



## Okulöncesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Resim-İş Programı Öğrencilerinin Üstbilişsel Öğrenme Stratejilerini Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi

### Determination of The Variables That Predict The Metacognitive Learning Strategies of The Students of the Preschool, Guidance and Psychological Counseling, and Art Programs

Nisa BAŞARA BAYDİLEK<sup>a</sup>, Betül ALTAY<sup>b</sup>, Asuman Seda SARACALOĞLU<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

<sup>b</sup>Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

#### Öz

Çalışmada okulöncesi eğitimi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, resim-iş eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejilerinin kontrol odağı, okuma motivasyonu ve sınav kaygı düzeyleri ile ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak üstbilişsel öğrenme stratejilerinin sınıf, okunan bölüm, yaş, mezuniyet notu, üniversite giriş puanı, mezun olunan lise türü, anne/baba eğitim düzeyi ve sınav kaygısı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, farklı alanlarda bilgi sahibi olmak için okuma yapma ile içsel kontrol odağına sahip olmanın ise bu stratejilerin yordayıcısı olduğu görülmüştür.

#### Abstract

This study aims to examine the relationship of the metacognitive learning strategies of the teacher candidates who attend the departments of preschool education, guidance and psychological counseling, and art, with their locus of control, reading motivation, and levels of test anxiety, in terms of various variables, and to determine the variables that predict the metacognitive learning strategies. The results showed that metacognitive learning strategies are not significantly related to grade, field of study, age, GPA, point of the university entrance exam, the type of high school, parents' educational attainment, or text exam, and that reading to acquire knowledge about different areas and having internal locus of control are the predictors of these strategies.

#### Anahtar Kelimeler

öğretmen adayı  
üstbilişsel öğrenme stratejileri  
kontrol odağı  
sınav kaygısı  
okuma motivasyonu

#### Keywords

teacher candidate  
metacognitive learning  
strategies  
locus of control  
text anxiety  
reading motivation

## Extended Abstract

### Introduction

Lenz (1992) argues that metacognitive learning strategies are related to the individual's way of selecting, following and using the cognitive strategies he or she has (cited by Gündoğan Çöğenli and Güven, 2014). They also include the reactions that control and change the thought to emotional and cognitive self-regulation. The selected strategies can strengthen or suppress cognitive actions, or change the quality of these actions (Wells, 2011). Therefore, metacognitive learning strategies play a significant role in the development of individual's reading comprehension, oral/written communication skills, language acquisition, social cognition, memory development, self-control and problem solution skills (Flavell, 1979, cited by Gündoğan Çöğenli and Güven, 2014). Likewise, Ateş (2013) stated that a conscious reader has to have reading strategies as well as a metacognition, that there are many techniques and strategies in the area of reading including metacognitive strategies. In their compiled work, Yıldızlı and Saban (2015) examined studies on self-regulation and concluded that self-regulation skills have a strong relationship with such motivational factors as self-sufficiency, attitude, interest, and value.

Based on these definitions and arguments, this study has aimed to determine whether metacognitive learning strategies has a relationship with the variables of locus of control, reading motivation, and test anxiety, and, if there is any, whether this relationship has strength to predict the metacognitive learning strategies.

### Method

This study was conducted in the predictive correlational research type aimed to explain the changes of the dependent variable in relation to one or more independent variables, and the cited research type is one of the correlation research methods aimed to determine the relationships between two or more variables and acquire clues about causes and effects (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012). The data were acquired through Personal Information Form, Metacognitive Learning Strategies Determining Scale (MLSDS), Multidimensional Locus of Control Scale (MDLCS), Westside Test Anxiety Scale (WTAS), and Adult Reading Motivation Scale (ARMS).

### Result and Discussion

While there is no significant relationship of MLSDS and its sub-dimensions with the variables of grade, department, age, GPA, point of university entrance exam, type of high school, and parents' educational attainment, there is a significant relationship between gender and MLSDS /planning, MLSDS /emotional.

There is a positively significant relationship of MLSDS with MDLCS, MDLCS/internal control, and MDLCS/others-based control; and of ARMS with ARMS/self, ARMS/competence, ARMS/recognition, and ARMS/other areas. There is a significant relationship of MLSDS with MDLCS/chance-based control and WTAS. There is a positively significant relationship of MLSDS/planning with MDLCS, MDLCS/internal control, and MDLCS/others-based control; and of ARMS with ARMS/self, ARMS/competence, ARMS/recognition, and ARMS/other areas. There is a significant relationship of MLSDS/planning with MDLCS/chance-based control and WTAS. There is a positively significant relationship of MLSDS/tracking with MDLCS, MDLCS/internal control, MDLCS/others-based control; and of ARMS with ARMS/self, ARMS/competence, ARMS/recognition, and ARMS/other areas. There is a significant relationship of MLSDS/tracking with MDLCS/chance-based control and WTAS. There is a positively significant relationship of MLSDS/evaluation with MDLCS, MDLCS/internal control, and MDLCS/others-based control; and of ARMS with ARMS/self, ARMS/competence, ARMS/recognition, and ARMS/other areas. There is a significant relationship of MLSDS/evaluation with MDLCS/chance-based control and WTAS. There is a positively significant relationship of MLSDS/emotional with MDLCS, MDLCS/internal control, MDLCS/others-based control; and of ARMS with ARMS/self, ARMS/competence, and ARMS/other areas. There is a significant relationship of MLSDS/emotional with MDLCS/chance-based control, ARMS/recognition, and WTAS.

For MLSDS and its all sub-dimensions, ARMS/other areas and MDLCS/internal control were determined as predictive variables. ARMS/other-areas signifies one's voluntary effort to acquire knowledge in different areas, whereas MDLCS/internal control signifies one's taking responsibility vis-à-vis situations. Therefore, it may be expected that they appear as predictive variables in regard to metacognitive learning strategies (MLS) that are internal processes and become clear in parallel to one's self-awareness. Pintrich and Garcia (1991; cited by Morgan and Fuchs, 2007) stated in their study that those who have internal motivation, who value duties, and who have high self-competence are closer to having strategic and metacognitive awareness. MDLCS/others-based control was determined as a predictive variable for MLSDS and all other sub-dimensions except MLSDS/tracking. MDLCS/others-based control relates to one's orientation to holding others responsible in regard to things that he/she undergoes. However, MLSDS/tracking relates to one's awareness of the ways that he/she follows in regard to MLS. Therefore, it can be expected that a sub-dimension primarily open to external factors will not predict a strategy maintained as an internal process.

---

ARMS/recognition is not qualified to predict MLSDS and any other sub-dimensions except MDLCS/planning. ARMS/recognition signifies being recognized by others and reading with the aim to gain popularity among others. Therefore, it is an interesting result that MLSDS predicts only the planning sub-dimension. The area literature indicates that reading involves planning, research, and evaluation regarding metacognitive skills (Houtveen and Grift, 2007). Besides, as the perceived effort-result connection gets stronger, so does one's motivation to exert effort. That is, those who are internally-focused realize that there is a strong connection between their own actions and goals and results (Ng. et al., 2006). Therefore, it is considered that this result is worth being researched in different studies. Gender was determined as a predictive variable only for MLSDS/planning. The area literature shows that female students are more successful in using strategies, and it is considered that this finding is expectable. Based on these results, it is considered that some points have become clearer in regard to improving MLS, based on MLS's predictors, supporting teacher candidates for awareness, creating opportunities for them and orienting them. It was observed, during the study, that the area literature is not rich enough of the applied studies of MLS-related skills, competencies, and qualities, especially in terms of studying with teacher candidates. Taking into consideration the data found in this study, it may be suggested that further elaborate research can be conducted to examine MLS-related variables that were determined as predictors.

## 1. Giriş

Öğrenme çoğunlukla öz yönetimsel becerileri gerektirir ve kişinin ne bildiğini, ne bilmediğini değerlendirmesinde, ne bilmek istediğini belirlemesinde, bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmasında ve aktif olarak dış çevreyle etkileşime girerek kendi öğrenmesini düzenlemesinde üstbilis rol oynamaktadır (Demir ve Doğanay, 2009). Eğitim öğretimdeki değişimler ile öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerinin yanında uygun stratejileri kullanabilme becerileri de geliştirilmeye çalışılmaktadır (Doğan, 2013). Bu stratejilerin geliştirilmesi bireylerin daha bilinçli ve farkında olarak eylemlerini gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Bu farkındalık ve bilinçle bağlantılı olarak vurgu yapılan “üstbilis” (bilişsel farkındalık) genel olarak düşünme hakkında düşünme faaliyetine veya biliş hakkındaki bilişlere işaret eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Karakelle ve Saraç, 2010). Üstbilis, bilişsel görevleri gerçekleştirmeye yardım eden amaçlı, planlı, hedef odaklı ve geleceğe yönelik zihinsel süreçleri içermektedir (Flavell, 1971) ve öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır (Baykara, 2011). Aynı zamanda üstbilisin düşünme hakkında düşünmeyi, kişinin neyi bilip neyi bilmediğini bilmesini ve düşüncesinin farklı yönlerinin farkındalığını ifade ettiği söylenebilir (Namlu, 2004). Bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterliliklerden biri de üstbilis becerilerini kullanma yeterliliğidir (Tunca ve Alkın Şahin, 2014). Bu becerilerin gerektiği gibi kullanılabilmesi ise uygun stratejilerle mümkündür. Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini yönlendirebilme ve bu yönde özerk ve bağımsız öğrenme becerileri geliştirme yolları olan öğrenme stratejilerinden (Namlu, 2004), öğrenme sırasında etkin olarak öğrenmeyi izleme becerilerini içeren öğrenme stratejileri, bilişüstü öğrenme stratejileri (Roberts ve Erdos, 1993; Akt: Namlu, 2004) olarak adlandırılmaktadır. Lenz’in (1992) belirttiğine göre, üstbilis öğrenme stratejileri, bireyin sahip olduğu bilişsel stratejileri nasıl seçtiği, izlediği ve kullandığıyla ilgilidir (Akt: Gündoğan Çöğenli ve Güven, 2014). Üstbilis öğrenme stratejileri, duyuşsal ve bilişsel öz-düzenleme için düşünceyi kontrol edip değiştirebilen tepkileri de içermektedir. Seçilen stratejiler bilişsel eylemleri güçlendirebilir, baskılayabilir veya bu eylemlerin niteliğini değiştirebilir (Wells, 2011). Bu nedenle üstbilis öğrenme stratejileri, bireyin okuduğunu anlama, sözlü/yazılı iletişim becerileri, dil edinimi, sosyal biliş, bellek gelişimi, öz kontrol ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Flavell, 1979; Akt: Gündoğan Çöğenli ve Güven, 2014). Benzer şekilde Ateş (2013) de bilinçli bir okuyucunun okuma stratejilerine sahip olması gerektiği gibi bir üstbilise de sahip olması gerektiğini ve okuma alanında birçok yöntem ve stratejinin mevcut olduğunu ve üstbilis öğrenme stratejilerinin de bunlardan biri olduğunu belirtmiştir. Baykara da (2011) bir çalışmada motivasyonel inançlar ile kullanılan stratejileri arasındaki ilişkinin öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Bu tanım ve görüşler doğrultusunda bu çalışmada üstbilis öğrenme stratejilerinin kontrol odağı, okuma motivasyonu ve sınav kaygısı değişkenleriyle arasında ilişki olup olmadığı, eğer ilişki varsa bu ilişkinin üstbilis öğrenme stratejilerini yordama gücüne sahip olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Kontrol odağı, kişilerin etkilendiği durumların ne derecede kendi kontrollerine bağlı olduğuna veya olmadığına ilişkin kontrol inançlarını inceleyen bir yapıdır (Daum, 2003). Olayları kontrol edebildiğini düşünen insanlar davranışlarının arzu edilen sonuçlara ulaşma ihtimalini etkilediğine inanırlar (Parker, 1993; akt. Ng., Sorensen and Eby, 2006). Pannells and Claxton (2008) çalışmasında içsel kontrol odaklı bireylerin kendi deneyimlerini izlemeye yönelik tutumları ile daha mutlu olduğunu ileri sürmüştür. Eğer birey pekiştireci kendi davranışına bağlı olarak algılsa, pozitif ya da negatif olsun, pekiştirme sonucu davranışın aynı ya da benzer durumda tekrarlanması potansiyelini güçlendirir ya da zayıflatır. Birey pekiştireci kendi kontrolü dışında şansa ya da öngörülemeyen diğer şeylere bağlı olarak algılsa, davranışın güçlenme ve zayıflama olasılığı azalır. Birinci durumda içsel kontrol söz konusu iken ikincisinde dışsal kontrolden bahsedilebilir (Rotter, 1966). Aynı zamanda kontrol odaklılık, önemli bir kişilik özelliğidir ve güçlü bir şekilde bilişsel özelliğe odaklanmaktadır (Kıral, 2012).

Houtveen ve Grift (2007) okumaya yönelik olarak benzer bir görüş ileri sürerek; okumanın planlamayı, araştırmayı ve üstbilis becerilerle ilgili olarak değerlendirmeyi kapsadığını belirtmişlerdir. Schraw ve Bruning (1999) istisnasız olarak, araştırmalarda okumaya yönelik inançların, anlama ve okuma uğraşısıyla önemli bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşıldığını belirterek, okumaya yönelik pozitif inançların doğrudan daha yüksek motivasyon düzeylerine ve daha iyi bir kavrayışa dönüştüğünü ifade etmiştir. Schutte ve Malouff (2007) çalışmasında okuma motivasyonunun birbiriyle ilişkili motivasyonel boyutlardan oluşan tümel bir yapı olarak değerlendirilebileceği, içsel motivasyonla ilgili önemli bir boyutun okumayı kişinin kendisiyle özdeşleştirmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınav kaygısı ve üstbilisin birbiriyle ilgili olduğunu ifade Spada ve arkadaşları (2006) da çalışmalarında sınav kaygısı özelliklerinin, kontrol edilemeyen düşünce ve inançlar ile aşırı endişe durumları ve duygu odaklı başa çıkma ile yakın ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Spada ve diğ., 2006). Aynı zamanda Spada ve diğ. (2008) tarafından yapılan araştırmada üstbilisin hissedilen stres ve olumsuz duygu (kaygı ve depresyon) ile pozitif ve anlamlı bir korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca stres ile kaygı ve depresyon arasında da pozitif korelasyon saptanmıştır. Araştırmacılar kendi bulgularının, literatürde üstbilis ve psikolojik durum arasındaki ilişki olduğunu ortaya koyan pek çok çalışmayla örtüştüğünü ileri sürmüşlerdir ve kendi çalışmalarında, üstbilisin, hissedilen stres ve olumsuz duygular arasındaki ilişkide bir moderatör rolü olduğu sonucuna varmışlardır (Spada ve diğ., 2008).

### Araştırmanın Amacı

Üstbilis düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını ortaya koyan araştırmalar dikkate alındığında öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere öğretmesi ve öğrencilerde bu farkındalığı yaratması gerektiği düşünülmektedir (Doğan,

2013). Bunun yanı sıra Pilten (2008) araştırmasında öğretmenlerin de üstbilişsel bilgiye yeteri kadar sahip olmadıklarını belirlemiştir (Akt: Doğan, 2013). Yetişkin bireyler olan öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini gerçekleştiren tercih ettikleri öğrenme yollarının farkında olmaları, onların kullandıkları üstbilişsel öğrenme stratejileriyle ilgilidir (Gündoğan Çöğenli ve Güven, 2014). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejilerini yordayabilecek bazı değişkenlerin belirlenmesine çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan korelasyonel araştırma türlerinden, bir veya daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya yönelik yordayıcı korelasyonel araştırma türünde yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### Çalışma Grubu

Çalışmaya fakülte bünyesindeki tüm akademik bölümlerden 1. ve 4. sınıfı mevcut olan anabilim dalları çalışmaya dahil edilmiş ve bu nedenle okulöncesi eğitimi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, resim-iş eğitimi anabilim dallarında, 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 199 kız, 68 erkek olmak üzere 267 öğretmen adayı gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır.

**Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri**

Bölüm	Frekans	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	104	39,0
Resim-iş Öğretmenliği	58	21,7
PDR	104	39,0
Sınıf		
1	160	59,9
4	107	40,1
Cinsiyet		
Kız	199	74,5
Erkek	68	25,5

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler Kişisel Bilgi Formu, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği (BÖSBÖ), Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği (ÇBKOÖ), Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ), Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) yoluyla elde edilmiştir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği; Gündoğan Çöğenli ve Güven (2014) tarafından öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. 28 maddeden oluşan ölçeğin amaç planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği .87 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Alpha güvenilirliği sırasıyla .76, .68, .58 ve .53 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği .918 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Alpha güvenilirliği sırasıyla .79, .80, .67 ve .70 olarak bulunmuştur. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği; Levenson (1974) tarafından genel kontrol odağına olan inancı ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Kırıl (2012) tarafından yapılan ölçek 19 madde ve iç kontrol odaklılık, başkalarına dayalı kontrol odaklılık ve şansa dayalı kontrol odaklılık olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği .78 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Alpha güvenilirliği sırasıyla .77, .60 ve .62 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği .648 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Alpha güvenilirliği sırasıyla .62, .33 ve .61 olarak bulunmuştur. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği; Schutte ve Malouff (2007) tarafından yetişkinlerin okuma motivasyonlarının ölçülmesi için geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan ölçek 19 madde ve benlik, yeterlilik, tanınma ve diğer alanlar olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği .86 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Alpha güvenilirliği sırasıyla .82, .60, .78 ve .72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği .873 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Alpha güvenilirliği sırasıyla .83, .62, .80 ve .69 olarak bulunmuştur. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçektir. Türkçe uyarlaması Totan ve Yavuz (2009) tarafından yapılan ölçek 11 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği .88 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Kolmogorow smirnow normallik testine göre ise verilerin anlamlılık değerleri Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği'nin alt boyutları dışında tüm ölçekler, alt boyutları ve kişisel bilgiler için ,05'ten küçük çıkmıştır. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği'nin tümüne ilişkin kolmogorow smirnow normallik testi anlamlılık değeri ,05'ten küçük çıkarken alt boyutlarına iliş-

kin anlamlılık değerleri ,05'ten büyük çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutları normal dağılıma uygun değerlere sahipken ölçeğin tümü normal dağılıma uygun olmadığından analizlere parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir (Bkz. Tablo 2).

**Tablo 2. Verilerin dağılımı**

	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2 tailed)
Cinsiyet	7,607	,000
Bölüm	4,251	,000
Sınıf	6,406	,000
Yaş	5,478	,000
Lise mezuniyet notu	5,676	,000
Üniversite giriş puanı	6,652	,000
Mezun olunan lise türü	5,066	,000
Haftalık ders çalışma süresi	2,392	,000
Anne eğitim durumu	5,773	,000
Baba eğitim durumu	3,348	,000
BÖSBÖ	6,930	,000
ÇBKOÖ	6,507	,000
WSKÖ	3,541	,000
YOMÖ	4,839	,000
BÖSBÖ/planlama	2,019	,001
BÖSBÖ/izleme	1,672	,007
BÖSBÖ/değerlendirme	2,299	,000
BÖSBÖ/duyuşsal	1,966	,001
ÇBKOÖ/iç kontrol	1,210	,107
ÇBKOÖ/başkalarına dayalı kontrol	1,097	,180
ÇBKOÖ/şansa dayalı kontrol	1,020	,249
YOMÖ/benlik	1,691	,007
YOMÖ/yeterlilik	1,547	,017
YOMÖ/tanınma	1,826	,003
YOMÖ/diğer alanlar	1,903	,001

Bağımlı değişkenle yordayıcılığı araştırılan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı kontrol edilmiş ve bağımlı değişkenle aralarında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama güçleri adimsal regresyon analizi ile tespit edilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

**Tablo 3. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete, sınıfa ve yaşa göre U-testi sonucu**

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>BÖSBÖ</b>					
Kız	199	136,35	27133,50	6289,500	,257
Erkek	68	127,13	8644,50		
1. sınıf	199	131,38	21021,50	8141,500	,367
4. sınıf	68	137,91	14756,50		
18-19 yaş arası	134	130,70	17513,50	8468,500	,350
20 yaş ve üstü	133	137,33	18264,50		
<b>BÖSBÖ/planlama</b>					
Kız	199	140,28	27916,00	5516,000	,023
Erkek	68	115,62	7862,00		
1. sınıf	199	134,79	21566,00	8434,000	,838
4. sınıf	68	132,82	14212,00		
18-19 yaş arası	134	133,36	17870,50	8825,500	,892
20 yaş ve üstü	133	134,64	17907,50		
<b>BÖSBÖ/izleme</b>					
Kız	199	137,52	27367,000	6065,000	,201
Erkek	68	123,69	8411,00		
1. sınıf	199	134,36	21497,50	8502,500	,926
4. sınıf	68	133,46	14280,50		
18-19 yaş arası	134	131,58	17631,50	8586,500	,606
20 yaş ve üstü	133	136,44	18146,50		

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>BÖSBÖ/değerlendirme</b>					
Kız	199	136,25	27113,50	6318,500	,410
Erkek	68	127,42	8664,50		
1. sınıf	199	132,83	21253,00	8373,000	,760
4. sınıf	68	135,75	14525,00		
18-19 yaş arası	134	129,02	17289,00	8244,000	,285
20 yaş ve üstü	133	139,02	18489,00		
<b>BÖSBÖ/duyuşsal</b>					
Kız	199	141,29	28117,50	5314,500	,008
Erkek	68	112,65	7660,50		
1. sınıf	199	133,96	21433,50	8553,500	,992
4. sınıf	68	134,06	14344,50		
18-19 yaş arası	134	132,24	17720,50	8675,500	,708
20 yaş ve üstü	133	135,77	18057,50		

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyetle sadece Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sınıfla ve yaşla ise Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bölüm, lise mezuniyet notu, üniversite giriş puanı, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için kruskal wallis testi yapılmıştır.

**Tablo 4. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyut puanlarının bölüme göre kruskal wallis testi sonucu**

	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	p
<b>BÖSBÖ</b>					
Okul Öncesi Öğretmenliği	104	135,23	,313	2	,855
Resim-İş Öğretmenliği	58	134,82			
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	104	131,03			
<b>BÖSBÖ/planlama</b>					
Okul Öncesi Öğretmenliği	104	134,27	,688	2	,709
Resim-İş Öğretmenliği	58	139,61			
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	104	129,32			
<b>BÖSBÖ/izleme</b>					
Okul Öncesi Öğretmenliği	104	139,82	3,590	2	,166
Resim-İş Öğretmenliği	58	142,02			
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	104	122,43			
<b>BÖSBÖ/değerlendirme</b>					
Okul Öncesi Öğretmenliği	104	136,95	1,836	2	,399
Resim-İş Öğretmenliği	58	141,03			
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	104	125,85			
<b>BÖSBÖ/duyuşsal</b>					
Okul Öncesi Öğretmenliği	104	135,02	,068	2	,967
Resim-İş Öğretmenliği	58	132,63			
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	104	132,46			

Tablo 4 incelendiğinde bölüm ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

**Tablo 5. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyut puanlarının lise mezuniyet notuna (lise) ve üniversite giriş puanına (üni) göre kruskal wallis testi sonucu**

	N		Sıra Ortalaması		Chi-Square		Serbestlik Derecesi		p	
	lise	üni	lise	üni	lise	üni	lise	üni	lise	üni
<b>BÖSBÖ</b>										
Alt grup	129	92	128,59	133,98	2,174	,000	1	1	,140	,997
Üst grup	138	175	139,05	134,01						
<b>BÖSBÖ/planlama</b>										

Alt grup	129	92	129,72	134,17	,772	,001	1	1	,379	,979
Üst grup	138	175	138,00	133,91						
BÖSBÖ/izleme										
Alt grup	129	92	125,82	136,31	2,823	,127	1	1	,093	,722
Üst grup	138	175	141,65	132,79						
BÖSBÖ/değerlendirme										
Alt grup	129	92	124,14	136,47	2,648	,147	1	1	,104	,701
Üst grup	138	175	141,35	132,70						
BÖSBÖ/duyuşsal										
Alt grup	129	92	130,35	139,54	,563	,729	1	1	,453	,393
Üst grup	138	175	137,41	131,09						

Tablo 5 incelendiğinde lise mezuniyet notu ve üniversite giriş puanı ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Tablo 6. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyut puanlarının mezun olunan lise türüne göre kruskal wallis testi sonucu**

	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	p
<b>BÖSBÖ</b>					
Genel Lise	30	152,02			
Anadolu Lisesi	134	130,89	4,512	3	,211
Meslek Lisesi	53	126,77			
Diğer	50	139,18			
<b>BÖSBÖ/planlama</b>					
Genel Lise	30	156,88			
Anadolu Lisesi	134	129,53	4,255	3	,235
Meslek Lisesi	53	125,27			
Diğer	50	141,49			
<b>BÖSBÖ/izleme</b>					
Genel Lise	30	154,72			
Anadolu Lisesi	134	124,93	7,245	3	,064
Meslek Lisesi	53	127,83			
Diğer	50	152,42			
<b>BÖSBÖ/değerlendirme</b>					
Genel Lise	30	142,93			
Anadolu Lisesi	134	128,97	2,159	3	,540
Meslek Lisesi	53	131,05			
Diğer	50	145,25			
<b>BÖSBÖ/duyuşsal</b>					
Genel Lise	30	153,63			
Anadolu Lisesi	134	131,86	2,222	3	,528
Meslek Lisesi	53	130,32			
Diğer	50	131,86			

Tablo 6 incelendiğinde mezun olunan lise türü ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Tablo 7. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyut puanlarının haftalık ders çalışma saatine göre kruskal wallis testi sonucu**

	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	p
<b>BÖSBÖ</b>					
Bir saatten az	45	113,88			
1-3 saat	57	129,89			
4-6 saat	53	140,58	12,955	5	,024
7-10 saat	56	133,45			
11-15 saat	25	133,84			
16 saat ve üstü	31	160,63			
<b>BÖSBÖ/planlama</b>					
Bir saatten az	45	113,84			
1-3 saat	57	131,13			
4-6 saat	53	136,09	5,355	5	,374
7-10 saat	56	137,22			
11-15 saat	25	142,46			
16 saat ve üstü	31	152,31			
<b>BÖSBÖ/izleme</b>					



	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	p
Bir saatten az	45	111,14			
1-3 saat	57	132,93			
4-6 saat	53	131,96	7,078	5	,215
7-10 saat	56	138,64			
11-15 saat	25	145,58			
16 saat ve üstü	31	154,90			
<b>BÖSBÖ/değerlendirme</b>					
Bir saatten az	45	108,24			
1-3 saat	57	134,04			
4-6 saat	53	134,86	7,858	5	,164
7-10 saat	56	142,25			
11-15 saat	25	135,56			
16 saat ve üstü	31	153,68			
<b>BÖSBÖ/duyuşsal</b>					
Bir saatten az	45	109,87			
1-3 saat	57	143,67			
4-6 saat	53	138,02	11,459	5	,043
7-10 saat	56	122,31			
11-15 saat	25	136,10			
16 saat ve üstü	31	163,81			

Tablo 7 incelendiğinde haftalık ders çalışma süresi ile sadece Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**Tablo 8. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyut puanlarının anne ve baba eğitim düzeylerine göre kruskal wallis testi sonucu**

	N		Sıra Ortalaması		Chi-Square		Serbestlik Derecesi		p	
	anne	baba	anne	baba	anne	baba	anne	baba	anne	baba
<b>BÖSBÖ</b>										
Okur-yazar	21	9	120,83	109,83						
İlkokul	153	87	137,45	146,50						
Ortaokul	27	56	145,02	138,91	4,128	9,472	4	4	,389	,050
Lise	43	55	127,76	125,38						
Üniversite ve üstü	23	60	121,78	122,82						
<b>BÖSBÖ/planlama</b>										
Okur-yazar	21	9	130,24	115,22						
İlkokul	153	87	138,55	145,63						
Ortaokul	27	56	128,35	138,29	1,573	4,527	4	4	,814	,339
Lise	43	55	130,71	127,10						
Üniversite ve üstü	23	60	119,96	122,28						
<b>BÖSBÖ/izleme</b>										
Okur-yazar	21	9	132,62	125,56						
İlkokul	153	87	137,21	149,49						
Ortaokul	27	56	146,78	127,32	2,691	5,280	4	4	,611	,260
Lise	43	55	122,45	127,71						
Üniversite ve üstü	23	60	120,52	124,81						
<b>BÖSBÖ/değerlendirme</b>										
Okur-yazar	21	9	139,05	151,17						
İlkokul	153	87	137,57	141,74						
Ortaokul	27	56	141,61	132,97	2,760	2,308	4	4	,599	,679
Lise	43	55	118,33	129,17						
Üniversite ve üstü	23	60	126,02	125,59						
<b>BÖSBÖ/duyuşsal</b>										
Okur-yazar	21	9	113,33	101,56						
İlkokul	153	87	137,83	150,52						
Ortaokul	27	56	136,80	129,88	3,428	7,696	4	4	,489	,103
Lise	43	55	138,62	132,21						
Üniversite ve üstü	23	60	115,46	120,39						

Tablo 8 incelendiğinde anne ve baba eğitim durumları ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Veriler normal dağılım göstermediği için diğer bağımsız değişkenlerle (Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği) Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /değerlendirme ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal değişkenleri arasındaki

korelasyonun analiz edilmesinde Spearman sıralama korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

**Tablo 9. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutlarının bağımsız değişkenler (diğer ölçekler) ile aralarındaki ilişkinin incelemesi**

Bağımsız değişkenler	Spearman's rho	BÖSBÖ	planlama	izleme	değerlendirme	duyuşsal
ÇBKOÖ	Correlation Coefficient	,268**	,212**	,228**	,263**	,205**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,001
	N	267	267	267	267	267
ÇBKOÖ/iç kontrol	Correlation Coefficient	,324**	,320**	,306**	,286**	,243**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	267	267	267	267	267
ÇBKOÖ/başkalarına dayalı kontrol	Correlation Coefficient	,195**	,172**	,169**	,155*	,201**
	Sig.	,001	,005	,006	,011	,001
	N	267	267	267	267	267
ÇBKOÖ/şansa dayalı kontrol	Correlation Coefficient	,037	,018	,058	,109	,068
	Sig.	,542	,773	,346	,076	,271
	N	267	267	267	267	267
YOMÖ	Correlation Coefficient	,284**	,282**	,265**	,255**	,315**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	267	267	267	267	267
YOMÖ/benlik	Correlation Coefficient	,282**	,246**	,240**	,247**	,333**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	267	267	267	267	267
YOMÖ/yeterlilik	Correlation Coefficient	,172**	,181**	,256**	,173**	,241**
	Sig.	,005	,003	,000	,005	,000
	N	267	267	267	267	267
YOMÖ/tanınma	Correlation Coefficient	,219**	,291**	,144*	,185**	,114
	Sig.	,000	,000	,019	,002	,064
	N	267	267	267	267	267
YOMÖ/diğer alanlar	Correlation Coefficient	,386**	,385**	,378**	,330**	,380**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	267	267	267	267	267
WSKÖ	Correlation Coefficient	,033	-,053	,057	,049	,122*
	Sig.	,593	,391	,354	,422	,046
	N	267	267	267	267	267

Tablo 9 incelendiğinde Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /benlik, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /yeterlilik ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /şansa dayalı kontrol ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /benlik, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /yeterlilik ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /şansa dayalı kontrol ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /benlik, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /yeterlilik ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /şansa dayalı kontrol ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /değerlendirme ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği

/değerlendirme ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /benlik, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /yeterlilik ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /değerlendirme ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /şansa dayalı kontrol ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /benlik ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /yeterlilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /şansa dayalı kontrol, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon analizinden sonra bağımlı değişkenle aralarında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama güçleri adimsal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bu metodun kullanılma nedeni modeldeki tüm değişkenlerin modele katkı sağlayıp sağlamadıklarını her bir değişken için yeniden test edilmesine olanak sağlamasıdır. Böylece modele önemli derecede katkı sağlamayan değişkenlerin modelden çıkarılmasına, en az sayıda değişken yardımıyla modelin açıklanmasının sağlanmasına çalışılmıştır (Kalaycı, 2010).

**Tablo 10. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve alt boyutları ile anlamlı ilişkisi bulunan değişkenlerin yordayıcılığı**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	F	p
BÖSBÖ	YOMÖ/diğer alanlar	,290	4,985	,000	,217	24,324	,000
	ÇBKOÖ/iç kontrol	,236	4,032	,000			
	ÇBKOÖ/başkalarına dayalı kontrol	,118	2,130	,034			
BÖSBÖ/planlama	YOMÖ/diğer alanlar	,228	3,810	,000	,263	18,613	,000
	ÇBKOÖ/iç kontrol	,232	4,054	,000			
	ÇBKOÖ/başkalarına dayalı kontrol	,152	2,810	,005			
	YOMÖ/tanınma	,151	2,677	,008			
	Cinsiyet	-,107	-1,992	,047			
BÖSBÖ/izleme	YOMÖ/diğer alanlar	,305	5,163	,000	,190	30,883	,000
	ÇBKOÖ/iç kontrol	,223	3,782	,000			
BÖSBÖ/değerlendirme	YOMÖ/diğer alanlar	,259	4,376	,000	,192	20,895	,000
	ÇBKOÖ/iç kontrol	,230	3,863	,000			
	ÇBKOÖ/başkalarına dayalı kontrol	,126	2,236	,026			
BÖSBÖ/duyuşsal	YOMÖ/diğer alanlar	,203	2,945	,004	,202	16,540	,000
	ÇBKOÖ/iç kontrol	,174	2,911	,004			
	YOMÖ/benlik	,180	2,752	,006			
	ÇBKOÖ/başkalarına dayalı kontrol	,115	2,034	,043			

Tablo 10'a göre bağımsız değişkenleri, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği bağımlı değişkenin yaklaşık %22'sini açıklamaktadır ( $R^2=,217$ ). Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler için kurulacak model anlamlıdır ( $F= 24,324$ ,  $p=,000$ ). Sonuç olarak Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol arasında pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Söz konusu değişkenler Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'yi yordamaktadır.

Bağımsız değişkenleri, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama bağımlı değişkenin %26'sını açıklamaktadır ( $R^2=,263$ ). Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler için kurulacak model anlamlıdır ( $F= 18,613$ ,  $p=,000$ ). Sonuç olarak Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma ve cinsiyet arasında pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Söz konusu değişkenler Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama'yı yordamaktadır.

Bağımsız değişkenleri Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme bağımlı değişkenin %19'unu açıklamaktadır ( $R^2=,190$ ). Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler için kurulacak model anlamlıdır ( $F= 30,883$ ,  $p=,000$ ). Sonuç olarak Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar ve Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol arasında pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Söz konusu değişkenler Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme'yi yordamaktadır.

Bağımsız değişkenleri Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /değerlendirme bağımlı değişkenin %19'unu açıklamaktadır ( $R^2=,192$ ). Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler için kurulacak model anlamlıdır ( $F= 20,895$ ,  $p=,000$ ). Sonuç olarak Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /değerlendirme ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol ve Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol arasında pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Söz konusu değişkenler Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /değerlendirme'yi yordamaktadır.

Bağımsız değişkenleri Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal bağımlı değişkenin %20'sini açıklamaktadır ( $R^2=,202$ ). Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler için kurulacak model anlamlıdır ( $F= 16,540$ ,  $p=,000$ ). Sonuç olarak Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol ve Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol arasında pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Söz konusu değişkenler Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal'ı yordamaktadır.

Tablo kısaca değerlendirildiğinde bağımsız değişkenler Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'nün yaklaşık %22'sini, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /planlama'nın %26'sını, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /izleme'nin %19'unu, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /değerlendirme'nin %19'unu ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği /duyuşsal'ın %20'sini açıklamaktadır ( $R^2=,217$ ). Söz konusu bağımlı değişkenlerle bağımsız değişkenleri için kurulacak modeller anlamlıdır ve bağımsız değişkenler bağımlı değişkenleri yordamaktadırlar.

#### 4. Tartışma

Analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/planlama, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/duyuşsal stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar ve sınıf ve yaş değişkenleri ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlara paralel olarak İflazoğlu Saban ve Bal (2010) çalışmalarında kız öğretmen adaylarının yineleme, düzenleme, açıklama, yardım arama ve metabilşsel öğrenme stratejilerini erkek öğretmen adaylarından daha fazla kullandıklarını bulmuşlardır ve cinsiyetle ilgili incelenen araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin değişiklik gösterdiğini ve cinsiyete göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında birçok araştırmada kızlar lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Çöğenli ve Güven (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının üstbilşsel stratejilerden en çok planlama, izleme ve duyuşsal stratejileri kullandıkları; değerlendirme stratejilerini ise daha az kullandıkları görülmüştür. Sınıf değişkeni ile ilgili olarak ise Ünal (2010) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin üstbilşsel stratejilerinin sınıf düzeyleriyle anlamlı bir ilişkisi olmadığını belirtirken; Akın (2013) da müzik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bölüm, lise mezuniyet notu, üniversite giriş puanı, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Haftalık ders çalışma süresinin ise yalnızca Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/duyuşsal arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Doğanay ve Demir (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini karşılaştırılmış ve veri toplama araçlarından biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinin tüm boyutlarda en yüksek bilişsel farkındalık düzeyine sahip olanların günde dört saatten fazla ders çalışan yüksek başarılı öğretmen adayları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve tüm alt boyutları ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol ve Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /benlik, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /yeterlilik ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma alt boyutunun ise Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/duyuşsal alt boyutu dışında diğer alt boyutlarla ve ölçeğin tümüyle arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması alan yazındaki farklı çalışmalarda da paralellik göstermektedir. Ocak ve Yamaç'ın (2013) çalışmalarında motivasyonel inançlardan sınav kaygısının, bilişsel ve üstbilşsel öz-düzenleme stratejilerini negatif yönde etkilemesi beklenmesine rağmen, elde edilen bulgulara göre sınav kaygısının bilişsel ve üstbilşsel öz-düzenleme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. bu sonuç sınav kaygısı, sınav esnasında yaşanan olumsuz duyguyu ele aldığı için, öğrencilerin günlük ders çalışmalarında kullandıkları bilişsel ve üstbilşsel öz-düzenleme stratejilerini etkilemiyor olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Bağımsız değişkenlerin yordayıcılık gücüne bakıldığında ise Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve tüm alt boyutları için Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar ve Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol yordayıcı değişken olarak belirlenmiştir. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /diğer alanlar kişinin kendi isteğiyle farklı alanlarda bilgi sahibi olmaya çalışmasını ifade ederken, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /iç kontrol karşılaştığı durumların sorumluluğunu üstlenmesini ifade etmektedir. Bu nedenle içsel bir süreç olan ve kişinin kendisiyle ilgili farkındalığına paralel olarak belirginleşen bilişüstü öğrenme stratejilerine ilişkin yordayıcı değişkenler olarak ortaya çıkmaları beklenebilir bir durumdur. Pintrich ve

Garcia (1991; akt. Morgan ve Fuchs, 2007) çalışmalarında içsel motivasyona sahip, görevi değerli bulan ve yüksek öz-yeterliğe sahip kişilerin stratejik ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmaya daha yakın olduğunu belirtmişlerdir. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/izleme hariç Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve diğer tüm alt boyutlar için yordayıcı değişken olarak belirlenmiştir. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği /başkalarına dayalı kontrol bireyin başına gelenlerden başkalarını sorumlu tutabilme eğilimiyle ilgilenmektedir. Ancak Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/izleme kişinin bilişüstü öğrenme stratejileriyle ilişkili olarak izlediği yolların bilincinde olmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle ağırlıklı olarak dışsal etkenlere açık bir alt boyutun tamamen içsel bir süreç olarak yürütülen bir stratejiyi yordamıyor olması beklenebilir bir durumdur. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma; Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/planlama dışında Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin ve diğer hiçbir alt boyutunun yordayıcısı özelliğinde değildir. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği /tanınma başkaları tarafından tanınmayı, insanlar arasında popülerlik kazanmak için okumaya yönelmeyi ifade etmektedir. Bu nedenle Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin sadece planlama alt boyutunu yorduyor olması ilginç bir sonuç olarak görülmektedir. Alan yazında okumanın planlamayı, araştırmayı ve üstbilişsel becerilerle ilgili olarak değerlendirmeyi kapsadığı belirtilmektedir (Houtveen ve Grift, 2007). Bu nedenle bu sonucun farklı çalışmalarla araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir. Cinsiyet, sadece Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği/planlama için yordayıcı değişken olarak belirlenmiştir. Alan yazında kız öğrencilerin stratejilerin kullanımında genel olarak daha önde oldukları bilgisinden yola çıkılarak bu sonucun beklenebilir olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bilişüstü öğrenme stratejilerinin yordayıcılarından yola çıkılarak bilişüstü öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve farkındalığı için öğretmen adaylarının desteklenmesi, onlara fırsatlar yaratılması, onların yönlendirilmesi gereken bazı noktaların daha belirgin duruma geldiği düşünülmektedir. Çalışma yürütülürken alan yazında bilişüstü öğrenme stratejileriyle ilişkili görülen becerilere, yeterliklere ve özelliklere ilişkin uygulamalı çalışmaların, özellikle öğretmen adaylarıyla çalışma açısından yeterli denebilecek çoklukta olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada ulaşılan veriler de gözönünde bulundurularak bilişüstü öğrenme stratejileri ile ilişkili ve yordayıcı olarak ortaya konulan değişkenlerin incelenmesine yönelik daha ayrıntılı araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

## 5. Kaynakça

- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), s. 258-273.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, s. 80-92.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA.
- Camillo, I. C. (2011). Metacognitive Strategies in Second Language Learning-A Comparative Analysis. Brock University, February.
- Daum, T. L. (2003). Locus of control, personal meaning, and self-concept before and after an academic critical incident (Doctoral dissertation, Trinity Western University).
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 601-624.
- Doğan, A. (2013). Üstbilis ve üstbilise dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, p. 6-20.
- Doğanay, A. ve Demir, Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), s. 2021-2043.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Gündoğan Çoğenli, A. ve Güven, M. (2014). Bilişüstü öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, s. 293-297.
- Houtveen, A.A., & Grift, W. J. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness & School Improvement*, 18(2), 173-190.
- İflazoğlu Saban, A. ve Bal, A. P. (2010). Matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), s. 1-19.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst bilis hakkında bir gözden geçirme: üstbilis çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), s. 45-60.
- Kıral, E. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mükemmeliyetçilik Algısı ve Kontrol Odağı ile İlişkisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, s. 123-136.
- Ng, T. W., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of organizational Behavior*, 27(8), 1057-1087.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), s. 369-387.

- Pannells, T. C., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20(1), 67-71.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B., & Ireson, J. (2006). Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying. *Educational Psychology*, 26(5), 615-624.
- Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1172-1181.
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Tunca, N. ve Alkın Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), s. 47-56.
- Ünal, M. (2010). The relationship between meta-cognitive learning strategies and academic success of university students (Ahi Evran University Sample). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 840-844.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Guilford press.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeği'nin türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44).
- Yıldızlı, H., & Saban, A. (2015). (Özdüzenlemeli Öğrenmeye Kuramsal Bir Bakış. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. *The Journal of International Education Science*, 2(4). 97-118.