

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 121-131

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Erkan AYDIN\*

### Özet

Üstbiliş, bireyin bilişsel süreçlerini, önceki ve sonraki öğrenmelerini, deneyimlerini temel alıp planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarını kullanarak öğrenme sürecini yönetebilmesidir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin lisans döneminde bu beceriye yönelik farkındalık kazanmaları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf seviyesi, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın örneklemini 156 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak daha önce Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu, sınıf seviyesi değişkeni açısından farklılık gösterdiği fakat cinsiyet ve akademik başarı değişkeni açısından farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Üstbilişsel Farkındalık  
Türkçe Eğitimi  
Öğretmen Adayı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.01.2022  
Kabul Tarihi: 09.04.2022  
Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0002-6452-6058

## Examination of Turkish Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels

Erkan AYDIN\*

### Abstract

Metacognition is the ability of an individual to manage the learning process by using the stages of planning, monitoring, and evaluation based on cognitive processes, previous and subsequent learning, experiences. For this reason, Turkish teachers need to gain awareness of this skill during the undergraduate period. In this direction, it was aimed to examine the metacognitive awareness levels of Turkish teacher candidates according to the variables of grade level, gender, and academic achievement. In this context, the sample of the study consists of 156 Turkish teacher candidates. The "Metacognitive Awareness Inventory", which was previously developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akin, Abaci and Cetin (2007), was used as a data collection tool in the research. The analysis of the obtained data was done with independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). According to the results of the study, it was found that the metacognitive awareness of the pre-service teachers studying in the Department of Turkish Education was at a good level, differed in terms of grade-level variable, but did not differ in terms of gender and academic achievement variable.

### Keywords

Metacognitive Awareness  
Turkish Education  
Teacher Candidate

### About Article

Sending Date: 18.01.2022  
Acceptance Date: 09.04.2022  
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Günümüzde yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanıldığı öğrenim süreçlerinde öğrencilerin salt bilgiyi özümsemesi değil aynı zamanda güncel okuryazarlık becerilerini kazanmaları ve bilişsel becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda hedeflenen amaçlardan biri de öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu kazanmasıdır. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi ve öğrenme sürecini yapılandırmayı işe koşmaları ve bilişsel süreçlerini etkin kullanma durumuna erişmeleri de hedeflenmektedir (Kalemkuş, 2021). Özellikle bilginin araştırılması ve özümsemesinin önem kazandığı bilgi çağında bilimsel düşünce edinimi, bireyin üstbilişsel becerileri kullanmasını önemli kılmaktadır. Nitekim bilimsel düşünce edinimi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirmektedir. Bu nedenle önceki bilgilerin yeni bilgilerle bütünleştirilmesi ve bu bilgilerin ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılması üstbilgi ile gerçekleşmektedir (Kuhn, 2000).

Farklı disiplinleri de doğrudan ilgilendiren üstbilgi kavramı İngilizcede "metacognition"; Türkçede "yürütücü biliş", "bilişsel farkındalık", "metabilgi", "bilginin bilişi", "bilgi ötesi", "bilgi üstü", "bilgi bilgisi", "öz-düzenleme" ve "yönetici kontrol" olarak farklı isimlerle adlandırılmıştır (Aktürk & Şahin, 2011). Flavell (1976) üstbilgi bireyin hedeflerine

\* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0002-6452-6058

ulaşmada etkinleştirdiği bilişsel süreçleri izlemesi ve yönetebilmesi; Brown (1980) bireyin tahminde bulunma, plan yapma aşamalarını işe koşarak bilişsel süreçleri bilinçli bir istençle izlemesi ve denetlemesi; Özsoy (2007) ise kişinin kendi bilişsel süreçlerini düzenleme ve yürütebilme yetisi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Flavell (1979) daha detaya inerek üstbiliş; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, amaç ve strateji şeklinde sınıflandırmış, üstbilişsel bilgiyi bireyin yaşamsal bilgisi; üstbilişsel deneyimi, bireyin yaşantısından hareketle edindiği bilişsel tecrübeler; üstbilişsel amacı, bireyin bilişsel sürecini yönetmede işe koştuğu eylemler; stratejiyi ise amaca ulaşmada kullanılan teknikler ve adımlar olarak tanımlamıştır. Brown (1980) üstbiliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi, Schraw ve Moshman (1995) üstbilişsel stratejileri; planlama, izleme ve değerlendirme olarak, Brezin (1980) de üstbilişsel stratejileri; planlama, kodlama, gözden geçirme ve değerlendirme şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma basamağındaki her aşamada bireyin görev/görevlerine ilişkin tanımlamalar yer almaktadır. Planlama stratejisinde amaç, izleme ve süreçte yaşanabilecek farklılıklara; kodlama stratejisinde zihinde kavramlar arasında bağıntılar kurulmasına; gözden geçirme stratejisinde var olan sorunların ortaya konulması ve çözümüne ilişkin zihinsel eyleme; değerlendirme stratejisinde ise öğrenme sürecinin tüm adımlarının değerlendirilmesine vurgu yapılır. O'Malley ve Chamot (1990) dil becerilerinin kullanımında bireyin kullandığı bilişsel (kaynağa bakma, detaylandırma, not alma, çıkarımda bulunma, özet çıkarma, çeviri yapma, sonuç çıkarma) ve üstbilişsel stratejileri (problemi belirleme, planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme) kişinin öğrenme sürecini denetleme ve izleme için işe koştuğu bilişsel eylemler olarak belirtmektedir. En genel ifade ile belirtmek gerekirse üstbilişsel strateji kullanımı bireyin öğrenme sürecinin öncesinde düşünme eylemini işe koşması, öğrenme sürecini planlaması, bu süreci izleyerek kontrol etmesi ve öğrenme sürecini tamamladıktan sonra bu süreci değerlendirmesidir.

Bonds, Bonds ve Peach, (1992) üstbilişsel farkındalığı bireyin bilişsel süreçlerini denetleme, izleme ve değerlendirmesi olarak tanımlar. Breed, Mentz ve Westhuizen (2014) üstbilişsel farkındalığı kişinin nasıl öğreneceğini, öğrenme sürecini nasıl planlayacağını, bilgiyi düzenleme, yapılandırma ve üretme süreçlerinin istenci ve bilincinde olması olarak tanımlar. Schraw (2002) da bu görüş doğrultusunda üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin öğrenmelerini planlayabildiklerini, daha fazla strateji ve teknik kullanabildiklerini belirterek öğrencilerin daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinde stratejilerin üç ana boyut çevresinde şekillendiği görülmektedir. Bunlar üstbilişe ilişkin etkinliklerin oluşturulması, üstbilişsel sürecin öğretmenler tarafından yürütülmesi ve salt sonuca değil sürece yayılan bir yaklaşımın esas alınmasıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin üstbilişe ilişkin farkındalıklarının olması gerekmektedir. Nitekim öğretmen, öğrenme sürecini nitelikli kılma adına üstbiliş temelli öğrenme ortamları oluşturarak süreci bu duruma yönelik düzenlemelidir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öğretmen olma süreçlerinde, bu becerilerini geliştirmesi ve öğrenme etkinliğini ve aktifliğini arttırmada üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kalemkuş, 2021).

Üstbilişsel beceriye sahip öğrenciler; bilgiyi düzenleme, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme, öğrendiklerini yeniden yapılandırma, en genel ifade ile bilişsel süreçlerini işlevsel kılma ve öğrenmeyi planlama becerisine sahiptirler (Everson & Tabias, 1998). Öğrenme sürecini izleyen, denetleyen ve değerlendiren birey kendi öğrenmelerine yönelik geri dönüş ve kontrollerle bilişsel etkileşimi artırır ve bu zihinsel etkileşim süreci bireyin

üstbilişsel stratejileri kullandığını gösterir (Toit & Kotze, 2009). Karakelle (2012) üstbilisin salt öğrenme odaklı değil öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerileri ile ilişkilendirilen bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Nitekim üstbilis ile bilişsel süreci birbirinden farklı kılan yönler bulunmaktadır. Bu yönler öğrenme sürecindeki farklılıkların ortaya konulması, süreç içerisinde not tutulması ve sürecin izlenerek düzeltilmesi olarak göze çarpmaktadır (Melanlıoğlu, 2012).

Günümüz lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin başarılı olmaları öğrenme süreçlerini doğru ve etkin bir şekilde planlama ve bu süreci yürütebilmelerine bağlıdır. Bu durumun gerçekleşmesinde de öğrencilerin bilişsel süreçlerini işe koşmaları bir ön koşuldur. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda üstbilişsel farkındalık kazanmalarına yönelik ortamların oluşturulması oldukça önemlidir (Alkan & Açıkıldız, 2020). Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının lisans düzeyinde üstbilişsel beceriye ilişkin farkındalıklarının sağlanması ve bu beceriyi kullanma ve aktarabilmede uygun zemin oluşturabilecek beceriyi kazanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin öncelikle öğrencilere üstbilişsel beceriler kazandırmada rol model olmaları gerekmektedir. Ancak bu beceriye sahip öğreticiler öğrencilere bu beceriyi kazandırabilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel beceri farkındalığına sahip bireylerden oluşması oldukça önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının üstbilişsel beceriye sahip olma düzeylerinin incelenmesi öğretim süreçlerinin nitelikli bir hal almasında önemli bir rol oynamaktadır (Deniz vd., 2014). Bu kapsamda öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığın oluşmasında görevleri oldukça önemlidir.

Üstbilis ile ilgili araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Literatürde sınıf, ilköğretim matematik, ortaöğretim matematik, fen bilgisi, biyoloji ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Alkan & Açıkıldız, 2020; Baysal vd., 2013; Deniz vd., 2014; Gül vd., 2014; Özturan-Sağırılı vd., 2020).

Literatürde Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelci (2012) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel yeterliklerini çeşitli değişkene göre incelendiği görülmektedir. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu problemlere yanıt aranacaktır.

- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre değişmekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları akademik başarıya göre değişmekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu desen, verimlilik çok yönlülük ve genellenebilir olma özelliklerinden dolayı eğitim alanında kullanılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Ayrıca geçmişte veya şu an var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2018). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmek için tarama modeli kullanılmıştır.

## Evren-Örneklem

Araştırmada araştırmacının örnekleme daha kolay ulaşılabilmesi için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; para, işgücü ve zaman yönünden mevcut sınırlılıkları olduğu için örneklemin daha kolay ulaşılabilmesi ve uygulama yapılabilmesi amacıyla seçilmiştir (Büyüköztürk vd. 2016). Bu bağlamda araştırmacının örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde 2020-2021 öğretim yılında öğrenim gören 156 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu adayların 80'i kadın olup 76'sı erkektir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Bilgiler

Öğrencilerin Özellikleri	Öğrenci sayısı
<b>Cinsiyet</b>	
Kadın	80
Erkek	76
<b>Toplam</b>	<b>156</b>
Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
1. sınıf	39
2. sınıf	35
3. sınıf	37
4. sınıf	45
<b>Toplam</b>	<b>156</b>

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Abacı ve diğerlerinin (2007) çalışmasında, ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. 52 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçek, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi adında iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların da kendi içinde "açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme" adlarında sekiz alt boyutu bulunmaktadır. Uyum indeksine bakılan iki temel boyut arasında korelasyon katsayısının 0,95 olduğu tespit edilmiştir. Madde analizi sonucunda bu boyutların madde-test korelasyonlarının 0,35 ile 0,65 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Alt boyutlar için de bu değer 0,93 ile 0,98 arasında değiştiği görülmüştür. Olumsuz maddenin olmadığı ölçekten alınan yüksek puanlar, katılımcıların üstbilişsel farkındalığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen verilerin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerinin 0,95 olduğu hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizleri için betimleyici istatistikler, iki değişken için bağımsız örneklem t-testi ve ikiden fazla değişken içinse tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan analizlerin doğrusallık, eş varyanslılık, normallik ve uç değerlere ilişkin varsayımları test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırma kapsamındaki verinin normal dağılım sergilediği, bağımlı değişkendeki dağılımın doğrusal olduğu, gruplar arasındaki değişim miktarının eşit olduğu ve herhangi bir uç değer olmadığı belirlenmiştir. Varsayımlar sağlandığından veri analizlerine geçilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyelerinin ne olduğunu anlamak için betimsel istatistik yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen verilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Adayların Üstbilişsel Farkındalık Seviyelerinin Betimsel İstatistiği

Ölçek	N	Min.	Max.	Ortalama	ss.	Skewness	Kurtosis
Bilişin Bilgisi	156	44,00	82,00	65,27	8,83	,037	-,941
Bilişin Düzenlemesi	156	85,00	168,00	135,46	17,94	,015	-,972
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	156	130,00	249,00	200,83	26,13	,033	-1,013

Tablo 2’ye bakıldığında katılımcıların üstbilişsel farkındalık ölçeğinin toplamından (Ort.: 200,83), biliş bilgisi alt boyutundan (Ort.: 65,27), bilişin düzenlenmesi alt boyutundan (Ort.: 135,46) puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre katılımcıların ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından alabileceği en az ve en çok puanlar göz önüne alındığında, üstbilişsel farkındalıklarının orta seviyenin üstünde, iyi bir seviyeye yakın olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişimini anlamak için bağımsız örneklem t testi ile analiz yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi

Değişken	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Bilişin Bilgisi	Kadın	80	64,99	154	0,42	0,677
	Erkek	76	65,58			
Bilişin Düzenlemesi	Kadın	80	134,55	154	0,65	0,514
	Erkek	76	136,43			
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	Kadın	80	199,60	154	0,59	0,545
	Erkek	76	202,14			

Not: \*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların üstbiliş bilgilerinin, üstbiliş düzenlemesinin ve üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle kadın ve erkek katılımcıların üstbiliş bilgi, düzenleme ve farkındalıklarının birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarıya göre değişimini anlamak için bağımsız örneklem t testi ile analiz yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi

Değişken	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Bilişin Bilgisi	Düşük Başarılı	78	64,74	154	0,75	0,454
	Yüksek Başarılı	78	65,81			
Bilişin Düzenlemesi	Düşük Başarılı	78	134,42	154	0,73	0,469
	Yüksek Başarılı	78	136,51			
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	Düşük Başarılı	78	199,35	154	0,70	0,481
	Yüksek Başarılı	78	202,32			

Not: \*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların üstbiliş bilgilerinin, üstbiliş düzenlemesinin ve üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarıya göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle yüksek ve düşük başarılı öğretmen adaylarının üstbiliş bilgi, düzenleme ve farkındalıklarının birbirine benzer olduğu görülmüştür

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre değişimini test etmek üzere tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans (ANOVA) analizinin sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Bilişin Bilgisi	1.sınıf	39	68,95	3-152	28,35	0,000*	2 > 1, 2 > 3 2 > 4, 1 > 3 1 > 4
	2.sınıf	35	73,17				
	3.sınıf	37	61,62				
	4.sınıf	45	58,96				
Bilişin Düzenlemesi	1.sınıf	39	141,64	3-152	35,68	0,000*	2 > 1, 2 > 3 2 > 4, 1 > 3 1 > 4
	2.sınıf	35	151,00				
	3.sınıf	37	128,56				
	4.sınıf	45	123,71				
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	1.sınıf	39	210,74	3-152	32,98	0,000*	2 > 1, 2 > 3 2 > 4, 1 > 3 1 > 4
	2.sınıf	35	224,22				
	3.sınıf	37	190,10				
	4.sınıf	45	182,88				

Not: \*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların üstbiliş bilgilerinin ve üstbiliş düzenlemesinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. (üstbiliş bilgi için  $F_{(3-152)}=28,35$ ;  $p=0,000 < 0,05$ ; üstbiliş düzenleme için  $F_{(3-152)}=35,68$ ;  $p=0,000$ ;  $< 0,05$  ve üstbilişsel farkındalık toplam için  $F_{(3-152)}=32,98$ ;  $p=0,000$ ;  $< 0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların gerek ölçeğin toplamından gerekse alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre 2. sınıfların 1, 3 ve 4.sınıflardan daha yüksek

üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu ayrıca 1. sınıfların da 3 ve 4. sınıflardan daha yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu bulunmuştur.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel bilgisi, düzenlemesi ve farkındalık düzeylerinin iyi bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Baysal ve diğerleri (2013), sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında adayların orta-üst düzeyde farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının yapılan araştırma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Karasakaloğlu ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel yeterliklerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle yapılan çalışmadan farklılaşmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Farklı alanda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, Özsoy ve diğerleri (2010) sınıf öğretmeni adaylarının; Deniz ve diğerleri (2014) ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının; Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmen adaylarının; Alkan & Açıkıldız (2020) sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının; Özturan-Sağırılı ve diğerleri (2020) de sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının üstbilişsel düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırmanın sonuçlarıyla farklı öğretmenlik alanlarında yapılan araştırmaların sonuçlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Ancak Karasakaloğlu ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı; Gül, Köse ve Yılmaz'ın (2014) biyoloji öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmalarında katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlarla farklılaşmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel bilgileri, düzenlemeleri ve farkındalıklarının akademik başarıya göre değişmediği tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının akademik başarılarının üstbilişsel farkındalıklarını olumlu etkilediği görülmektedir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen sonuçlar diğer çalışmalarla farklılaşmaktadır. Buna göre Alkan ve Açıkıldız (2020) akademik başarının üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Onlara göre yüksek başarı üstbilişsel farkındalıklarını daha iyi etkilemektedir. Özturan-Sağırılı ve diğerleri (2020) de farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarılarının yüksek olmasının üstbilişsel farkındalıklarını olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özsoy ve Günindi (2011), okulöncesi öğretmeni adaylarının; Baysal ve diğerleri (2013), sınıf öğretmeni adaylarının; Gül ve diğerleri (2014) ise



biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı olarak değiştiğini elde etmişlerdir. Araştırmada, 2. sınıfların diğer sınıflardan daha yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Özsoy ve Günindi (2011), 4. sınıfların diğer sınıflara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları; Baysal ve diğerleri (2013), 4. sınıfların 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu; Gül ve diğerleri (2014) ise üst sınıflara doğru bir artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Buna göre Özsoy ve diğerleri (2010) sınıf öğretmeni adaylarının; Deniz ve diğerleri (2014) ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının; Alkan ve Açıkyıldız (2020) farklı öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının; Özturan-Sağır ve diğerleri (2020) ise yine farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre birtakım öneriler sunulmuştur.

- Öğretmen adaylarında üstbilişsel farkındalığın oluşması adına lisans düzeyinde konuyla ilgili seminer vb. etkinliklerle farkındalık oluşturulabilir.
- Üstbilişsel farkındalık, uygun ders içeriği ve ortamla tüm bölümlerde öğrencilere kazandırılabilir.
- Tüm üniversiteleri kapsayan bir proje kapsamında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri araştırılabilir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde üstbilişin önemine ilişkin çalışmalar yapılarak bu becerilerin doğru ve etkin kullanımı sağlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Aktürk, A. & O., Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 383- 407.
- Alkan, S. & Açıkyıldız, G. (2020). Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 43-63. <https://doi.org/10.35675/befdergi.478133>
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeleş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G. & Peach, W. (1992). Metacognition: developing independence in learning. *Clearing House*, 66 (1), 56-59. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955930>
- Breed, B., Mentz, E. & Westhuizen, G. (2014). A Metacognitive Approach to Pair Programming: Influence on Metacognitive Awareness. *The Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13104>
- Brezin, M. J. (1980). Cognitive monitoring: from learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28, 227-242. [https://www.jstor.org/stable/30218049?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_content](https://www.jstor.org/stable/30218049?seq=1#metadata_info_tab_content)
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (Hillsdale, NJ: Erlbaum).

- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 65-79.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive & cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gül, Ş., Köse, E. Ö., & Yılmaz, S. S. (2014). Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 83-91.
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbilgi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495. Doi: 10.33418/ataunikkefd.795640
- Karakelle, S. (2012). Üstbilgi farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-248.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilgi yeterlilikleri [Turkish prospective teachers' reading strategies, critical thinking attitudes and metacognitive competencies]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üst bilgi stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* {Yayınlanmamış doktora tezi}. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G., ve Çakıroğlu, A., ve Kuruyer, H. G., ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özturan-Sağırılı, M., Baş, F. & Bekdemir, M. (2020). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilgi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22. <https://doi.org/10.35675/befdergi.464806>
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, Vol. 7, No. 4.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman, (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Springer.

- Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-470.
- Toit, S.& Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras, 70*, 57-67. Doi: 10.16916/aded.436344