



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 07.11.2024 Accepted/Kabul: 16.12.2024 Published/Yayınlama: 30.12.2024

Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi

Selvi DEMİR¹ Yılmaz DEMİR²

Öz

Üst biliş, bireyin öğrenme ve hafıza yeteneğini, başarabileceği öğrenme görevlerinin neler olduğunu gerçekçi bir şekilde ortaya koyması, hangi öğrenme stratejilerinin öğrenme açısından daha etkili olup hangilerinin işe yaramadığını bildirmesi, yeni öğrenme görevleri için uygulanabilir bir yol planı oluşturması, öğrenme stratejilerini yeni koşullara uygun hâle getirmesi ve mevcut bilgi durumunu izlemesi gibi bilgi ve becerileri içerdiği için öğrenme ve düşünme süreçleri açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrenme sürecindeki önemli etkenlerden birini de üst bilişsel farkındalık oluşturmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı çocukların üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek ve bu farkındalıklarını cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitimi durumu, sahip olunan ve okunan kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirilen süre değişkenleri bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda tarama desenine göre tasarlanan araştırmanın örneklem grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılının güz döneminde ortaokul kademesinde öğrenim gören 638 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ile “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B)” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olması, istatistiksel analizlerde parametrik testlerin kullanılmasını sağlamıştır. Araştırma sonucunda ortaokula devam eden öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, incelenen değişkenlerinin tamamına göre istatistiki anlamda anlamlı bir farklılık sergilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, farkındalık, ortaokul öğrencileri

¹ Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, slv.demir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7043-7414

² Dr. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kilis, Türkiye, ylmzdmr1983@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5477-1300

Investigation of Middle School Students' Metacognitive Awareness

Abstract

Metacognition is very important in terms of learning and thinking processes because it includes knowledge and skills such as the individual's learning and memory ability, realistically revealing what learning tasks he/she can accomplish, reporting which learning strategies are more effective in terms of learning and which ones do not work, creating a feasible road plan for new learning tasks, adapting learning strategies to new conditions and monitoring the current state of knowledge. Therefore, metacognitive awareness constitutes one of the important factors in the learning process. From this point of view, the aim of this study is to determine children's metacognitive awareness and to examine this awareness in the context of the variables as gender, age, academic achievement, parental education, number of books owned and read, time spent on the internet and television. Accordingly, the sample group of the study, which was designed according to the survey design, consisted of 638 children studying at the middle school level in the fall semester of the 2024-2025 academic year. The data of the study were collected using the "Personal Information Form" and the "Metacognitive Awareness Scale (UCA-S)". The normal distribution of the data enabled the use of parametric tests in statistical analysis. As a result of the research, it was determined that the metacognitive awareness of students attending middle school was at a high level. In addition, it was determined that students' metacognitive awareness exhibited a statistically significant difference according to all of the variables analyzed.

Keywords: Metacognition, mindfulness, middle school students

1. GİRİŞ

Kişinin kendinde var olan düşünme süreçlerinin farkına vararak söz konusu süreçleri kontrol altına alarak yönlendirebilmesi anlamına gelen üstbilis, (Sarı, 2015) genel anlamda bireyin kendine özgü öğrenme sürecinin farkında olması, planlama yapabilmesi ve uygun öğrenme stratejilerini belirlemesi, öğrenme süreçlerini izlemesi, hatalarını görüp, kontrol edip düzeltebilmesi, uyguladığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilmesi, gerektiği zaman bu strateji veya yöntemlerini değiştirebilmesi gibi becerilere sahip olmayı gerektirir (Özsoy, 2008). Zihinsel bir yeti ve beceriler bütünü olan üstbilis; öğrenme-öğretme sürecindeki bilişsel becerilere yönelik farkındalığı oluşturan, ilgili süreçlerin bilinerek etkin kullanılmasını içeren, hafıza, zekâ ve çevresel faktörlerle ilgili geliştirilebilir bir durumdur (Baltacı & Akpınar, 2011). Buradan hareketle üstbilis, bireyin öğrenme ve hafıza yeteneğini, başarabileceği öğrenme görevlerinin neler olduğunu gerçekçi bir şekilde ortaya koyması, hangi öğrenme stratejilerinin öğrenme açısından daha etkili olup hangilerinin ise işe yaramadığını bilmesi, yeni öğrenme görevleri için uygulanabilir bir yol planı oluşturması, öğrenme stratejilerini yeni koşullara uygun hâle getirmesi ve mevcut bilgi durumunu izlemesi gibi bilgi ve becerileri içerdiği için öğrenme ve düşünme süreçleri açısından oldukça önemlidir (Mete, 2015). Esmer ve Yorulmaz'ın (2017) vurguladığı gibi üstbilis çevre ile olan etkileşimi içerisinde

geliştirilebilir bir yeti olmasıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde de dikkate alınan bir olgu haline gelmiştir. Öğrenme sürecinde üstbilişsel farkındalığın kavramsal olarak bu kadar ön plana çıkmasının sebebi, bu beceri veya yetinin bireyin kendi kendisine öğrenme becerisi kazanmasında etkili olduğu varsayımdır (Akpınar, 2011). Yani üstbilişsel farkındalık öğrencilere kendilerine özgü öğrenme planlamalarını, stratejilerini ve değerlendirmelerini yapabilmeyi sağlamaktadır. Öğrenme süreci özellikle öğrencinin kendi sorumluluğunda olduğu için (Schraw & Dennison, 1994) “öğrenme sürecinde en önemli etken üstbilişsel farkındalıktır” (Oğuz & Kutlu-Kalender, 2018, s. 171) denilebilir.

Oğuz ve Kutlu-Kalender’e göre (2018) üstbilişsel farkındalığa sahip olan bireyler; karşılaştığı sorunların çözümünde düşünme süreçlerinin kontrolünde kararlar verirken aynı zamanda bir sorun karşısında başkalarına bağımlılık hissetmeden kendi bilgisinin farkındalığıyla işlevsel ve etkili çözüm yollarıyla kendi öğrenmesini kolaylaştırır. Wittrock (1990) da bireyin birden çok öğrenme stratejisini denetleyebilmesi ve kullanabilmesi için üstbilişsel farkındalığın oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Üstbilişsel farkındalık başarılı bir öğrenme için oldukça gereklidir. Nitekim üstbilişsel farkındalığa sahip bireyler kendi bilişsel becerilerini daha etkin yönetebilmekte, yeni bilişsel becerileri eskilerinin üzerine yapılandırarak edinmekte ve zayıf bilişsel yönlerinin farkında olmaktadır (Duman, 2013). Dolayısıyla üstbilişsel bilgi veya beceriye sahip olan ve bu bunları nasıl düzenleyebileceğinin farkında olan bir öğrenciden; kendi öz öğrenme sürecindeki öğrenmeye ilişkin görevleri bilmesi, hangi teknik ve yöntemlerin daha etkili olduğunun bilincinde olması, bir görev veya problem karşısında başarılı bir çözüm yolunu tasarlayabilmesi, öğrenme stratejilerini etkili kullanabilmesi, öğrenme sırasında bilgiyi öğrenip öğrenemediğinin farkında olması ve uzun süreli belleğine yerleşen bilgileri geri çağırma etkili yöntemlerden faydalanabilmesi gibi davranışlarda bulunması beklenir (Özsoy, 2008).

Alanyazını incelemesinde üstbiliş ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bireylerin üstbilişleri üzerinde cinsiyetin ve ebeveyn eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlerin etkisinin olduğu çalışmalar (Kıl, 2020; Şerifoğlu, 2019) da tespit edilmiştir. Yapılan çok sayıdaki araştırmada üstbilişin, çocukların eğitiminde ve başarıları üzerinde önemli bir yerinin olduğu ortaya konulmuştur (Akçam, 2012; Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011; Baltacı, 2009; Belet & Güven, 2011; Bendixen & Hartley, 2003; Coutinho, 2008; Çakıroğlu, 2007; Çikrikci & Odacı, 2013; Sönmez-Ektem, 2007; Garner & Alexander, 1989; Gelen, 2003; Karatay, 2010; Kaplan, Duran & Baş, 2016; Kaya & Fırat, 2011; Kruger ve Dunning, 1999; Liliana & Lavinia, 2011; Landine & Stewart, 1998; McDougall & Brady, 1998; Özsoy, 2007; Özturan-Sağırılı, Baş & Bekdemir, 2020; Pilten & Yener, 2010; Romainville, 1994; Saraç, 2010; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004; Teong, 2002; Tok, Özgan & Döş, 2010; Topçu & Tüzün, 2009; Yurdakul, 2004; Victor, 2004; Young & Fry, 2008).

Dolayısıyla daha etkili bir öğrenme-öğretme süreci için öğrencilerdeki zihinsel süreçlerin işleyişinin bilinmesi ve bu süreçler üzerinde etkili olabilecek faktörlerin/değişkenlerin belirlenmesi oldukça önemlidir (Kavas, Tetik, Perek & Demir, 2023). Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi ve söz konusu farkındalığın cinsiyetlerine, yaşlarına, akademik başarılarına, anne ve babalarının eğitim düzeyine, sahip oldukları ve okudukları kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirdikleri süreye göre incelenmesi amaçlanmıştır. Kuşkusuz alanyazınında bireylerin üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Ancak ortaokul öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının “sahip olunan ve okunan kitap sayısına, internette ve televizyonda geçirilen süreye göre incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazınına bu yönüyle katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini “ortaokul öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının düzeyi nedir ve bu farkındalıkları üzerinde cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve babanın eğitimi, sahip olunan ve okunan kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirilen süre değişkenleri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde yapılandırılmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları akademik başarı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları okunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları internette geçirilen süre değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları televizyonda geçirilen süre değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılığını ortaya koymak için “tarama deseni” kullanılmıştır. Karasar (2011), tarama desenini “birden çok sayıdaki elemanlardan oluşan bir evrende, bu evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşılacak amacıyla evrenin bütünü veya ondan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan türlü tarama düzenlemeleri” (s.79) olarak açıklar. Nicel araştırma desenlerinden biri olan bu deseni Büyüköztürk ve diğerleri (2016), bir olay veya konuya yönelik bireylerin görüş, ilgi, beceri, tutum, kaygı vb. özelliklerinin tespit edildiği; diğer araştırmalara nazaran görece daha büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar şeklinde açıklamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluştururken örneklem grubunu ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kilis ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 638 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. 11-14 yaş aralığındaki öğrencilerin 350’si (%54.9) kız, 288’i (%45.1) ise erkeklerden oluşmaktadır. Örneklem grubuna ait bazı tanıtıcı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Tanıtıcı Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	350	54.9
Erkek	288	45.1
Yaş	n	%
11 yaş altı	218	34.2
11-12 yaş arası	192	30.1
13 yaş ve üstü	228	35.7
Anne eğitimi	n	%
İlkokul mezun	160	25.1
Ortaokul mezun	182	28.5
Lise mezun	180	28.2
Lisans/lisansüstü mezun	116	18.2
Baba eğitimi	n	%
İlkokul mezun	122	19.1
Ortaokul mezun	130	20.4
Lise mezunu	164	25.7
Lisans/lisansüstü mezun	222	34.8

Veri Toplama Aracı

Araştırmacıların oluşturduğu “Kişisel Bilgi Formu” ile Sperling, Howard, Miller ve Murphy’nin (2002) geliştirip Karakelle ve Saraç’ın (2007) Türkçeye uyarladığı Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B) araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Kişisel bilgi formu; araştırmacıların oluşturduğu “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla örneklem grubunun “cinsiyeti, yaşı, akademik başarısı, anne ve baba eğitimi, sahip olunan ve okunan kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirilen süre” değişkenlerine dair verilere ulaşılmıştır.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği; bu çalışmada Sperling, Howard, Miller ve Murphy’nin (2002) geliştirdiği, Karakelle ve Saraç’ın (2007) ise Türkçeye uyarladığı “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B)” verilerin toplanmasında araç olarak kullanılmıştır. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) iki formundan (ÜBFÖ-A ve ÜBFÖ-B) biri olan ÜBFÖ-B’nin güvenilirlik hesaplamaları iç tutarlılık katsayıları ve test tekrar test yoluyla incelenmişken geçerliği ise madde toplam puan korelasyonları ile alt ve üst grup yöntemi yoluyla kontrolü yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ÜBFÖ-B formunun yeterli düzeyde güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Beşli likert tipinde 18 ifadeden oluşan ölçek, tek faktörlü yapıdan oluşmaktadır. “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (UBFÖ-B)”nin gerekli olan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması sebebiyle ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ya da tarama amacındaki çalışmalarda kullanılacak yeterli nitelikte psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Karakelle & Saraç, 2007).

Beşli likert tipindeki 18 ifadeden oluşan “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” çocuklara dönük geliştirilmiş olan bir ölçe aracıdır. Dolayısıyla bu ölçme aracından alınabilecek en yüksek puanın 90, en düşük puanın ise 18 olması gerekir. Buna göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri düşük (18-42), orta (42-66) ve iyi (66-90) olmak üzere üç grupta değerlendirildiğinde bu çalışmadaki ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin ortalamalarının $\bar{X}=69.20$ olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırmada öncelikle “Kişisel Bilgi Formu” ve “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-B)” ortaokula devam eden çocuklara uygulanmıştır. Ortalama 15 dakikalık bir sürede doldurma işlemi tamamlanan ölçek formlarından elde edilen veriler öncelikle “SPSS 21.00” istatistik programına aktarılarak gerekli analiz yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin normallik testleri kontrol edilmiş ve varyansların homojenlik özelliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda

verilerin normal dağılıma özelliği gösterdiği (Kolmogorov-Smirnov=.20, $p>.05$) tespit edilmiştir. Bundan dolayı istatistiksel analizler yapılırken parametrik testlerle yapılmıştır. Analiz aşamasında Seçer'in (2015) de belirttiği gibi "iki grubun bir sürekli değişken üzerinde aldıkları değerler karşılaştırılırken bağımsız örneklem için t testi", "ilişkisiz üç ve üçten fazla düzeyleri bulunan bir bağımsız değişkenin sürekli bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ölçmek için de tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)" yapılmıştır. Tek faktörlü varyans analizleri yapılırken ortalama puanlar arasındaki fark anlamlı ise yani varyansların homojen olduğu durumlarda "Post Hoc Tukey" testi, varyansların homojen olmadığı durumda ise "Post Hoc Tamhane" testleri yapılmıştır. Bunların yanında temel istatistik işlemlerinden olan ortalama, standart sapma, yüzdelik ve frekans değerleri de hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarında $p<.05$ anlamlılığı esas alınmıştır.

3. BULGULAR

Mevcut araştırmada öncelikle öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Ardından çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının "cinsiyete, yaşa, akademik başarıya, anne ve baba eğitime, sahip olunan ve okunan kitap sayısına internette ve televizyonda geçirilen süreye" göre anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini ortaya koyan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağlamadığı ($p= .009$; $p<.05$) belirlenmiştir. Ardından "bağımsız örneklem için t-testi" yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'ye yansıtılmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Kadın	350	71.01	9.20	-5.000	.000
Erkek	288	67.00	10.78		

N=638; $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analiz sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t_{566}= -5.000$; $p<.05$) saptanmıştır. Ortalama puanlar dikkate alındığında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu bu anlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Yaşa Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin yaşa göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağlamadığı ($p = .034$; $p < .05$) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 3’e yansıtılmıştır.

Tablo 3. Yaşa Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Yaş	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
11 yaş altı (A)	218	66.19	10.36				
11-12 yaş arası (B)	192	70.10	10.48	2/635	12.884	.000	A- B/C
13 yaş ve üstü (C)	228	70.90	9.05				

N=638; $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 3’te görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{635} = 12.884$; $p < .05$) saptanmıştır. Post Hoc Tamhane testinin sonuçlarına göre bu farkın 11 yaşın altındaki öğrenciler ile 11-12 yaş arasındaki ve 13 yaşın üstündeki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin yaşları büyüdükçe üstbilişsel farkındalıklarının da arttığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Akademik Başarıya Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıya göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ($p = .380$; $p > .05$) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 4’e yansıtılmıştır.

Tablo 4. Akademik Başarıya Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Akademik başarı	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Çok Düşük (A)	76	62.13	9.83				
Düşük (B)	98	67.12	10.28				A-B/C/D/E
Orta (C)	140	68.60	9.54	4/633	18.565	.000	B-E
İyi (D)	144	70.37	9.72				C-E
Çok iyi (E)	180	72.85	9.12				

N=638; $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 4’te görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{633} = 18.565$; $p < .05$) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda “çok düşük” akademik başarıya sahip ortaokul öğrencilerinin; “düşük”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” akademik başarısı olan öğrencilere göre daha düşük

seviyede üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “düşük” ve “orta” seviyede akademik başarısı olan öğrencilerle “çok iyi” akademik başarısı olan ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları arasında “çok iyi” seviyesinde olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça akademik başarıları ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Eğitimine Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitimi seviyesine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ($p = .084$; $p > .05$) belirlenmiştir. Ardından “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 5’e yansıtılmıştır.

Tablo 5. Anne Eğitimine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Anne eğitimi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezun (A)	160	67.57	10.86				A-D
Ortaokul mezun (B)	182	68.95	9.66	3/634	5.482	.001	B-D
Lise mezun (C)	180	68.83	9.33				C-D
Lisans/lisansüstü mezun (D)	116	72.41	10.43				

N=638; $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının anne eğitimi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan “tek faktörlü varyans analizine (One-Way Anova)” göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 5’te görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{634}=5.482$; $p < .05$) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler ile annesi lisans/lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında annesi lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Eğitimine Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitimi seviyesine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ($p = .504$; $p > .05$) belirlenmiştir. Ardından “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 6’ya yansıtılmıştır.

Tablo 6. Baba Eğitimine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Baba eğitimi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezun (A)	122	66.83	10.30				
Ortaokul mezun (B)	130	68.85	10.39				
Lise mezun (C)	164	69.82	10.02	3/634	3.578	.014	A-D
Lisans/lisansüstü mezun (D)	222	70.32	9.799				

N=638; p<.05

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının baba eğitimi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 6’da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{634}=3.578$; $p<.05$) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lisans/lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında, babası lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin baba eğitim seviyesi arttıkça üstbilişsel farkındalıklarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin sahip olunan kitap sayısı değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağlamadığı ($p= .017$; $p<.05$) belirlenmiştir. Ardından “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 7’ye yansıtılmıştır.

Tablo 7. Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Sahip olunan kitap sayısı	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
25 ve daha azı (A)	180	67.00	9.60				
26-50 (B)	152	68.28	11.02				A-D/E
51-75 (C)	106	68.88	8.74	4/633	6.965	.000	B-E
76-100 (D)	82	70.43	8.72				C-E
101 ve daha fazlası (E)	118	72.94	10.81				

N=638; p<.05

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının sahip olunan kitap değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 7’de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{633}=6.965$; $p<.05$) saptanmıştır. Post Hoc Tamhane testi sonucunda sahip olunan kitap sayısı 25 ve daha az olanlarla 76 ve üzeri olanlar arasında, 76 ve üzeri olanlar ve sahip olunan kitap sayısı 75 ve daha az olanlarla 101 ve üzeri olanlar arasında 101 kitap ve üzeri olanlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları kitap sayısı arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin aylık okunan kitap değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ($p = .410$; $p > .05$) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 8’e yansıtılmıştır.

Tablo 8. Aylık Okunan Kitap Sayısı Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Ayda okunan kitap sayısı	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
1’den az (A)	34	61.52	10.23				
1-5 (B)	272	66.99	10.09				A-B/C/D/E
6- 10 (C)	194	71.13	9.18	4/633	15.791	.000	B-C/D/E
11- 15 (D)	98	73.42	8.93				
16 ve üzeri (E)	40	71.05	10.66				

N=638; $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının ayda okunan kitap sayısı bağlamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın Tablo 8’de de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{469} = 5.731$; $p < .05$) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda ayda 1 kitaptan daha az okuyanlar ile 1 - 5 kitap arası, 6 – 10 kitap arası, 11 - 15 kitap arası, 16 kitap ve üzerinde okuyanlar arasında 1 kitaptan daha az okuyan grupların aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin günlük internette geçirilen süre değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ($p = .861$; $p > .05$) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 9’a yansıtılmıştır.

Tablo 9. İnternette Geçirilen Süreye Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Günlük internet kullanımı	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
1 saatten az (A)	32	68.50	10.75				A-E
1- 2 saat (B)	160	71.47	9.95				B-D/E
3- 4 saat (C)	288	70.01	9.50	4/633	10.102	.000	C-D/E
4- 5 saat (D)	132	66.57	10.22				D-E
5 saatten fazla (E)	26	60.46	10.19				

N=638; $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının günlük internette geçirilen süre değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F_{633}= 10.102$; $p < .05$) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda günlük internette 1 saatten az geçirenlerle 5 saatten fazla geçirenler arasında, günlük 1- 2 saat geçirenlerle 4- 5 saat ve 5 saatten fazla geçirenler arasında, günlük 3- 4 saat geçirenlerle 4- 5 saat ve 5 saatten fazla geçirenler arasında, günlük 4- 5 saat geçirenlerle 5 saatten fazla geçirenler arasında daha az internette süre geçirenler lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ortaokula devam eden öğrencilerin günlük internette geçirdikleri süre arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Televizyon İzleme Süresine Göre Farklılığı

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirleyebilmek için ilk adım olarak varyansların homojen olup olmadığı incelenerek varyansların homojenliği sağladığı ($p = .757$; $p > .05$) belirlenmiştir. Daha sonra “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmıştır. Tespit edilen bulgular Tablo 10’a yansıtılmıştır.

Tablo 10. Televizyon İzleme Süresine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları

Televizyon izleme süresi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
1 saatten az (A)	96	69.18	10.81				A-E
1- 2 saat (B)	210	69.99	9.52				B-E
3- 4 saat (C)	266	69.74	10.10	4/633	4.886	.001	C-E
4- 5 saat (D)	46	66.00	9.98				D-E
5 saatten fazla (E)	20	61.20	10.00				

N=638; $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının günlük televizyon izleme süresi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F_{633}= 4.886$; $p < .05$) saptanmıştır. Post Hoc Tukey testi sonucunda günlük 5 saatten fazla televizyon izleyenlerle 1 saatten az, 1- 2 saat, 3- 4 saat ve 4- 5 saat izleyenler arasında daha az televizyon izleyenler lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Genel anlamda ortalama puanlar dikkate alındığında ise ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süresi arttıkça üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının düştüğü sonucuna varılmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları belirlenmiş ve söz konusu farkındalıklarının cinsiyetlerine, yaşlarına, akademik başarılarına, anne ve babalarının eğitim

düzeyine, sahip oldukları ve okudukları kitap sayısı, internette ve televizyonda geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bakır ve Eğmir'in (2022) çalışmasında da benzer bir sonuca varılmıştır. Karaoğlan-Yılmaz, Yılmaz, Üstün ve Keser'in (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının üstbilişlerinin orta seviyede olduğu; Kavas, Tetik, Perek ve Demir (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde; Dikmen ve Tuncer (2018) tarafından yapılan çalışmada ise fen, sosyal ve sağlık bilimlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin üstbiliş düşünme beceri algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla alanyazında ulaşılan bulgulara göre genel anlamda bireylerin üstbilişlerinin orta veya üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet faktörüne göre kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlara Dilci ve Kaya (2012), Öztürk ve Kurtuluş, (2017), Kana (2015), İflazoğlu-Saban ve Saban (2008) ile Yavuz'un (2009) çalışmalarında da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalarda da bireylerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet faktörüne göre kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Ancak alanyazınında bireylerin üstbilişlerinin cinsiyet faktörüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı çalışmalara (Aydın, 2022; Aydın & Coşkun, 2011; Bakioğlu vd., 2015; Dikmen & Tuncer, 2018; Kavas, Tetik, Perek & Demir, 2023; Özsoy & Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu, & Kuruyer, 2010; Sarpkaya vd., 2011) da ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yaş faktörüne göre yaş daha büyük olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Çakıroğlu (2007) bu duruma dikkat çekerek yaşla birlikte ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişlerinin arttığını belirtmektedir. Benzer bir sonuç Yavuz (2009) tarafından da açıklanarak çalışmasında "üstbilissel farkındalığın yaş ve akademik kariyerle doğru orantılı olduğunu" (s.94) belirtmiştir. Dolayısıyla ortaokula devam eden öğrencilerin yaş aldıkça kendinde var etme düşünme süreçlerinin, özgü öğrenme sürecinin farkındalıklarının arttığı ve planlama yapabilme, uygun öğrenme stratejilerini belirleme gibi çeşitli becerilerinin arttığı söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı faktörüne göre akademik başarısı daha iyi olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Alanyazınında üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişkinin olduğu çeşitli çalışmalarla (Aktürk & Şahin, 2011; Çalışkan, 2010; Çıkrıkci & Odacı, 2013; Öztürk & Kurtuluş, 2017; Sapancı, 2012; Tok, Özgan & Döş, 2010; Topçu & Tüzün, 2009; Tunca & Şahin, 2014) ortaya konulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarıyla

akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki olup öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının ebeveyn eğitim düzeyi faktörüne göre ebeveyn eğitim düzeyi daha iyi olan (lisans/lisansüstü mezun) öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Benzer sonuca Şerifoğlu'nun (2019) da ulaştığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Gürefe (2015) ve Aktaş (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise bireylerin üstbilişsel farkındalıklarının ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Kıl (2020) tarafından yapılan çalışmada ise bireylerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anne eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği ancak baba eğitimine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Mevcut çalışmanın ilgili sonucu değerlendirildiğinde ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının da yüksek olması beklenen bir durumdur. Nitekim eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının bilişsel gelişimini destekleyen kitap okuma, nitelikli aile içi iletişim vb. aktiviteler içinde olmasının üstbilişsel farkındalığı artıracığı söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı faktörlerine göre sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı daha fazla olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Alanyazımında ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Kıl (2020) tarafından yapılan çalışmada bireylerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sahip olunan ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu yönüyle bu çalışmanın bulgularıyla alanyazındaki çalışmayla benzer bir sonuca varıldığı söylenebilir. Mevcut çalışmanın sonucu ve ilgili alanyazını birlikte değerlendirildiğinde sahip olunan ve okunan kitapların fazla olmasının, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını pozitif yönde etkilemesi beklenen bir durumdur. Zira bilişsel süreçleri destekleyen önemli faktörler arasında kitaplara sahip olma ve bu kitapları okuma alışkanlığının önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının günlük internette ve televizyonda geçirilen süre değişkenlerine göre internette ve televizyonda daha az zaman harcayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Alanyazımında ortaokula devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının internette ve televizyonda geçirilen süreye göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Kıl (2020) tarafından yapılan çalışmada bireylerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin

günlük internette geçirilen süre değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Dolayısıyla bireylerin günlük internette ve televizyonda geçirdikleri süre arttıkça bilişsel süreçleri geliştirecek okuma, iletişim ve akademik çalışmalara ayrılacak zamanın ve motivasyonun azalacağı ve bu durumda üstbilişsel farkındalığın da olumsuz etkileneceği açıktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin üstbiliş farkındalıkları üzerinde ele alınan tüm değişkenlerin anlamlı farklılık yaratması önemli ve dikkate değer bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuçların öğrenci, ebeveyn, eğitimci, eğitim yöneticileri olmak üzere eğitimin tüm paydaşları tarafından dikkate alınarak eğitim sürecine yansıtılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin zamanlarının bir bölümünü kitap okumaya, aile içi nitelikli akademik iletişimlerde bulunmaya ayırmaları öte yandan internet ve televizyona ayrılan sürenin kısıtlı olması önerilebilir. Özellikle kitap okuma alışkanlıklarının ve medya kullanımının yönetimine yönelik eğitim uygulamaları tasarlanabilir. Okullardaki bazı aktivitelerde üst sınıf öğrencileriyle iletişimi sağlayacak ortamlar oluşturulabilir. Üstbilişsel farkındalık üzerine öğretmen eğitim programları veya öğretim materyalleri geliştirilebilir.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan kent sosyolojisi ile araştırmanın yöntemi bağlamında ulaşılan veriler araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla mevcut sonuçların genelleştirilebilirliğini sağlayacak benzer çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçlarının kıyaslanmasıyla anlam kazanacağı söylenebilir. Mevcut çalışmada bazı değişkenlerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bunun yanında farklı değişkenlerin incelendiği, daha geniş bir coğrafi örneklem ile farklı öğretim kademesindeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına bu çalışmada ele alınan değişkenlerin etkisinin incelendiği deneysel veya karma yöntemli araştırmaların yapılması önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aktürk, A. O. & Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Aydın, E. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Aydın, F., & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bakır, T., & Eğmir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 21-40, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1105032>
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A., Karamustafaoğlu, O., Uluçınar Sağır, Ş., Akman, E, Ersanlı, E., & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 22-33.
- Baltacı, M. (2009). *Web tabanlı excel öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Baltacı, M., & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.

- Belet, S. D., & Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 51-57.
- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 15-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coutinho, S.A. (2008). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi* (Doktora tezi) Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çıkrıkçı, Ö., & Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259.
- Dikmen M., & Tuncer M. (2018). Üniversite öğrencilerinin üstbiliş düşünme beceri algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fırat üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 392-400. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.281>
- Esmer, E., & Yorulmaz, A. (2017). Üst bilişsel farkındalık ölçeği öğretmen formunun geçerlilik ve güvenirlik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 955-966.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237-246.
- İflazoğlu-Saban, A., & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.

- Kana, F. (2015). Öğretmen adaylarının üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 72-83.
- Kaplan, A., Duran, M., & Baş, G. (2016). Examination with the structural equation modeling of the relationship between mathematical metacognition awareness with skill perception of problem solving of secondary school students. *Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 01-16.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-10.
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B, & Keser, H. (2019). Üstbilişsel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik ile ilişkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(4), 1239-1256.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Kavas, A., Tetik, A., Perek, Y., & Demir, A. (2023). Öğretmenlerin üst-biliş farkındalıklarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(111), 6817-6823. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67332>
- Kaya, N. B., & Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-71.
- Kıl, D. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77(6), 1121-1134.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Liliana, C., & Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. a study of the 8 th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.

- McDougall, D. ve Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children*, 64, 151-166.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 430-440.
- Özturan-Sağırlı, M., Baş, F., & Bekdemir, M. (2020). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22. <https://doi.org/10.35675/befdergi.464806>
- Öztürk, B., & Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Pilten, P., & Yener, D. (2010). Evaluation of metacognitive knowledge of 5th grade primary school students related to non-routine mathematical problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1332-1337.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sarı, S. (2015). *İlkokul 4.sınıfta fen bilimleri dersinde üst biliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sarpkaya, G., Arık, G., & Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbilişstratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-122
- Schraw, G., & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LIREL ile pratik veri analizi analiz raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez Ektem, I. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişisi ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Teong, S. K. (2002). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of computer assisted learning*, 19(1), 46-45. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00005.x>
- Tok, H., Özgan, H. & Döş, B. (2010). Uzaktan eğitim sınıfında başarının pozitif yordayıcısı olarak bilişötesi farkındalık stratejisi ve öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-134.
- Tok, H., Özgan, H., & Döş, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in a distance learning class. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(14), 123-134
- Topçu, M. S. & Tüzün, Ö.Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin biliş ötesi ve epistemolojik inançlarıyla fen başarıları, cinsiyetleri ve sosyoekonomik durumları. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.

- Topçu, M. S. & Tüzün, Ö.Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin biliş ötesi ve epistemolojik inançlarıyla fen başarıları, cinsiyetleri ve sosyoekonomik durumları. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Uluslararası Anadolu Dergisi*, 4(1), 47-48. doi: 10.18039/ajesi.89592.
- Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children* (Doctoral dissertation). II Graduate College of the Illinois Institute of Technology, Chicago.
- Wittrock, M. C. (1990). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 8(2), 1-10.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Metacognition, which is a set of mental abilities and skills, is an improvable condition related to memory, intelligence and environmental factors that creates awareness of cognitive skills in the learning-teaching process, including the effective use of relevant processes. From this point of view, metacognition is very important in terms of learning and thinking processes because it includes knowledge and skills such as the individual's learning and memory ability, realistically revealing what learning tasks he/she can accomplish, knowing which learning strategies are more effective in terms of learning and which ones do not work, creating a feasible road plan for new learning tasks, adapting learning strategies to new conditions and monitoring the current state of knowledge. In this context, this study aimed to determine the metacognitive awareness of middle school students and to examine this awareness according to their gender, age, academic achievement, parents' education level, the number of books they own and read, and the time they spend on the internet and television. Undoubtedly, studies examining individuals' metacognitive awareness according to various variables have been found in the literature. However, there are no studies examining the metacognitive awareness of middle school students according to the number of books owned and read, the time spent on the internet and television. Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature in this respect. In this context, the problem statement of the study is “what is the level of metacognitive awareness of middle school students and do the variables of gender, age, academic achievement, parents' education, number of books owned and read, time spent on the internet and television make a statistically significant difference on this awareness?”. In this study, “survey design” was used to reveal the significant difference of metacognitive awareness of middle school students according to various variables. The population of the study consists of middle school students, while the sample group consists of 638 middle school students studying in a public middle school in Kilis province in the 2024-2025 academic year. Of the students between the ages of 11-14, 350 (54.9%) were girls and 288 (45.1%) were boys. “Personal Information Form” and ‘Metacognitive Awareness Scale (MCAS-B)’ developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy and adapted into Turkish by Karakelle and Saraç constitute the data collection tools of the study. The data obtained were transferred to the “SPSS 21.00” statistical program and necessary analyzes were made. As a result of the research, it was determined that students' metacognitive awareness was at a high level. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of secondary school students differed statistically significantly in favor of girls according to the gender factor. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed statistically significantly in favor of older students according to the age factor. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed at a statistically significant level in favor of students with better academic achievement according to the academic achievement factor. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of secondary school students differed statistically significantly in favor of students with better parental education level (undergraduate/graduate graduate) according to the factor of parental education level. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed statistically significantly in favor of students with more books owned and read monthly according to the factors of number of books owned and number of books read monthly. In this study, it was concluded that the metacognitive awareness of middle school students differed statistically significantly in favor of students who spent less time on the internet and television according to the variables of time spent on the internet and

television per day. When the findings obtained from the study are analyzed, it stands out as an important and noteworthy finding that all the variables discussed on the metacognitive awareness of middle school students create a significant difference. It is thought that it would be beneficial to reflect these results to the education process by taking into consideration by all stakeholders of education, including students, parents, educators, and educational administrators. In addition, it may be recommended to conduct studies in which different variables are examined or in which the effects of the variables discussed in this study on the metacognitive awareness of students at different levels of education are examined.