mesleki kariyerlerinde fark yaratabilmek için üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir. Konuların özgürce tartışmaya açılacağı ortamlarının oluşturulması durumunda, öğrenciler kendi fikirlerini özgürce ifade etmenin yanı sıra, farklı fikir ve uygulama stratejilerinin farkına vararak mesleki gelişimlerini çok yönlü gerçekleştirme imkânı bulabileceklerdir.

KAYNAKLAR

Akın, A., Abacı, R., Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.

Annevirta, T., Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 197-225.

Aydın, F., Coşkun M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: a case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.

Bağçeci, B., Döş, B., Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.

Bedel, E.F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 3051-3060.

Chen, M.H., Gualberto, P.J., Tameta, C.L. (2009). The development of metacognitive reading awareness inventory. *TESOL Journal*, 1, 43-57.

Gürşimşek, I., Çetingöz, D., Yoleri, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale*.

Güss, C.D., Wiley, B. (2007). Metacognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1-25.

Hacker, D.J., Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.

Jager, B., Jansen, M., Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179-196.

Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.

Kahraman, N., Sungur, S. (2011). The Contribution of motivational beliefs to students' metacognitive strategy use. *Education and Science*, 36(160), 3-10.

Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A.S., Özelçi S.Y. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üstbilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR Dergisi*, 18, 457-475.

Lee, C.B., Teo, T., Bergin, D. (2009). Children's use of metacognition in solving everyday problems: an initial study from an Asian context. *Australian Educational Researcher*, 36(3), 89-102.

Luke, I., Hardy, C.A. (1999). Appreciating the complexity of learning in physical education: the utilization of a metacognitive ability conceptual framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175-191.

Maghsudi, M., Talebi, S.H. (2009). The impact of linguality on the cognitive and metacognitive reading strategies awareness and reading comprehension ability. *Journal of Social Science*, 18(2), 119-126.

Martini, R., Shorei B.M. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and Individual Differences*, 18, 237-247.

McCann, E.J., Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.

Meijer, J., Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2006). Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 209-237.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.

Özsoy, G., Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82.

Özsoy, G., Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.

Pifarre', M., Cobos, R. (2009). Evaluation of the development of metacognitive knowledge supported by the knowcat system. *Educational Technology Research and Development*, 57, 787-799.

Ponnusamy, R. (2006). The impact of metacognition and problem solving strategies among low achievers in history. *Jurnal Ipba*, 3(3), 133-142.

Saban, A.İ., Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (9)1, 35-58.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.

Schraw, G., Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.

Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.

Settanni, M., Magistro, D., Rabaglietti, E. (2012). Development and preliminary validation of an instrument to measure metacognition applied to physical activity during early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16(1), 67-87.

Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315–326.

Theodosiou, A., Mantis, K., Papaioannou A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364.