



ISSN: 1306-3111/1308-7274
NWSA-Education Sciences
NWSA ID: 2013.8.2.1C0589

Status : Original Study
Received: September 2012
Accepted: January 2013

E-Journal of New World Sciences Academy

**Canan Koç
Sevinç Karabağ**

Cumhuriyet University Education Faculty, Sivas-Turkey
ckoc@cumhuriyet.edu.tr - sevincc_88@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0589>

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME (6-8. SINIF) ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ
YETİLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ
(BİNGÖL İLİ ÖRNEĞİ)**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerini incelemektir. Araştırmaya 2011-2012 öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan 7 ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1000 (520 kız, 480 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Bilişüstü Yeti Envanteri (BYE) ve Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS-16.0 yazılımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, ilişkisiz Örneklemeler t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Dunnet C, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetilerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bilişüstü yeti ile başarı yönelimleri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişüstü Yeti, Başarı Yönelimleri,
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri,
Anlamlı Öğrenme, Bingöl

**AN INVESTIGATION INTO METACOGNITIVE AWARENESS AND ACHIEVEMENT GOAL
ORIENTATIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS (6TH-8TH GRADERS)
(THE CASE OF BİNGÖL PROVINCE)**

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine achievement goal orientations of secondary school students and their metacognitive awareness. Totally 1000 students (520 females and 480 males) who were receiving education at 6th, 7th and 8th grades in 7 elementary schools at the centre of Bingöl province in the 2011-2012 educational year participated in the present study. The data were collected using Metacognitive Awareness Inventory and Achievement Goal Orientations Scale. SPSS-16.0 was used to analyze the research data. Independent Samples t-test, One-way Analysis of Variance, Dunnet C were carried out and Pearson Correlation Coefficient was calculated in the analysis of the data. At the end of the study, it was found that metacognitive awareness of the secondary school students differed across grade levels and gender, and achievement goal orientations of students differed across to grade levels. In addition, there was a significant correlation between metacognitive awareness and achievement goal orientations.

Keywords: Metacognitive Awareness, Achievement Goal
Orientations, Secondary School Students,
Meaningful Learning, Bingöl



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Bilişüstünün açıklanmasına ilişkin çabalar çok eskiye dayanmakla (Noushad, 2008) birlikte ilk kez Flavell (1976) tarafından tanımlandığı görülmektedir. Flavell tarafından tanımlanan bilişüstü kavramı, birinin kendi bilişsel süreci hakkındaki bilgisi (bilişüstü bilgi) ve bu süreçlerin düzenlenmesini (bilişüstü beceriler) ifade etmektedir (Prins, Veenman & Elshout, 2006; Stel & Veenman, 2008; Noushad, 2008). Daha sonra Brown ve Baker (1984) durağan ve stratejik bilgi arasındaki fark üzerinde durarak bilişüstü bilgi görüşünü tanımlamışlardır. Durağan bilgi bireylerin bilişleri hakkında dile getirebildikleri, stratejik bilgi ise belirli bir bilişsel etkinliğin düzenlenmesi için kullanılan stratejileri içermektedir (Noushad, 2008). Brown (1980) bilişüstünü bilişsel eylemlerin amaçlı olarak kontrol edilmesi olarak tanımlamaktadır (Schunk, 2009). Meichenbaum ve arkadaşları (1985) tarafından bilişüstü, insanların "kendi bilişsel makinaları ve bu makinaların nasıl çalıştığına ilişkin farkındalıkları" olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk, 1998). Bu kapsamlı tanım şemsiyesi altında bilişüstü ile ilgili kavramlarda zamanla bir artış ortaya çıkmıştır. Bilişüstü inançlar, bilişüstü farkındalık, bilişüstü deneyimler, bilişüstü bilgi, bilme duygusu, öğrenme yargısı, zihnin teorisi, meta bellek, bilişüstü beceriler, yürütücü beceriler, üst düzey düşünme, bileşenlerüstü, anlamayı izleme, öğrenme stratejileri, sezgisel stratejiler ve öz düzenleme bilişüstü ile ilişkilendirilen kavramlardır (Veenman, Van Hout-Wolters, Afflerbach, 2006). Bilişüstü konusunda Türkçe alanyazın incelendiğinde "metacognition" kavramı için bilişüstü, üstbiliş, biliş ötesi, biliş bilgisi, yürütücü biliş gibi farklı sözcüklerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada bilişüstü sözcüğünün kullanılması tercih edilmiştir.

Bilişüstü konusunu inceleyen araştırmacılar kavramı daha anlaşılabilir düzeye getirmek ve gelecek araştırmalara kolaylık sağlamak için bir dizi model önermişlerdir (Akin & Abacı, 2011). Flavell'e (1979) göre, bireyin kendi bilişsel etkinliklerini düzenlemesi, bilişüstü bilgi, bilişüstü deneyimler, öğrenme birimi (amaçlar) ya da görevler ve öğrenme stratejileri (eylemler) öğelerinin etkileşimi sonucu oluşmaktadır (Senemoğlu, 2009; Akin & Abacı, 2011). Bilişüstü bilgi, bireyin kendi öğrenme özellikleri (zayıf ve güçlü yönleri) ile ilgili bilgisi, öğrenme birimi, görevle (görevler arasındaki farklılıklar) ilgili bilgisi ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisi değişkenlerini ve bu değişkenler arasındaki etkileşimi kapsamaktadır (Senemoğlu, 2009; Akin & Abacı, 2011; Prins, Veenman & Elshout, 2006).

Schraw'ın (1998) bilişüstü modeli bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinden oluşmaktadır (Akin ve Abacı, 2011). Bilişin bilgisi bireylerin kendi bilişleri hakkında ya da genel olarak biliş hakkında ne bildiklerine işaret etmektedir. Bilişsel bilgi bilişüstü farkındalığın üç farklı türünü içermektedir: açıklayıcı, prosedürel (işlemsel) ve durumsal bilgi. Açıklayıcı bilgi birinin öğrenen olarak kendi ve performansını etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini içermektedir. Örneğin, bellek ile ilgili bilişsel süreçler hakkında yetişkinler çocuklara göre daha bilgilidirler. Prosedürel-işlemsel bilgi işlemsel becerilerin uygulanması hakkındaki bilgiyi işaret etmektedir. Bu bilgi stratejilerin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgidir. Durumsal bilgi ise çeşitli bilişsel eylemlere ne zaman ve nasıl başvurulacağını bilme ile ilgilidir. Farklı durumlarda farklı stratejilerin kullanılması buna örnek verilmektedir (Schraw ve Moshman, 1995). Bilişin düzenlenmesi ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt unsurlarını



içermektedir (Akin ve Abacı, 2011). Planlama çalışmaya başlamadan önce performansı etkileyecek uygun stratejilerin ve kaynakların seçilmesini içermektedir. İzleme, birinin anlama ve görev performansına ilişkin bağlantılı farkındalığını ifade etmektedir. Değerlendirme öğrenmenin ürününün ve düzenleme sürecinin değerlendirilmesini içermektedir (Schraw ve Moshman, 1995). Ayıklama performans hatalarını düzeltmek için kullanılır. Bilgi yönetme, bilgiyi organize etme, özetleme ve bilgiye seçici biçimde odaklanmayı içerir (Akin ve Abacı, 2011).

Bilişüstü becerilerde bireysel farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların bazıları gelişim ile ilgilidir. Örneğin çocuklar büyüdükçe yürütücü kontrolü ve stratejileri daha fazla kullanabilmektedirler. Bilişüstü beceriler beş yedi yaş civarında gelişmeye başlamakta ve okul boyunca gelişmesi sürmektedir (Akt. Woolfolk, 1998). Kuhn (2000) üç dört yaşlarının bilginin kaynaklarına ilişkin farkındalığın hızla geliştiği bir dönem olduğunu ve bu erken bilişüstü deneyimlerin daha sonra ortaya çıkacak olan üst düzey düşünmeye temel oluşturduğunu belirtmektedir. Flavell (1992) bilişüstü kavramını Piaget'nin gelişim aşamalarından soyut işlemler dönemi ile ilişkilendirmektedir. Bazı yazarlar da bilişüstü farkındalığın 4-6 yaşlarında oluşmaya başladığını belirtmektedirler (Akt. Veenman & Spaans, 2005). Schraw & Moshman (1995), çoğu kuramcının bilişüstü bilginin erken yaşlarda oluştuğu ve ergenlik boyunca da gelişimini sürdürdüğüne inandıklarını ve yetişkinlerin çocuklara göre kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını ve bilgiyi daha iyi tanımlayabildiklerini aktarmaktadırlar. Bilişüstü becerilerdeki farklılıklar sadece yaş ve olgunlaşma ile ilişkili değildir. Aynı gelişim düzeyinde olan öğrenciler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır, fakat bu farklılıklar entelektüel becerilerle ilişkili olarak ortaya çıkmamaktadır. Bazı bilişüstü farklılıklar biyolojik farklılıklardan ya da öğrenme deneyimlerinin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır (Woolfolk, 1998). Gage ve Berliner'e (1988) göre, yürütücü biliş (bilişüstü) becerilerinin kazanılmasında yapılan öğretimin etkisi, tek başına olgunlaşmanın etkisinden çok daha fazladır (Akt. Senemoğlu, 2009).

Pek çok araştırma bilişüstü becerilerin öğrenmedeki önemini ortaya koymakla birlikte, bilişüstü bilgi ve öz düzenlemenin öğrenci başarısını artırmada yeterli olmadığı kabul edilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler bilişüstü becerilerini kullanmak için güdülenmelidir (Zimmerman, 1990; Bandura ve diğ. 1996, Akt. Noushad, 2008). Roebbers ve diğ. (2001) tarafından yapılan çalışmada güdünün bilişüstü becerilerin kullanımında önemli bir faktör olduğu bulunmuştur (Noushad, 2008).

Hedefe yönelik eylemi harekete geçiren ve sürdüren süreç olarak tanımlanan güdünün oldukça uzun bir araştırma tarihi ve kuramsal temelleri vardır (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Son yirmi yılda hedef yönelimi teorisi, başarı güdüsü ve özellikle akademik güdü alanlarında önemli bir bakış açısı haline gelmiştir (Kaplan & Maehr, 2006). Hedef teorisinin temel özelliği farklı tipte hedeflerin başarı durumlarında davranışları nasıl etkileyebildiği üzerindeki vurgusudur. Hedef yönelimleri öğrencilerin, akademik görevlere dahil olmalarını sağlayan gerekçeleri olarak düşünülebilir (Akt. Schunk, 2009). Hedef yönelimleri insanların erişmeye çalıştıkları şeyin içeriğine yoğunlaşmaktan çok (Örn. hedefler, belirli standartlar), insanların çeşitli amaçlara neden ve nasıl erişmeye çalıştıklarını tanımlar (Anderman & Maehr, 1994) ve başarı davranışının kapsamlı amaçlarına değinir. Bu yönelimler kişinin bir durumdaki tecrübelerini kapsayan, olayların yorumlanmasını yönlendiren ve biliş, duygu ve davranış



şablonları yaratan kavramlar olarak ele alınmıştır (Ames, 1992; Elliott & Dweck, 1988, Akt. Kaplan & Maehr, 2006).

Farklı başarı güdüsü araştırmacıları tarafından bir dizi farklı hedef ve hedef yönelimleri modelleri ortaya konmaktadır. Bu modeller hedeflerin ve hedef yönelimlerinin tanımında ve aynı yapılarla farklı isimlerin kullanımında farklılık göstermektedir (Pintrich, Conley & Kempfer, 2003). İş-kapsamlı ve ego-kapsamlı hedefler (Nicholls, 1984), öğrenme ve performans hedefleri (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987, 1988) ve iş- odaklı ve beceri-odaklı hedefler (Maehr & Midgley, 1991) olarak da adlandırılan öğrenme ve performans hedefleri (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988) genellikle farklı hedef-yönelimi kuramlarında yer alan iki hedef yönelimidir (Akt. Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Hedef yönelimi ile ilgili araştırmacılar temel olarak iki farklı yönelim belirlemişlerdir: beceri geliştirme yönelimi (görev yönelimi, öğrenme yönelimi gibi farklı adlandırılmakta) ve beceriyi sergileme ya da beceri yoksunluğunu göstermeden kaçınma hedefi beceri yönelimi, ego yönelimi ya da performans yönelimi olarak adlandırılmaktadır (Midgley ve diğ., 1998). Öğrenme yönelimi öğrenme üzerine odaklanma, öz ölçütlere ya da öz gelişime göre işin öğrenilmesi, yeni becerilerin geliştirilmesi, yeterliklerin geliştirilmesi, zor bir şeyin üstesinden gelmeye çalışma, anlama ya da içgörü kazanmaya çalışma olarak tanımlanmaktadır (Akt. Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Öğrenme yönelimi, bireyin öğrenme sürecinde öğreneceği materyali veya konuyu tam anlamıyla öğrenmek istemesiyle ilişkilidir. Araştırmalar öğrenme yöneliminin algılanan yetenek, derin bilişsel stratejiler kullanma, göreve ilgi duyma, başarıyı bireysel çabaya atfetme ve zor durumlar karşısında azimli olma gibi pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Akt. Akın, 2007). Performans yönelimi, yeterlik ya da becerinin sergilenmesine ve becerinin başkalarıyla ilişkili olarak nasıl değerlendirileceğine odaklanmaktadır; örneğin, normatif performans ölçütlerini aşmaya çalışma, başkalarını geçmek için çabalama, karşılaştırmalı sosyal ölçütleri kullanma, bir işle ilgili sınıfta ya da grupta en iyi olmak için mücadele etme, düşük beceri yargılarından ya da "aptal" görünmekten kaçınma, yüksek performans düzeyinde tanınmayı isteme (Akt. Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Elliot ve arkadaşları (1997) performans yönelimlerini, performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak iki farklı türe ayırmışlardır (Pintrich, Conley & Kempfer, 2003). Bireylerin diğerlerinden daha iyi yapmak ve yeterliğini göstermek için olumlu motive oldukları durumda yaklaşma yönelimi, "aptal", "beceriksiz" görünmekten ya da hatadan kaçınmak için olumsuz güdülendiklerinde kaçınma yönelimi ortaya çıkmaktadır (Pintrich, Conley & Kempfer, 2003).

Araştırmacılar bilişsel ürünlerin öğrenme yönelimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bunlar bilişüstü ve öz düzenleme stratejileri ile birlikte materyalin daha derin işlenmesini sağlayan stratejileri içermektedirler (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Kaplan ve Maehr (2007) de öğrenme yönelimi ile öz yeterlik, süreklilik, zorlayıcı işleri tercih etme, öz düzenlemeli öğrenme, olumlu duygu ve iyi olma ile ilişkili olduğunu aktarmaktadırlar. Öğrenme yöneliminin olumlu ürünlerle ilişkisi deneysel, korelasyonel araştırmalarla olduğu gibi nitel araştırmalarla da sunulmaktadır (Kaplan & Maehr, 2007). Performans kaçınma yöneliminin düşük güdüsel katılım (Wolters, 2004), yardım istemeden kaçınma (Middleton & Midgley, 1997), düşük içsel güdü (Skaalvik, 1997), yüksek kaygı (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) ile ilişkili olduğu görülmektedir (Akt. Mägi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Kikas, 2010). Elliot, McGregor & Gable (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme yöneliminin derin



işleme, süreklilik ve çabanın olumlu yordayıcısı olduğu; performans yaklaşma yöneliminin yüzeysel işleme, süreklilik, çaba ve sınav performansının olumlu yordayıcısı olduğu; performans kaçınma yöneliminin ise yüzeysel işleme ve dağınıklığın olumlu yordayıcısı, derin işleme ve sınav performansının olumsuz yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Akın'ın (2010) yaptığı bir çalışmada, akademik kontrol odağı ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada dışsal akademik kontrol odağı ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde bir ilişki saptanırken, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile dışsal kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İçsel akademik kontrol odağı, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile pozitif, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimleri ile negatif ilişkili bulunmuştur.

Coutinho (2007) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği bir çalışmada başarı yönelimleri, bilişüstü ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrenme yönelimi ile bilişüstü arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki saptanırken, performans yönelimi ile bilişüstü arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğrenme yönelimi ile bilişüstünün pozitif ilişkili olduğu, bilişüstünün ise not ortalamasının bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Ingles vd. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada 7'den 10. sınıfa kadar öğrencilerin başarı yönelimleri ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimi ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve puanların yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini ve bu süreçlerin düzenlenmesini içeren bilişüstü ile insanların çeşitli amaçlara neden ve nasıl erişmeye çalıştıklarını ve başarı davranışının arkasındaki gerekçelerini, amaçlarını tanımlayan başarı yönelimleri, öğrenme üzerinde önemli belirleyicilerdir. Bilişüstü yeti ve başarı yönelimleri öğrenme sürecinin niteliği ve çeşitli öğrenme ürünleri üzerinde etkili olduğu belirlenen özelliklerdir. Bazı araştırma bulguları bu özelliklerin değiştirilip geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yeti ve başarı yönelimlerinin incelenmesi sonucu ulaşılabilecek bulguların program geliştirme çalışmalarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri sınıf düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı yönelimleri sınıf düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

3. YÖNTEM (METHOD)

- **Model:** İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemeyi, öğrencilerin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan



bu araştırmada, var olan durum olduğu gibi betimlenmek istendiğinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998).

- **Evren ve Örneklem:** Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan ilköğretim 2. kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan ilköğretim okulları arasında rastgele seçilen 7 ilköğretim okuluna devam etmekte olan 1000 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemeye alınan öğrencilerin %52'si (n=520) kız, %48'i (n=480) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında katılanların 335'i (%33.5) 6. sınıf; 278'i (%27.8) 7. sınıf; 387'si (%38.7) 8. sınıf öğrencisidir.
- **Veri Toplama Araçları:** Araştırmada "Kişisel Bilgiler" bölümünün de bulunduğu "Bilişüstü Yeti Envanteri" ve "Başarı Yönelimleri Ölçeği" olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. "Kişisel Bilgiler" bölümünde cinsiyet ve sınıf düzeyinin işaretlenmesi istenmiştir.
- **Bilişüstü Yeti Envanteri:** Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen; Aydın ve Ubuz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Bilişüstü Yeti Envanteri (BYE) kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri yapılmış ve uyum, ayırteci ve altgrup geçerlikleri incelenmiştir. Bilişüstü Yeti Envanteri Bilişin Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. BYE 1- Hiçbir zaman 2- Nadiren 3- Bazen 4- Sık sık 5- Her Zaman olarak 5'li likert tipindedir. Orijinali 18 maddeden oluşan ölçekte olumsuz ifadeler bulunmamaktadır. Türkçeye uyarlanmış ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. (17= düşük bilişüstü yeti, 85=yüksek bilişüstü yeti). "Bilişin Bilgisi" alt ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .75, "Bilişin Düzenlenmesi" alt ölçeğinin .79 olarak saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar envanterin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Aydın ve Ubuz, 2010). Bu çalışmada Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı "Bilişin Bilgisi" alt ölçeği için .67, "Bilişin Düzenlenmesi" alt ölçeği için .80, ölçeğin tamamı için .83 olarak belirlenmiştir.
- **Başarı Yönelimleri Ölçeği:** Orijinal ölçek Midgley ve diğerleri (1998) tarafından Goal Orientations Scale (GOS) adıyla geliştirilmiş, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) adıyla uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 5'li likert tipinde olup, ilk 6'sı öğrenme yönelimi (ÖY), ikinci 6'sı performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) ve son 6'sı da performans-kaçınma yönelimini (PKAY) belirlemeye yönelik 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan BYÖ ise yine üç alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanmış ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, madde analizi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlikleri sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik korelasyonları ÖY için .93, PYAY için .90 ve PKAY için .96 olarak eşdeğer bulunmuştur. Faktör

yükleri üç alt boyut için .47 ile .92 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenirlikleri ÖY için .95, PYAY için .91 ve PKAY için .94 olarak tespit edilmiştir (Akın ve Çetin, 2007). Bu çalışmada ÖY'nin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .76, PYAY'nin .78, PKAY'nin .82, ölçeğin tamamının .81'dir.

- **Verilerin Toplanması:** Araştırmanın verileri 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bingöl il merkezinde ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören 1000 öğrenciden ölçme araçları uygulanarak toplanmıştır.
- **Verilerin Çözülmesi:** Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 16.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi, Dunnet C ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği; bilişüstü yeti ile başarı yönelimleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmaktadır.

- **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre Bilişüstü Yetileri**

Tablo 1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yeti puanlarının sınıflara göre betimsel istatistikleri
(Table 1. Descriptive statistics for secondary school students' metacognitive awareness scores across grades)

	Sınıf	N	\bar{X}	SS
Bilişin Bilgisi	6. Sınıf	335	33,82	4,95
	7. Sınıf	278	33,79	4,50
	8. Sınıf	387	33,39	4,83
Bilişin Düzenlemesi	6. Sınıf	335	35,16	6,20
	7. Sınıf	278	33,79	6,25
	8. Sınıf	387	32,97	6,73
Bilişüstü Yeti Toplam Puan	6. Sınıf	335	68,99	10,24
	7. Sınıf	278	67,59	9,46
	8. Sınıf	387	66,36	10,42

Tablo 1. incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yeti puanlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 68,99), 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 67,59), 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise (\bar{X} = 66,39)'dir.. Bilişüstü Yeti Ölçeğinin "Bilişin Bilgisi" alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 33,82), 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 33,79), 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise (\bar{X} = 33,39)'dır. "Bilişin Düzenlemesi" alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 35,16), 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 33,79), 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise (\bar{X} = 32,97)'dir.

Sınıflar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Dunnett C Testi kullanılmıştır. Tek Yönlü ANOVA ve Dunnett C testi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yeti puanlarının sınıflara göre anova ve dunnett c sonuçları
(Table 2. ANOVA and dunnett c results for secondary school students’ metacognitive awareness scores across grades)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişin Bilgisi	Gruplararası	42,156	2	21,078	,922	,398	
	Gruplarıçi	22793,940	997	22,863			
	Toplam	22836,096	999				
Bilişin Düzenlemesi	Gruplararası	870,805	2	435,402	10,53	,000*	6-7, 6-8
	Gruplarıçi	41195,970	997	41,320			
	Toplam	42066,775	999				
Bilişüstü Yeti	Gruplararası	1241,356	2	620,678	6,086	,002*	6-8
	Gruplarıçi	101681,755	997	101,988			
	Toplam	102923,111	999				

*p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Bilişin Düzenlemesi” alt ölçeğinden ve ölçeğin tamamından alınan puanların ortalamaları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. “Bilişin Düzenlemesi” alt boyutunda 6. sınıf ($\bar{X}= 35,16$) ile 7. sınıf ($\bar{X}= 33,79$), 6. sınıf ($\bar{X}= 35,16$) ile 8. sınıf ($\bar{X}= 32,97$) arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Toplam puanda da 6. sınıf ($\bar{X}= 68,99$) ile 8. sınıf ($\bar{X}= 66,36$) arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yeti puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları
(Table 3. Independent samples t-test results for secondary school students’ metacognitive awareness scores across genders)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilişin Bilgisi	Kız	520	34,14	4,52	998	3,435	,001*
	Erkek	480	33,11	4,99			
Bilişin Düzenlemesi	Kız	520	34,27	6,23	998	1,667	,094
	Erkek	480	33,58	6,75			
Bilişüstü Yeti	Kız	520	68,41	9,65	998	2,689	,007*
	Erkek	480	66,69	10,60			

*p<.05

İlköğretim öğrencilerinin bilişüstü yeti puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarının sunulduğu Tablo 3’te “Bilişin Bilgisi” alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamaları ile ($\bar{X}= 34,14$) erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}= 33,11$) arasında anlamlı düzeyde, kız öğrenciler lehine fark görülmektedir. Toplam puanda kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}= 68,41$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}= 66,69$) arasında anlamlı düzeyde, kız öğrenciler lehine fark görülmektedir. “Bilişin Düzenlemesi” alt boyutunda cinsiyete göre farklılaşma olmadığı görülmektedir.

• İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre Başarı Yönelimleri

Tablo 4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı yönelimleri puanlarının sınıflara göre betimsel istatistikleri
(Table 4. Discriptive statistics for secondary school students' achievement goal orientations across grades)

Başarı Yönelimleri	Sınıf	N	\bar{X}	SS
Öğrenme Yönelimi	6. Sınıf	335	25,22	4,65
	7. Sınıf	278	24,67	3,96
	8. Sınıf	387	24,13	4,34
Performans-Yaklaşma Yönelimi	6. Sınıf	335	25,51	5,03
	7. Sınıf	278	25,36	5,32
	8. Sınıf	387	25,56	4,69
Performans-Kaçınma Yönelimi	6. Sınıf	335	16,29	5,82
	7. Sınıf	278	13,51	5,71
	8. Sınıf	387	14,93	5,95

Tablo 4 incelendiğinde Başarı Yönelimleri ölçeğinin "Öğrenme Yönelimi" alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 25.22), 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 24.67), 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise (\bar{X} = 24.13)'tür. "Performans-Yaklaşma Yönelimi" alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 25.51), 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 25.36), 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise (\bar{X} = 25.56)'dır. "Performans-Kaçınma Yönelimi" alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 16.29), 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları (\bar{X} = 13.51), 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise (\bar{X} = 14.93)'tür. Sınıflar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Dunnett C Testi kullanılmıştır. Tek Yönlü ANOVA ve Dunnett C testi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı yönelimleri puanlarının sınıflara göre anova ve dunnett c sonuçları
(Table 5. ANOVA and dunnett c results for secondary school students' achievement goal orientations across grades)

Başarı Yönelimleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme Yönelimi	Gruplararası	213,030	2	106,515	5,640	,004*	6-8
	Gruplarıçi	18830,521	997	18,887			
	Toplam	19043,551	999				
Performans-Yaklaşma Yönelimi	Gruplararası	7.050	2	3,525	,142	,868	
	Gruplarıçi	24736,781	997	24,811			
	Toplam	24743,831	999				
Performans-Kaçınma Yönelimi	Gruplararası	1169,751	2	584,875	17,156	,000*	6-7, 6-8, 7-8
	Gruplarıçi	33990,185	997	34,092			
	Toplam	35159,936	999				

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Öğrenme Yönelimi" ve "Performans-Kaçınma Yönelimi" alt ölçeklerinden alınan puanların ortalamaları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. "Öğrenme Yönelimi" alt boyutunda 6. sınıf (\bar{X} = 25.22) ile 8. sınıf (\bar{X} = 24.13)

arasında 6. sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır. "Performans-Kaçınma Yönelimi" alt boyutunda 6. sınıfın ortalaması ($\bar{X}=16.29$) 7. sınıfın ($\bar{X}=13.51$) ve 8. sınıfın ($\bar{X}=14.93$) ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. 7. sınıf ($\bar{X}=13.51$) ile 8. sınıf ($\bar{X}=14.93$) ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. 8. sınıfın ($\bar{X}=14.93$) "Performans-Kaçınma Yönelimi" puanı anlamlı düzeyde yüksektir. "Performans-Yaklaşma Yönelimi" alt boyutunda ise sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 6. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı yönelimleri puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları
(Table 6. Independent samples t-test results for secondary school students' achievement goal orientations across genders)

Başarı Yönelimleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenme Yönelimi	Kız	520	25.33	4.04	998	5.25	.000*
	Erkek	480	23.90	4.58			
Performans-Yaklaşma Yönelimi	Kız	520	25.90	4.85	998	2.74	.006*
	Erkek	480	25.04	5.08			
Performans-Kaçınma Yönelimi	Kız	520	14.34	6.09	998	-3.66	.000*
	Erkek	480	15.70	5.67			

*p<.05

Tablo 6'da "Öğrenme Yönelimi", "Performans-Yaklaşma Yönelimi" ve "Performans-Kaçınma Yönelimi" alt ölçeklerinden alınan puanların ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir.

"Öğrenme Yönelimi" alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamaları ile ($\bar{X}=25.33$) erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=23.90$) arasında anlamlı düzeyde, kız öğrenciler lehine fark görülmektedir. "Performans-Yaklaşma Yönelimi" alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=25.90$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=25.04$) arasında anlamlı düzeyde, kız öğrenciler lehine fark görülmektedir. "Performans-Kaçınma Yönelimi" alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamaları ile ($\bar{X}=14.34$) erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=15.70$) arasında anlamlı düzeyde, erkek öğrenciler lehine fark görülmektedir.

• **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki**

Tablo 7. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yeti ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon katsayısı sonuçları (N=1000)

(Table 7. Pearson correlation coefficients for metacognitive awareness and achievement goal orientations of secondary school students N=1000)

Başarı Yönelimleri	Bilişüstü Yeti Toplam Puan	Bilişin Bilgisi	Bilişin Düzenlemesi
Öğrenme Yönelimi	.47**	.44**	.41**
Performans-Yaklaşma Yönelimi	.29**	.30**	.21**
Performans-Kaçınma Yönelimi	.07*	.00	-.12**

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

Tablo 7'de görüldüğü gibi başarı yönelimlerinden öğrenme yönelimi ile bilişüstü yeti (p=.000, r=.48); bilişin bilgisi (p=.000, r=.46) ve bilişin düzenlemesi (p=.000, r=.41) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Performans yaklaşma yönelimi ile bilişüstü yeti (p=.000, r=.28) arasında pozitif yönde düşük düzeyde;



bilişin bilgisi ile ($p=.000$, $r=.31$) orta düzeyde pozitif yönde; bilişin düzenlemesi ile ($p=.000$, $r=.21$) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Performans kaçınma yönelimi ile bilişüstü yeti arasında ($p=.03$, $r=.07$) düşük düzeyde pozitif yönde, bilişin düzenlemesi ile ($p=.000$, $r= -.12$) negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki vardır. Performans kaçınma yönelimi ile bilişin bilgisi arasında ($p=.82$, $r= -.01$) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

5. TARTIŞMA (DISCUSSION)

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimleri sınıf düzeyine ve cinsiyete göre incelenmiştir. Ulaşılan bulgular araştırmanın problemlerinin verilmiş sırasına uygun olarak aşağıda tartışılmaktadır.

- Araştırma bulguları bilişüstü yeti puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. 6. sınıf öğrencilerinin bilişüstü yeti puanlarının 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak Bilişin bilgisi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur. Bilişin düzenlemesi puanları bakımından 6. sınıfların 7. ve 8. sınıflardan yüksek olduğu bulunmuştur. Koç ve diğ. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bilişin bilgisi alt ölçeği puanlarında 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6.sınıf lehine, bilişin düzenlemesi alt ölçeğinde 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine ve 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Bu sonuç bilişüstü gelişimle ilgili görüşlerle tutarsızlık göstermektedir. Araştırmalar bilişüstünün yaşla birlikte arttığını göstermektedir (Schneider, 1998, Akt. Abacı & Akın, 2011). Akademik işlerde gerekli olan bilişüstü becerilerin gelişiminin 11-12 yaşlarından önce oluşmayacağı kabul edilmektedir. Akademik bilişüstü becerileri 12 yaşlarında henüz gelişmektedir (Van der Stel & Veenman, 2008).
- Ancak güdüsel -bilişüstü unsurlarla (özyeterlik ve öğrenmeye ilişkin değer) ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri arttıkça bu özelliklerin düzeyinde düşüş olduğunu göstermektedir. Nicholls'a (1984) göre çocuklar okula kendi yeteneklerine ilişkin olumlu bakış açısıyla başlamaktalar, ancak 11 ve 12 yaşlarından itibaren yeteneklerine ilişkin öz algıda belirgin bir düşüş olmaktadır (Akt. Noushad, 2008). Ayrıca Zimmerman'a (1998) göre, bilişüstü öz düzenleme sürecinde önemli bir rol oynamakta, ancak öz düzenleme, öz yeterlik gibi öz inançlara bağlıdır (Bakracevic Vukman & Licardo, 2010). Bu nedenle öz inançların bilişüstünde de etkili olduğu söylenebilir. Yurtdışında yapılmış çalışmaların sonuçları bilişüstü gelişimle ilgili açıklamalarla uyumlu iken (Bakracevic Vukman & Licardo, 2010) bu araştırmanın ve Koç ve diğ. (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları öğrencilerin bilişüstü gelişiminde bir sorun olduğunu göstermektedir.
- Bilişüstü yeti puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilişin bilgisi puanları bakımından kızlar lehine anlamlı farklılık olmasına karşın bilişin düzenlemesi puanları bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bağçeci ve diğ. (2011) tarafından 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada bilişüstü yeti puanlarında ve bilişin düzenlemesi alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık bulunurken, bilişin bilgisi puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Şen (2012) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle yapılan araştırmada



bilişin bilgisi, bilişin düzenlemesi alt boyutlarında ve bilişüstü yeti puanlarında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Topçu ve Yılmaz-Tüzün'ün (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesinde kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç diğer araştırma (Bağçeci ve diğ., 2011; Şen, 2012; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009) sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

- Araştırmada başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır. Öğrenme yöneliminde 6 ile 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuç 6. sınıfların bilişüstü yeti puanlarının 8. sınıflardan ve bilişin düzenlemesi puanlarının 7 ve 8. sınıflardan yüksek olması sonuçları ile paralellik göstermektedir.
- Performans-yaklaşma yönelimi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur. Performans-kaçınma yönelimi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır. 6. sınıfların 7. ve 8. sınıflardan; 8. sınıfların 7. sınıflardan daha fazla kaçınma yönelimli olduğu söylenebilir. Bu sonuçların öğrencilerin ikinci kademeye yeni başladıkları 6. sınıfta ve ilköğretimin son bulacağı 8. sınıfta başarısız görünmekten kaçınma isteğinin daha baskın olduğunu gösterdiği söylenebilir. Ingles vd. (2011) tarafından yapılan bir çalışmada 7'den 10. sınıfa kadar öğrencilerin başarı yönelimleri incelenmiştir. Başarı yönelimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Başarı yönelimleri ölçeğinin öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yönelimi alt boyutları puanları arasında cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık vardır. Buna göre kız öğrencilerin konuyu öğrenmeye daha çok önem verdiği söylenebilir. Akın (2006) ve Kaya vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme yönelimi puanları arasında kızlar lehine farklılıklar bulunmuştur. Bazı çalışmalarda (Ingles vd., 2011; Kaya vd., 2010; Fouladchang ve diğ. 2009) performans yaklaşma puanları arasında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunurken, Akın (2006) tarafından yapılan çalışmada erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Performans kaçınma yöneliminde erkek öğrencilerin puanları kızlara göre daha yüksektir ve farklılık anlamlıdır. Bu durumda erkeklerin yeteneksiz veya başarısız görünmekten kaçınma konusuna kızlardan daha fazla önem verdiği, başarısızlığı daha az tolere ettikleri söylenebilir. Akın (2006) performans-kaçınma puanları arasında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuş olup Kaya vd. (2010) performans-kaçınma puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.
- Araştırmada öğrenme yönelimi ile bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Performans yaklaşma yönelimi ile bilişin bilgisi arasında orta düzeyde pozitif yönde; bilişin düzenlemesi ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Performans kaçınma yönelimi ile bilişin düzenlemesi arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki vardır. Performans kaçınma yönelimi ile bilişin bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar konuyla ilgili yapılmış farklı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Pek çok çalışma bilişüstünün öğrenme yönelimi ile pozitif ilişkili, performans kaçınma ile negatif

ilişkili olduğunu göstermektedir (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Vrugt & Oort, 2008). Vrugt & Oort (2008) tarafından yapılan araştırmada bilişüstünün öğrenme yönelimi ile pozitif, performans kaçınma yönelimi ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğrenme ve performans yaklaşma yönelimi ile bilişüstü ve derin bilişsel stratejilerin kullanımı arasında pozitif etki bulunmuştur. Bazı araştırmacılar performans yaklaşma yöneliminin öğrenme yönelimi gibi yararlarının diğer bir deyişle olumlu etkilerinin olabileceğini belirtmektedirler (Vrugt & Oort, 2008; Mattern, 2005). Mattern (2005) performans yaklaşma yöneliminin bütün öğrencilerde ve bütün durumlarda yararlı olup olmadığının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

- Al-Harthy & Was (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenme yöneliminin bilişüstü öz düzenleme üzerinde doğrudan olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Sungur & Senler'in (2009) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri ile bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır. Performans-kaçınma yönelimi ile bilişin bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına karşın bilişin düzenlenmesi ile arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Öneriler

- Pek çok araştırma bilişüstü eğitimin yararlarını ortaya koymaktadır. Öğrenmeyi etkilediği bilinen ve öz düzenlemenin önemli bir boyutu olan bilişüstü becerilerin öğretime yönelik programların uygulanmasının öğrencilerin başarılarında katkı sağlayacağı düşünülebilir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça bilişüstü yetilerinin düşmesine ilişkin sonuçlar yurtdışı araştırma sonuçlarıyla tutarsızlık göstermektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yeti puanlarındaki düşüşün nedenleri farklı boyutlar açısından incelenmelidir.
- Bilişüstü ve başarı yönelimlerinin farklı değişkenlerle ilişkilerinin araştırılmasının program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Abacı, R. ve Akın, A., (2011). Bilişötesi. Nobel Akademik Yayıncılık. 1. Baskı.
2. Akın, A., (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 1-13.
3. Akın, A., (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitim Araştırmaları, 26, 1-12.
4. Akın, A., (2010). Achievement Goals and Academic Locus of Control: Structural Equation Modeling. Eurasian Journal of Educational Research, 38, 1-18.
5. Aydın, U. ve Ubuz, B., (2010). Bilişüstü Yetiler Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik Çalışması. Eğitim ve Bilim, 35, 157, 30-45.



6. Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R., (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 16, S. 551-566.
7. Bakracevic Vukman, K. and Licardo, M., (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. Educational Studies, 36, 3, 259-268.
8. Coutinho, S.A., (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. Educate Journal, 7, 1, 39-47.
9. Efklides, A., (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. Educational Research Review. 1, 3-4.
10. Elliot, A.J., McGregor, H.A., and Gable, S., (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediation Analysis. Journal of Educational Psychology. 91, 3, 549-563.
11. Fouladchang, M., Marzooghi, R., and Shemshiri, B., (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. Journal of Applied Sciences, 9 (5): 968-972.
12. Ingles, C.J., Marzo, J.C., Castejon, J.L., Nunez, J.C., Valle, A., Garcia- Fernandez, J.M., and Delgado, B., (2011). Factorial invariance and latent mean differences of scores on the achievement goal tendencies questionnaire across gender and age in a sample of Spanish students. Learning and Individual Differences, 21, 138-143.
13. Kaplan, A. and Maehr, M.L., (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. Educ Psychol Rev. 19:141-184.
14. Kaplan, A. and Midgley, C., (1997). The effect of achievement goals: Does the level of perceived academic competence make a difference? Contemporary Educational Psychology, 22, 415-435.
15. Karasar, N., (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
16. Kaya, H.İ., Küçüköğlü, A. ve Turan, A., (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 121-135.
17. Koç, C., Babacan, T., Arıkan, H.E., and Kaya, S., (2011). İlköğretim ikinci kademe (6-8 sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri. I. International Congress on Curriculum and Instruction, Ekim Eskişehir.
18. Kuhn, D., (2000). Metacognitive development. Current Directions in Psychological Science. 9, 5, 178-181.
19. Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., and Kikas, E., (2010). Relations Between Achievement Goal Orientations and Math Achievement in Primary Grades: A Follow-Up Study. Scandinavian Journal of Educational Research, 54, 3, 295-312.
20. Mattern, R.A., (2005). College students' goal orientations and achievement. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17, 1, 27-32.
21. Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., and Maehr, M.L., (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students'



- Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
22. Noushad, P.P., (2008) Cognition about cognitions: The theory of metacognition. Online Submission. 23 pp. Erişim Tarihi: 08.09.2012
<http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=23&sid=abee587f-b6db-40b1-8945-59c8e14db6e4%40sessionmgr4&bdata>.
 23. Pintrich, P.R., Conley, A.M.M., Kempler, T.M., (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
 24. Prins, F.J., Veenman, M.V.J., and Elshout, J.J., (2006). The impact of intellectual ability and metacognition on learning: New support fort he threshold of problemicity theory. *Learning and Instruction*. 16, 374-387.
 25. Schraw, G. and Moshman, D., (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 7:4, 351-371.
 26. Schunk, D.H., (2009). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla. Muzaffer Şahin (Çev. Edit.). Nobel Yayıncılık
 27. Schunk, D.H., Pintrich, P.R., and Meece, J.L., (2010). *Motivation in Education*. Third Edition. Pearson Education.
 28. Senemoğlu, N., (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
 29. Sperling, R.A., Howard, B.C., Miller, L.A., and Murphy, C., (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*. 27, 51-79.
 30. Şen, H.S., (2003). *Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
 31. Topçu, M.S. and Yılmaz-Tüzün, Ö., (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
 32. Van der Stel, M. and Veenman, M.V.J., (2008). Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. *Learning and Individual Differences*. 18, 128-134.
 33. Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M., and Afflerbach, P., (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1: 3-14.
 34. Veenman, M.V.J., Spaans, M.A., (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*. 15, 159-176.
 35. Vrugt, A. and Oort, F.J., (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30: 123-146.
 36. Woolfolk, A.E., (1998). *Educational Psychology*. Seventh Edition. Allyn and Bacon.