

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

MUNİSE SEÇKİN KAPUCU-RABİA ÖKSÜZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, MEB, Sezai Karakoç Ortaokulu, Öğretmen

Öz: Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa’da bir ortaokulda bulunan 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 448 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada nitel ve nicelin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bilişin düzenlenmesi ve biliş bilgisi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. T-testi sonuçlarına göre bilişin düzenlenmesi alt boyuttan alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ANOVA sonuçlarına göre sınıf düzeyi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘bilgi bilgisi’ boyutlarından etkilememektedir. Nitel analiz sonuçlarına göre, öğrenciler konuyu en iyi dinleyerek öğrendiklerini, sorulan soruları yanıtlayabildiklerinde anladıklarını, konuyu anlamadıklarında birilerine sorduklarını, öğrendiklerini sınavlarda başarılı olmak için kullandıklarını, zorlanmadan soruları çözmelerinin bir değerlendirme biçimi olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilere üstbilişsel farkındalıklarını belirleme yolları öğretilip, öğrenme ortamlarının bunlara göre düzenlenmesi ve derslerde üstbilişsel farkındalığı artırıcı etkinliklerin uygulanması önerilebilir.

 **Anahtar Kelimeler:** Üstbilişsel Farkındalık, Ortaokul Öğrencileri, Doküman Analizi

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS’ METACOGNITIVE AWARENESS

Abstract: The purpose of this study is to examine metacognitive awareness of secondary school students. Sample of the study consists of 448 students who were studying at 5th, 6th, 7th and 8th grades of a secondary school located in Bursa, during 2014-2015 academic years. A mixed method, including both qualitative and quantitative patterns, was used. Metacognitive Awareness Scale was used as the data collection tool. The scale consists of two dimensions that cognition knowledge dimension and cognition adjustment dimension were. Analysis of the collected data was performed through arithmetic mean, standard deviation, percentages, t-test and one-way variance analysis. According to the result of the t-test, in cognition adjustment dimension factor gender is not a distinctive variable. In cognition knowledge dimension there are significant differences among students’ awareness according to gender. Metacognitive awareness of female students is higher than the male student’s metacognitive awareness in cognition knowledge dimension. However, according to the result of the one way ANOVA student’s grade level is not a significant variable in explaining metacognitive awareness dimensions. According to the result of the qualitative analysis students stated that: they learn the subject best by listening; they recognize it when they can answer the questions; if they don’t understand the subject, they ask to their peers; they use what they have learned to be successful in exams; and answering questions without difficulty is a kind of assessment. According to the results of the study, teaching students the ways of recognizing their metacognitive awareness, arranging learning environments accordingly and the implementation of the activities increasing metacognitive awareness are recommended.

 **Keywords:** Metacognitive Awareness, Secondary School Students, Document Analysis

 **Atf için/cite as:**

Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 5-28.

Dünyadaki değişimler ülkelerin eğitim politikalarını etkilemektedir. Eğitimde meydana gelen değişimler ile bireylerin hangi bilgiyi pasif olarak aldıklarından çok, bilgiyi edinme yollarının neler olduğu daha önemli hale gelmiştir. Ülkeler artık bilgiyi hazır olarak alıp kullanan değil; bilgiye kendi ulaşan bireyler yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bunun için de öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerinin farkında olup; bunları düzenleyip yönetebilmeleri gerekmektedir.

“Öğrenmeyi öğrenme” yollarının bilinmesi yeni yüzyılın paradigması olmuştur (Çakıroğlu, 2007). Bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olması “üstbiliş” kavramını ön plana çıkarmıştır (Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014). Üstbiliş metacogniton olarak da isimlendirilmektedir. Üstbilişin kelime kökü, Yunanca bir kelime olan “meta”, “ötesinde” anlamından gelmektedir (Akdağ, 2014). Meta, düşünme süreçlerine yansıtıldığında (meta-cognition), kişinin ne bildiğini ya da bildikleriyle ne yapabildiğinden çok bu kişinin hangi şekilde düşündüğüne karşılık gelmektedir (Blatner, 2004). Üstbiliş kavramını eğitimde ilk kullanan Flavell olmuştur. Flavell (1979) üstbilişi “*bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi*” olarak tanımlamıştır. Dunslosky ve Thiede (1998)’e göre üstbiliş, “*kişinin öğrenmek için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması, performansına yönelik tahminlerde bulunması ve öğrenme boyutlarını ayarlaması gibi üst düzey zihinsel işlemleri öğrenme amaçlı kullanmasıdır*” (akt., Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Üstbiliş, en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelirken, (Brown, 1978; Flavell, 1979; Hacker ve Dunlosky, 2003) en geniş anlamıyla; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Hacker ve Dunlosky, 2003). Üstbiliş ile ilgili bir çok farklı tanım olmasına rağmen hepsinin birleştiği nokta öğrenme sürecini izleme stratejileridir (Bonner, 1988; akt., Akdağ, 2014). Üstbiliş bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içerir (Çakıroğlu, 2007). Bireylerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları öğretim yöntemlerini de etkileyecek ve böylece daha verimli bir öğretim gerçekleştirilmesine imkân sağlayacaktır.

Üstbilişin öğretimi bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl islediğini anladığında; bu süreçleri denetleyebileceği ve daha nitelikli bir

öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabileceği varsayımına dayanmaktadır (Ülgen, 1997). Bu tür bir öğretim, kendini kontrol ederek öğrenme ile sonuçlanır. Bu durumda öğrenciler, strateji bilgisine sahip olarak bunları nerede ve nasıl kullanabileceğini, problem çözerken yaşadıkları süreci nasıl izleyeceklerini, sonuca göre nasıl geri dönüşler yapabileceklerini bilir ve bu yolla problem çözmeye ve öğrenme konularında sorumluluk alırlar (Özsoy, 2008).

Üstbilişin alt boyutlarıyla ilgili farklı düşünceler vardır. Literatür genel olarak üstbilişin iki alt boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Üstbilişin iki alt boyuttan olduğunu düşünenler için bu boyutlar; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontroldür (Akdağ, 2014; Şahin, Karaman ve Durukan, 2014). Üç alt boyuttan olduğunu düşünenler için ise boyutlar; üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel değerlendirme ve üstbilişsel izleme şeklindedir. (Akdağ, 2014). Brown'a (1978; 1987) göre üst bilişin *biliş bilgisi (knowledge of cognition)* ve *bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition)* olmak üzere iki temel ögesi bulunmaktadır. Farklı başlıklar altında isimlendirilmiş olsa da genel olarak üst bilişin; kişinin kendi bilişsel süreçleri ve duygu durumuna ilişkin bilgisi ile kişinin kendi bilişsel süreçlerini ve duygu durumunu izlemesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanan iki temel boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada söz konusu ölçeğin kuramsal temelini oluşturması sebebiyle Brown tarafından ortaya konulan üst biliş modeli ele alınmaktadır.

Literatür incelendiğinde; Çakıroğlu (2007) çocuklarda üstbilişin yaşla birlikte arttığını savunmaktadır. Kışkır (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Bilişötesi farkındalık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada sınıf düzeyi değişkeni ile de anlamlılığını incelemiş ve bilişötesi farkındalık düzeyinin sınıf düzeyi bakımından anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) yaptıkları çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve cinsiyet ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2013); çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerini cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelemiştir ve üstbiliş düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bozkurt ve Memiş (2013) tarafından yapılan diğer bir çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin

üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erdoğan ve Şengül (2014) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine inceleme yapmışlardır. Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin sınıf seviyeleri ve cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma sonucunda üstbilişsel farkındalığın cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmışlardır. Akın ve Çeçen (2014) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesini yapmışlardır. Çalışmada okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bilinmesi konuların öğretiminde öğretmenlere yol gösterici olmaktadır. Farklı öğrenme yöntemleri farklı öğretme yöntemlerinin kullanılmasını beraberinde getirmektedir. Böylece daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturulacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde üstbilişsel farkındalıkları çeşitli değişkenler açısından inceleyen daha çok nicel çalışmalara rastlanmaktadır (Bozkurt ve Memiş, 2013; Çakıroğlu, 2007; Erdoğan ve Şengül, 2014; Flavell, 1979; Kapa, 2001). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin öğrenme biçimlerine ilişkin düşünceleri de araştırılmak istenmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrenciler nasıl öğrenmektedir?
- Öğrenciler öğrendiklerini nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğrenciler öğrendiklerini nerelerde kullanırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma nicel boyutu tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Silverman, 2006). Araştırma örneklemini seçilirken kolay ulaşılabilir olması ve daha kısa zamanda yapılabilmesi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa'da bir ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 448 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 5. sınıflardan 113, 6. Sınıflardan 130, 7. sınıflardan 123 ve 8. sınıflardan 82 olmak üzere toplam 448 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 223'ü (%50) kız, 225'i (%50) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından, yetişkinler için geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanterini temel alarak Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından çocuklara uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek; üstbilişsel becerilerin gelişimine uygun olarak farklı yaş grupları için hazırlanmış A ve B formlarından oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin A formu ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıflar için 12 maddeden oluşturulmuştur. B formu ise 6, 7, 8 ve 9. sınıflar için 18 maddeden oluşturulmuştur. Çalışma grubu ortaokul öğrencileri olduğu için B formu tercih edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır ve güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach alpha değeri .80 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2002).

Ölçeğin geçerliğini sınamak ve faktör yapısını incelemek için açılımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Örneklemin yeterliliğini

değerlendirmek üzere hesaplanan KMO katsayısının (.93) oldukça yüksek ve faktör analizinin geçerliliğini sınavan Bartlett testi sonucunun ise anlamlı (2063.298, $p < .001$) olması nedeniyle faktör analizinin yapılabileceği görülmüştür. Temel Bileşenler Analizi sonucunda toplam varyansın % 58.493'ünü açıklayan ve öz değeri 1'in üstünde olan 2 faktör elde edilmiştir. Boyutlara ait varyanslar sırasıyla % 49 ve % 9'dur. Üstbilişsel farkındalığın alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0.50'den büyüktür. Ölçeğin toplam güvenilirliği .93 ve sırasıyla iki alt boyuta ait güvenilirlik katsayıları .90 ve .89'dur. Bu değerler yüksek iç tutarlığın göstergesidir (Hair, Anderson, Tahtam, & Black, 1998).

Ölçeğin geçerliğini araştırmak için önce açıklayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır. Hair ve diğerlerine (1998) göre, .05 anlamlılık düzeyindeki çalışmalarda veri sayısı 350 ve 350'den fazla ise, faktör yük değeri .30 olarak alınabilmektedir. Faktör yük değerinin büyük olması, maddelerin geçerlik düzeyini artırması nedeniyle 448 verinin kullanıldığı bu çalışmada geçerlik düzeyini artırmak için faktör yük değeri .50 olarak alınmıştır. Üstbilişsel farkındalığa ilişkin ölçme aracının açıklayıcı faktör analizine göre 1., 2., 4., 6., 8., 14., ve 17. maddeler çıkartılmıştır. Sonuç olarak üstbilişsel farkındalık 'bilgin düzenlenmesi', ve 'bilgi bilgisi' olmak üzere iki boyutta sınıflanmış; çözümlenmeler 11 madde üzerinden yapılmıştır. Boyutlara ait değerler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1*ÜBF'a ait Güvenirlik ve Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

| Maddeler | X | Ortak Varyans | Bilişin Düzenlenmesi | Biliş Bilgisi |
|--|------|---------------|----------------------|---------------|
| M5: Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim. | 4.20 | .679 | .797 | |
| M11: Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim. | 4.27 | .677 | .785 | |
| M12: İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim. | 4.26 | .616 | .762 | |
| M18: Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm. | 4.17 | .591 | .703 | |
| M3: Daha önce işime yararmış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim. | 4.02 | .549 | .687 | |
| M15: Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim. | 3.96 | .514 | .671 | |
| M9: Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm. | 3.96 | .541 | .636 | |
| M7: Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım. | 3.67 | .615 | | .759 |
| M10: Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım. | 3.71 | .554 | | .720 |
| M16: Bazen öğrenme stratejilerini otomatik olarak kullanırım. | 3.68 | .577 | | .704 |
| M13: Öğrenirken zayıf yönlerimin üstesinden gelmek için güçlü yönlerimi kullanırım. | 3.85 | .521 | | .609 |
| Özdeğerler | | | 3.432 | 2.475 |
| Açıklanan toplam varyans | | | 49.003 | 9.490 |
| Açıklanan kümülatif varyans (%) | | | 49.003 | 58.493 |
| Cronbach alfa | | | .90 | .89 |
| Keiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçütü: .928 | | | | |
| Barlett Küresellik (Sphericity) Testi: 2063.298 | | | | |
| Sig...000 | | | | |

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği uygulandıktan sonra 448 öğrenciye açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak araştırmacılar tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğrencilerin öğrendiklerini nasıl değerlendirdikleriyle ve öğrencilerin öğrendiklerini nerelerde kullandıklarıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme şekillerinin neler olduğu araştırmak amacıyla öğrencilere konuyu en iyi nasıl öğrendiği, öğrendiğini nasıl anladığı ve konuyu anlamadığında ne yaptığına ilişkin üç farklı soru yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir: Bir konuyu en iyi nasıl öğrenirsin? Öğrendiğini nasıl anlarsın? Konuyu anlamadığında ne yaparsın? Amaçlarına ulaşip ulaşmadığını düzenli olarak kendine sorar mısın? Zihinsel olarak güçlü ve zayıf olduğun yanlarını biliyor musun? Öğrendiklerinle nerelerde karşılaşırsın? Öğrendiklerinin nerelerde kullanacağını bilir misin?

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl değerlendirdiklerini araştırmak amacıyla öğrencilere amaçlarına ulaşmayı kontrol etme biçimlerinin nasıl anladığı, zihinsel olarak güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur. Öğrencilerin öğrendiklerini nerelerde kullandıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere öğrendiklerinin en çok hangi alanlarda karşına çıktığı ve öğrendiklerini nasıl kullanacağı hakkında ne düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur. Öğrencilerden bu sorulara ilişkin cevapları yazmaları istenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar ise doküman analizi tekniğine göre değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması 2014-2015 öğretim yılında Mayıs döneminde Bursa'da bulunan bir ortaokulda gerçekleşmiştir. Okulda uygulama yapabilmek ve veri toplama araçlarını kullanabilmek için okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülmüş ve gerekli izin alınmıştır. Verilerin toplanması esnasında öğrencilere uygulanan ölçeğe verecekleri yanıtların bir araştırmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Sonrasında öğrencilerden Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından uygulanmış ve öğrencilerin anlamadıkları sorular anında cevaplandırılmıştır. Verilerin toplanması 60 dk sürmüştür. Öğrenciler anketi 20 dakikada doldururken, görüşme sorularına yanıt vermeleri 40 dakikalarını almıştır. Öğrencilerin

anketleri doldurmaları ve görüşme sorularına yanıt vermeleri sırasında öğrencileri yönlendirici olmaktan ve araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır. Bu süreçte araştırmacının rolü, ele alınan olgu bağlamında verilerin toplanması, analizi ve bulguların yorumlanması olarak gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nden elde edilen sonuçlar SPSS 21.0 istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler açısından katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyanslarının Homojenliği Testi sonuçları incelenmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda, öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını anlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular için doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Doküman analizi metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004). Doküman analizi tekniği sonucunda elde edilen bulgular içerik analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizi kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşmaktadır. Öğrenciler tarafından yazılan görüşme formu üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her veri açık kodlama ile kodlanmış, daha sonra kodlar arasındaki ilişkiler de göz önüne alınarak kodlanan veriler içeriklerine göre kategorilerde toplanmıştır. İkinci aşamada, oluşturulan tüm kategoriler betimlenerek temalar altında özetlenip açıklanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Sonrasında ortaya çıkarılan kodlar ve temalar karşılaştırılarak ortak temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri verilirken ifadelerinden alıntılar yapılmıştır ve onların kimliklerini gizli tutmak için kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtların sıklığına göre, başlıklar altında bir sınıflama ve bu sınıflamaya bağlı olarak

frekans sıklığı analiz edilmiştir. Alıntılarda farklılıkların yansıtılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için öğrencilerin eğitim hakkındaki algıları öncelikle doğrudan alıntılarla tanımlanıp daha sonra yorumlanmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için her iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak verileri ayrı ayrı kodlamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada herhangi bir istatistik işlemi uygulanmamış genel bir karşılaştırma yapılmış ve uymayan kodlar üzerinde tartışılarak ortak nokta bulunmuştur. Kodlamada uyum düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Bulgular

Bulgular alt amaçlar doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre nasıl değiştiğine ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerine, öğrendiklerini nasıl değerlendirdiklerine ve öğrendiklerini nerelerde kullandıklarına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

448 öğrencilerin “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”ndeki maddelere verdikleri yanıtlar programa girilip öğrencilerin toplam puanları oluşturulmuştur. Toplam puanlara ait frekans sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin testin tamamından alabilecekleri en yüksek puan 90 ve en düşük puan 18’dir. Puanların ortalaması 70.75 bulunmuş ve standart sapması 13.138 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları en yüksek puan 90 olurken en düşük 25 alınmıştır.

Öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile tespit edilmiştir. T-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar için T-Testi Sonuçları

| Değişken | Cinsiyet | N | S | sd | t | p | |
|----------------------|----------|-----|------|------|-----|-------|------|
| Bilişin Düzenlenmesi | Kadın | 223 | 4.15 | .899 | 446 | .806 | .421 |
| | Erkek | 225 | 4.09 | .821 | | | |
| Biliş Bilgisi | Kadın | 223 | 3.82 | .733 | 446 | 2.445 | .015 |
| | Erkek | 225 | 3.64 | .855 | | | |

Analiz sonuçlarına göre bilişin düzenlenmesi ($t = .806$; $p = .421$, $p > .05$) alt boyutundan alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Biliş bilgisi ($p = .015$) boyutunda ise öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin ($x = 3.82$) üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilerden ($x = 3.64$) göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ANOVA ile test edilmiş, farkındalıklar arasında farklılığın olup olmadığı ise Scheffe testi ile tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarına ait Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Sınıf Düzeyi | N | S | sd | F | p | |
|----------------------|--------------|-----|------|------|-------|-------|------|
| Bilişin Düzenlenmesi | 5. Sınıf | 113 | 4.30 | .775 | 3-444 | 2.429 | .065 |
| | 6. Sınıf | 130 | 4.05 | .784 | | | |
| | 7. Sınıf | 123 | 4.03 | .995 | | | |
| | 8. Sınıf | 82 | 4.10 | .847 | | | |
| Biliş Bilgisi | 5. Sınıf | 113 | 3.82 | .754 | 3-444 | 2.494 | .059 |
| | 6. Sınıf | 130 | 3.57 | .788 | | | |
| | 7. Sınıf | 123 | 3.76 | .837 | | | |
| | 8. Sınıf | 82 | 3.79 | .809 | | | |

Analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘biliş bilgisi’ boyutlarında etkilememektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin ‘bilişin düzenlenmesi’ [$F(3, 444) = 2.429, p = .065$] ve ‘biliş bilgisi’ [$F(3, 444) = 2.494, p = .059$] boyutlarına ait farkındalıklarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında ilk olarak öğrencilerin öğrenme şekillerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu sorunun cevabını bulmak amacıyla öğrencilere konuyu en iyi nasıl öğrendiği, öğrendiğini nasıl anladığı ve konuyu anlamadığında ne yaptığına ilişkin üç farklı soru yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri

| Kategori | Kod | f |
|-------------------------------|-------------------------------|----------|
| Konuyu en iyi nasıl öğrendiği | Dinleyerek | 212 |
| | Tekrar ederek | 97 |
| | Soru çözerek | 72 |
| | Bireysel çalışarak | 65 |
| | Okuyarak | 47 |
| | Şekil çizerek | 32 |
| | Araştırma yaparak | 29 |
| | Görsel materyallerle | 23 |
| | Öğretmene sorarak | 22 |
| | Yazarak | 20 |
| | Farklı kaynaklardan çalışarak | 10 |
| | Sessiz ortamda çalışarak | 6 |
| Şifreleme yaparak | 4 | |
| Öğrendiğini nasıl anladığı | Soru sorulduğunda | 208 |
| | Sınav sonucu açıklandığında | 129 |
| | Konuyu anlatabildiğinde | 90 |
| | Tekrar ettiğinde | 85 |
| | Özet çıkardığında | 12 |
| | Ezberlediğinde | 9 |
| | Yaşamda karşılaştığında | 5 |
| Şekil çizdiğinde | 4 | |
| Konuyu anlamadığında ne yaptı | Birilerine sorma | 293 |
| | Tekrar etme | 128 |
| | Daha çok çalışma | 52 |
| | Test çözme | 44 |
| | Araştırma yapma | 29 |
| | Video izleme | 19 |
| | Çalışmayı bırakma | 7 |
| | Özet çıkarma | 2 |
| Ezber yapma | 2 | |

Öğrencilerin konuyu en iyi nasıl öğrendiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu dinleyerek en iyi şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen diğer görüşler tekrar ederek, soru çözerek, bireysel çalışarak, okuyarak, şekil çizerek, araştırma yaparak öğrenme olmuştur.

Dinleme ve tekrar etme ile ilgili bir öğrenci (Ö-5) görüşünü *“Öğretmenimi dinledikten sonra evde tekrar ederim.”* şeklinde belirtirken bu görüşü paylaşan diğer bir öğrenci (Ö-48) dersi dinledikten sonra evde tekrar ettiğini belirtmiştir. Soru çözerek anladığını söyleyen bir öğrenci (Ö-72) görüşünü *“Konuya çalışırsam, sonra test çözersem ve en son kısa bir zamana karşı soruları çözersem o konuyu en iyi anlarım.”* şeklinde belirtmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise öğretmene sorarak, yazarak, görsel materyallerle, farklı kaynaklardan çalışarak, sessiz ortamda çalışarak ve şifreleme yaparak öğrenmedir. En az tekrarlanan görüşlerden şifreleme ile ilgili bir öğrenci (Ö-124) görüşünü ise *“Bir konuyu en iyi kendi kafamda şifreler bularak öğrenirim.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerin öğrendiğini nasıl anladığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu soru sorulduğunda doğru cevaplar verebiliyorsa anladıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu alt temayla ilgili bir öğrenci (Ö-17) *“O konu ile ilgili her şeyi kaldırırım ve kendime sorular sorup cevaplarım. Doğru cevap veriyorsam öğrenmişim demektir.”* şeklinde görüşünü paylaşırken, diğer bir öğrenci (Ö-26) *“Öğrendiğim şeyi biri bana sorduğunda biliyorsam anlamışım demektir.”* şeklinde paylaşmıştır. Aynı alt tema ile ilgili bir öğrenci Ö-83 *“Önüme gelen soruları çözebiliyorsam ve içimde acaba yanlış mı yaptım korkusu yoksa o konuyu çok iyi öğrenmişimdir.”* derken Ö-52 ise *“Öğretmenlerimiz sorular sorunca ya da evde test çözerken anlarım.”* şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen diğer görüşler sınav sonucu açıklandığında, konuyu anlatabildiğinde ve tekrar ettiğinde olarak belirtilmiştir. Sınav sonucunun açıklanması temasıyla ilgili bir öğrenci (Ö-257) *“Sınavdan yüksek not alırsam, testte az yanlışım çıktığında anlamışım demektir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise özet çıkardığında, ezberlediğinde, yaşamda karşılaştığında ve şekil çizdiğinde öğrendiğini anladığı ile ilgili olmuştur. Ezberleme ile ilgili olarak bir öğrenci (Ö-304) görüşünü *“Kitabı birine verip ezberimi sunarım”* şeklindeki sözlerle belirtmiştir.

Öğrencilerin konuyu anlamadıklarında ne yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu birilerine sorduklarını ifade etmiştir. Bu kişiler arasında öğretmenler ve aileler yer almıştır. Birilerine sorma alt temasıyla ilgili bir öğrenci (Ö-136) görüşünü “*Öğretmenime sormaktan çekinirim ama yine de anlamadıysam sorarım.*” şeklindeyken, bu görüşü destekleyen diğer bir görüş (Ö-71) “*Abime sorarım. O yapamıyorsa öğretmenime sorarım.*” şeklinde olmuştur. Aynı alt tema ile ilgili Ö-230 “*Çalışkan bir arkadaşımın konuyu bir daha anlatmasını isterdim.*” derken, Ö-121 “*Konuyu anlamadığımda bazen yaptığım gibi derste öğretmenin tekrar anlatmasını isterim ve evde de o konuyu tekrar geçerim.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen diğer görüş tekrar etme, daha çok çalışma, test çözme ve araştırma yapma ile ilgilidir. Tekrar etme ile ilgili bir öğrenci (Ö-92) görüşünü “*Tekrar tekrar okur ne kadar test varsa çözerim.*” şeklinde açıklamıştır. Test çözme ile ilgili olarak ise bir öğrenci (Ö-206) “*Üstüne düşerek konuyu zevkli bir şekilde anlamaya çalışırım. Konuyu anladıktan sonra kalıcı olması için test çözerim.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise video izleme, çalışmayı bırakma, özet çıkarma ve ezber yapmayla ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl değerlendirdikleri sorusunun cevabını bulmak amacıyla öğrencilere amaçlarına ulaşmayı kontrol etme biçimlerini nasıl anladığı, zihinsel olarak güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur (Tablo 5).

Tablo 5*Öğrencilerin Değerlendirme Biçimleri*

| Kategori | Kod | f |
|--|--------------------------------|----------|
| Amaçlara Ulaşmayı Kontrol Biçimleri | Zorlanmadan soru çözme | 109 |
| | Sınav sonuçlarını öğrendiğinde | 61 |
| | Başarılı olma | 28 |
| | Kendini deneme | 26 |
| | Başkalarına sorma | 22 |
| | Konuyu bilme | 21 |
| | Amacına ulaştığında | 21 |
| | Düşünme | 18 |
| | Tekrar edebilme | 17 |
| | İyi hissetme | 15 |
| | Takdir-teşekkür alma | 5 |
| | Geride yaptıklarına bakma | 3 |
| | Konunun artık dikkat çekmemesi | 2 |
| | Yaptığı işin beğenilmesi | 1 |
| Zihinsel Olarak Güçlü ve Zayıf Yanlar | | |
| | Güçlü Yanlar | |
| | Dersler | 77 |
| | Kendine güvenme | 40 |
| | Hafızada tutma | 20 |
| | İşlem yapma | 8 |
| | Görsel zekâ | 8 |
| | İşitsel zekâ | 1 |
| | Zayıf Yanlar | |
| | Dersler | 81 |
| | Az çalışma | 42 |
| | Hafızada tutma | 12 |
| | İşlem yapma | 4 |
| | Görsel zekâ | 2 |

Öğrencilerin amaçlarına ulaşmada en çok kullandıkları yöntemin soruları zorlanmadan çözmeleri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Zorlanmadan soru çözme alt temasıyla ilgili olarak bir öğrencinin (Ö-64) görüşü “*Defterimi gözden geçirdiğimde konuyu hatırlıyorsam veya test çözebiliyorsam amacıma ulaşmışım demektir.*” şeklindeyken, diğer bir görüş (Ö-108) “*Eğer o konu ile ilgili testleri rahatlıkla çözüyorsam*

öğrenmişim demektir. Çözemiyorsam hala bir yerlerde eksikim vardır.” şeklinde olmuştur. Bu görüşleri destekleyen diğer bir görüş (Ö-405) ise *“Soru çözerken cevabını bulursam ve şıklarda varsa amacıma ulaşıyorum.”* şeklindedir. Bunun dışında çoğunlukla tekrarlanan diğer görüşlerin sınav sonuçlarını öğrenme, kendini deneme, başarılı olma, başkalarına sorma, konuyu bilme, amacına ulaşma, düşünme, tekrar edebilme ve iyi hissetme ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu alt tema ile ilgili öğrenciler görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Mesela her bir sınav için kendime hedef koyarım, o benim amacım olur. Eğer sınavım iyi geçtiyse ulaştığımı tahmin ederim.” (Ö-215)

“Deneme sınavlarında derece yaptığımda, okul sınavlarından yüksek not aldığımda kontrol etmiş olurum.” (Ö-113)

“Sınav notlarımdan koyduğum sınırı geçip geçmediğime bakarak anlarım.” (Ö-384)

“Önüme gelen şeyler benim kurguladığım gibi gidiyorsa hedefime yaklaşıyorumdur.” (Ö-234)

“DeFTERİMİ gözden geçirdiğimde ‘ben bu konuyu hatırlıyorum’ diyorsam veya test çözebiliyorsam amacıma ulaşmış demektir, fakat bunun tam tersi olursa ulaşmamışım demektir.” (Ö-34)

En az tekrarlanan görüşler ise takdir-teşekkür belgesi alma, geride yaptıklarına bakma, konunun artık dikkat çekmemesi ve yaptığı işin beğenilmesi olmuştur. Takdir-teşekkür alma alt teması ile ilgili bir öğrenci (Ö-420) görüşünü *“Takdir mi teşekkür mü alıyorum onu kontrol ederim.”* şeklinde belirtirken konunun artık dikkat çekmemesi ile bir öğrenci de görüşünü (Ö-298) *“Eğer artık elimde olandan yani amacımdan zevk almıyorsam ve o benim dikkatimi çekmiyorsa ona ulaşmışım demektir.”* şeklinde paylaşmıştır.

Öğrencilere zihinsel olarak güçlü ve zayıf yönleri sorulduğunda birçok öğrenci bu soruyu cevaplandırmamıştır. Bununla birlikte güçlü yanları olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerdeki başarılarını dile getirmişlerdir. Bu derslerin başında matematik dersi en üst sırada yer almıştır. Öğrenciler matematik dersinde güçlü olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir: *“Zihnimde matematik işlemlerini çok iyi yapılabiliyorum. Okuduğum bir kitap veya yazı uzun süre aklımda kalıyor.”* (Ö-75) ve *“En*

çok matematik dersinde güçlüyüm.” (Ö-26). Matematik dersini Türkçe, sözel dersler, sayısal dersler, fen bilgisi, İngilizce ve sosyal bilgiler dersi takip etmiştir. Öğrenciler tarafından zihinsel olarak güçlü yönler ile ilgili olarak çoğunlukla tekrarlanan diğer görüşler ise kendine güvenme ve hafızada tutmadır. Öğrencilerin çoğunluğu zayıf yönlerinin olmadığını, güçlü olduklarını dile getirerek kendilerine duydukları güveni belli etmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Zihinsel olarak kendimi zayıf düşünmüyorum. Çünkü hocanın anlattıklarını dinliyorum ve aklımda kalıyor.” (Ö-28)

“Hafızam iyi olduğu için zihinsel olarak güçlü olduğumu düşünüyorum.” (Ö-372)

Öğrenciler tarafından ez az tekrarlanan görüşler ise işlem yapma, görsel ve işitsel zekâ olmuştur. İşitsel zekâ ile ilgili bir öğrenci (Ö-422) görüşünü *“İşitsel zekâ çok iyidir. Duyduklarımı unutmam bu yüzden öğretmenimi dikkatli dinlerim. Gördüklerim aklımda çok kalmaz.”* şeklinde belirtmiştir.

Zihinsel olarak zayıf yanlar ile ilgili olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerdeki durumları göz önüne getirmişlerdir. Bu derslerin başında matematik dersi en çok tekrarlanan dersler arasında üst sırada yerini almıştır. Öğrenciler matematik dersinde zayıf olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Matematik konularını ya anlamıyorum ya da sıkıcı olduğu için anlamak istemiyorum.” (Ö-161)

“Zihinsel olarak zayıf olduğum yönüm yok ama bazen matematik sorularında benim durma noktasına geliyor.” (Ö-186)

Matematik dersini sosyal bilgiler, sayısal dersler, İngilizce, fen bilgisi, Türkçe ve sözel dersler takip etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından ifade edilen diğer bir görüşler ise az çalışma ve hafızada tutmayla ilgili olmuştur. Bir öğrenci (Ö-217) *“Bazı yönlerden zayıf olabilirim ama bu yönleri çalışarak güçlendirebilirim.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan diğer görüşler ise işlem yapma ve görsel zekâ ile ilgili olmuştur. Görsellik ile ilgili bir öğrenci (Ö-346)

“Matematikte çok işlemlili soruları çok kolay yapabiliyorum ancak grafik konularında zorlanıyorum.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğrencilerin öğrendiklerini nerelerde kullandıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere öğrendiklerinin en çok hangi alanlarda karşına çıktığı ve öğrendiklerini nasıl kullanacağı hakkında ne düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur. Alınan yanıtlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenilenlerin Nerelerde Kullanıldığı

| Kategori | Kod | f |
|---|---------------------------------------|----------|
| Öğrendikleriyle hangi alanlarda karşılaşacağı | Sınavlarda | 177 |
| | Birçok alanda | 104 |
| | Okul yaşamında | 76 |
| | Hesap işlerinde | 50 |
| | Günlük yaşamda | 45 |
| | İş yaşamında | 24 |
| | Karşıma çıkmaz | 5 |
| | Bilimde | 2 |
| Öğrendiklerini nasıl kullanacağı | Sınavlarda başarılı olma | 82 |
| | Günlük yaşamda | 72 |
| | Gerektiği yer ve zamanda | 61 |
| | Soruları cevaplama | 45 |
| | Başkalarıyla paylaşma | 42 |
| | Meslek seçiminde | 32 |
| | Mesleğini yapmada | 25 |
| | Problemlerle karşılaşınca | 22 |
| | Kültürlü, saygın birisi olma amacıyla | 14 |

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun görüşüne göre öğrenilen bilgiler en çok sınavlarda karşınlarına çıkmaktadır. Bu tema ile ilgili olarak öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Öğrendiklerim en çok deneme sınavında karşına çıkar.” (Ö-247)

“Yazılılarda, deneme sınavlarında karşıma çıkar.” (Ö-278)

“Öğrendiklerim en çok sınavlarda karşıma çıkıyor, yolda birisi durdurup öğrendiklerimi sormuyor. İleride daha fazla çıkacaktır.” (Ö-323)

Öğrenciler tarafından çoğunlukla tekrarlanan görüşler öğrenilen bilgiler birçok alanda, okul yaşamında, hesap işlerinde, günlük yaşamda ve iş yaşamında karşımıza çıkmaktadır. Bu alt tema ile ilgili bir öğrenci (Ö-16) “*Her alanda, öğretmen olunca karşıma çıkar.*” şeklinde görüşünü ifade ederken, diğer bir öğrenci (Ö-194) “*Her yerde olabilir, bir üst sınıfta öğrendiklerim karşıma çıkacaktır.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu görüşleri destekleyen diğer bir görüş (Ö-300) ise “*Pek çok alanda karşıma çıkar.*” şeklindedir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise karşımıza çıkmayacağı ve bilimde karşılaşıcağımız yönünde olmuştur.

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl kullanacağı ile ilgili düşünceleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrendikleri bilgileri sınavlarda başarılı olmak için kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Bu temayla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“*Öğrendiklerim TEOG’ da, ÖSYM’ de, LYS’ de karşıma çıkacak ve mesleğimi kazanmak için öğrendiklerimi bu sınavlarda kullanacağım.*” (Ö-412)

“*Genellikle sınavlarda kullanırım.*” (Ö-293)

“*Önemli sınavlara girerken bilgilerimin bana yardım edeceğini düşünüyorum.*” (Ö-210)

Öğrencilerin çoğunluğu ise öğrendiklerini günlük yaşamda, gerektiği yer ve zamanda, soruları cevaplamada, başkalarıyla paylaşmada, meslek seçiminde, mesleğini yapmada ve problemlerle karşılaşınca yararlanacaklarını dile getirmişlerdir. Bu temalarla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“*Öğrendiğim konulardan ilgimi çekenleri geliştirmeye çalışırım ve mesleğimi ona göre seçerim.*” (Ö-176)

“*İleride mesleğimde yardımcı olabilir.*” (Ö-39)

“*Hayatımda her türlü problem ve sorun karşısında kullanacağım.*” (Ö-127)

Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüş ise kültürlü ve saygın bir insan olmak için olmuştur. Bu temayla ilgili bir öğrenci (Ö-195) görüşünü “*Öğrendiklerimi başarmak için kullanmayı düşünüyorum. Böylece çevremdekilerin beni seveceğini ve saygı göstereceğini düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa’da bulunan bir okulda öğrenim görmekte olan 448 öğrenciye Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği uygulanmış ve devamında öğrencilere yedi açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık boyutlarına ait görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bilişin düzenlenmesi alt boyutundan alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Biliş bilgisi boyutunda ise öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç yapılan çalışmaları sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akın ve Çeçen, 2014; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Demir, 2013; Erdoğan ve Şengül, 2014; Memiş ve Arıcan, 2013). Ancak Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) ve Kışkır (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Bu bulgu, kızların erkeklere oranla bilişsel süreçlere ilişkin daha yüksek farkındalık içinde olduğunu düşündürmektedir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ANOVA ile test edilmiş, farkındalıklar arasında farklılığın olup olmadığı ise Scheffe testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘biliş bilgisi’ boyutlarında etkilememektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘biliş bilgisi’ boyutlarına ait farkındalıklarında bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) ile Kışkır (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak Akın ve Çeçen (2014), Çakıroğlu (2007), Erdoğan ve Şengül (2014), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise örtüşmemektedir. Artan sınıf düzeyine paralel olarak öğrencilerin üst biliş bilgilerinin bir artış göstermediğine ilişkin bu bulgu, öğrencilerin aldıkları eğitimin onlarda kendi bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmeye yönelik bir işlevden yoksun olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ilk olarak öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgilenilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler konuyu en iyi dinleyerek anladıklarını belirtmişlerdir. Dinlemeden sonra en fazla verilen yanıtlar tekrar ederek ve soru çözerek olmuştur. Konuyu öğrendiklerini nasıl anladıkları sorulduğunda soru sorulduğunda sorulara verdikleri cevaplarla ve sınav sonuçları açıklandığında anladıklarını söylemişlerdir. Konuyu anlamadıklarında ne yaptıkları sorulduğunda ise birilerine sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu kişiler arasında ise öğretmenler ve aileler yer almıştır.

İkinci olarak cevabı aranan soru öğrenilenlerin nasıl değerlendirildiği olmuştur. Öğrencilere amaçlarına ulaştıklarını nasıl kontrol ettikleri sorulduğunda sorulan soruları zorlanmadan çözmeleri ve sınav sonuçlarını öğrenmeleri onlar için belirleyici olmaktadır. Öğrencilerin zayıf ve güçlü yanları konusunda çok bilgili oldukları söylenemez. Çoğu öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır. Boş bırakmayanlar ise daha çok derslerdeki durumlarından bahsetmişlerdir. Bu derslerin başında ise ilk sırada matematik dersi gelmektedir.

Son olarak öğrencilere öğrendikleri bilgilerle hangi alanlarda karşılaştıkları sorulduğunda daha çok sınavlarda ve derslerde karşılaştıklarını söylemişlerdir. Öğrendiklerini nasıl kullandıkları sorulduğunda ise sınavlarda başarılı olmak ve soruları cevaplamak için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak öğrencilerin konuyu anlamalarında ve değerlendirmelerinde bireysel çalışmalarının ve geri dönütün ön plana çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin çoğu öğrendikleriyle günlük hayatta karşılaştıklarının bilincindedirler. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere üstbilişsel farkındalıklarını belirleme yolları öğretilir. Öğrenme şekilleri belirlenerek derslerin düzenlenmesi yapılabilir. Derslerde öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını artırıcı, zayıf ve güçlü yanlarını fark edebilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin hatalarını görmeleri sağlanarak düzeltmelerine fırsatlar verilmesi ve etkinliklerin ne amaçladığı konusunda öğrencilere bilgi verilmesi yararlı olabilir. Üstbilişsel kontrol becerilerini daha anlaşılır biçimde açıklayabilmek için başarılı ve başarısız öğrencilerin bu stratejileri nasıl kullandığı her derste ya da her konunun öğretiminde incelenebilir.

Sonuç olarak bu araştırma ortaokul ğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını genel anlamda incelemiştir. Özel olarak herhangi bir ders üzerinde üstbilişsel farkındalık araştırılabilir. Araştırmada ğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile cinsiyet ve sınıf düzeyinin ilişkisine bakılmıştır. Farklı değişkenler için (başarı, tutum, sosyo-ekonomik durum) üstbilişsel farkındalığın değişimi araştırılabilir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılabilmesi için derslerin buna göre tasarlanması gerekmektedir. Ders kitaplarında bu tarz etkinliklere yer verilmesi faydalı olacaktır. Ancak bu durumda öğretmenlerin de yeterli üstbilişsel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. ğretmenleri üstbilişsel farkındalıklarının hangi düzeyde olduğu araştırılabilir.

Kaynakça

- Akdağ, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014) Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 91-110.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Blatner, A. (2004) The Developmental Nature of Consciousness Transformation. *ReVision*, 26 (4), 2-7.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Demir, H. A. (2013). *5. Sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108-118.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 2003(95), 73-79.
- Hair, J. F., Anderson R. E., Tahtam, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Education.

- Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 343-356.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeği (UBFO-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kışkıır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Memiş, A., & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1). 76-93.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Şahin, Ç., Karaman, P. ve Durukan, H. (2014). Üstbilişin öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 187-202.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Kurtis Matbaası.

İletişim:

Munise Seçkin Kapucu

E-posta: muniseseckin@hotmail.com