



Öğretmen Adaylarının Üstbilmiş Düşünme Becerileri Algıları ve Başarı Yönelimlerine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi¹

Murat TUNCER

Doç. Dr., Fırat Üniv. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl.
Assoc.Prof. Fırat University Faculty of Education
mtuncer@firat.edu.tr

Ferdi BAHADIR

Uzman, Erzincan Üniv. Refahiye M.Y.O.
Expert , Erzincan University
ferdibahadir@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarını üstbilmiş düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimleri açısından değerlendirmektir. Bu amaçla bu her iki bağımlı değişkene yönelik görüşler arasında cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüme göre anlamlı düzeyde görüş farkı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırma bulgularından biri üst bilmiş düşünme becerileri ölçeğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ölçeğin "Karar verme becerileri" alt faktöründe kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenmiş olmasıdır. Diğer bir bulgu ise başarı yönelimleri ölçeğinin "Öğrenme yaklaşma" ve "Öğrenme kaçınma" alt faktörlerinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Öğretim esnasında araştırılan bu değişkenlerin birlikte ele alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üst Bilmiş Düşünme, Başarı Yönelimleri, İlişkisel Tarama, Öğretmen Adayları, Öğretmen Yetiştirme.

Evaluation of Perceptions of Metacognitive Thinking Skills and Success Relations of Teacher's Candidates in Terms of Various Variables

Abstract

The general aim of this research is to evaluate the prospective teachers in terms of their perceptions of meta-cognitive thinking skills and achievement orientations. Within this context, it was searched to find out whether the opinions devoted to both dependent variables show a significant difference or not in terms of sex, class, age and department. The research environment was formed from The Faculty of Education at Erzincan University. In the sampling selection, purposeful sampling method was used. One of the research findings was that there was a significant difference in favor of the female teacher candidates in the subscale of " Decision making" according to the t-test result of independent groups compared to the sex of the meta-cognition thinking skills scale. The variables researched in this study are strongly advised to the teachers to put them into the considerations during teaching practices.

Keywords: Metacognition Thinking, Success Relations, Correlational Survey, Teacher Candidates, Teacher Training

¹ Bu çalışma IX Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1.Giriş

Bir toplumun gelişmesi ve kalkınması için insan faktörü önemli bir yere sahiptir. İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve diğer canlılardan ayıran en büyük özelliği ise öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır (Fidan, 2012:9). Öğrenme çoğunlukla okulda programlı şekilde yürütülen ve yalnızca bilgi edinme anlamına gelen bir faaliyeti akla getirmektedir. Yaşantılar, duygular ve başka insanlarla olan iletişimlerden de öğrenme gerçekleşebilir (Kaya, 2012:12). Kısaca öğrenme bireyin yaşamı boyu her ortamda elde ettiği davranış değişikliğidir (Taşpınar, 2005:3). Bunun için bireyin bilişsel yönden her zaman uyanık, kendi düşünce ve duygularına karşı duyarlı ve hassas olması öğrenme açısından oldukça önemlidir (Saban, 2009:139).

Öğrenme sürecindeki bireyin kendi bilişsel süreci hakkındaki farkındalığı üstbilis kavramı ile açıklanmaktadır. Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez bellek ötesi terimini kullanmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır. 1979 yılında çalışmalarını geliştiren Flavell, üstbilisi de içerecek biçimde, kuramı yeniden yapılandırmıştır (akt. Baykara, 2011). Flavell'in (1976) bireyin bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bilişsel özelliklerini kontrol etmesi olarak tanımladığı üstbilis Blakey ve Spence (1990) düşünmeyi düşünmek olarak tanımlamaktadır. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) ise üstbilis bireyin okuduğu veya çalıştığı şey hakkında ne kadar sıklıkla düşündüğüne dikkat etmesi olarak açıklamaktadır. Martinez'e (2006) göre bireyin düşüncelerini izlemesi ve kontrol etmesi olan üstbilis; üsthafıza ve üstkavrama, problem çözme ve kritik düşünme olmak üzere üç ana kategoriyle tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme ile benzerliğine dikkat çeken Kuhn ve Dean, (2004) ise; üstbilis birinin kendi düşüncelerini yönetmesi ve düşüncelerinin farkında olması olarak ifade etmektedir. Özbay ve Bahar (2012) bireyin kendini tanıyarak nasıl öğrendiğini fark edip buna göre öğrenme biçimini düzenlemesi olarak ifade etmekte ve üstbilis stratejilerini kullanmanın birinci şartının, kişinin kendisini tanıması olduğunu belirtmektedir. Saban'a (2009:144) göre ise üstbilis bir bireyin ne bildiğini ya da ne bilmediğini bilmesidir.

Eğer öğrenciler bildikleri ve bilmedikleri şeyleri ayıramazsa hedeflerine ulaşabilmeleri için uygun stratejiyi seçmesi veya onların öğrenmelerini etkili bir şekilde düzenlemesi ve kontrol etmesi de neredeyse beklenemez (Tobias ve Everson, 1997). Bu farkındalık bireylerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ile olacaktır ve düşünme yetenekleri gelişen birey kendi öğrenmesini gerçekleştirebilecektir (Doğan, 2013). Öğrenen kendi öğrenme sürecini planlayıp, bu planı uygulamaya koyması ve değerlendirebilmesi ve belirli bir hedefe yönlendirebilmesi için planlama, bilinçli davranabilme, dinleme ve yazma, kendini motive etme, derslerde aktif olma gibi becerileri kazanması ve tüme sürece hâkim olması gerekmektedir (Doğanay,1997; Demir, 2013; Yurdakul ve Demirel, 2011). Bireyin bazı üstbilis becerilerini kazanması ve bu becerileri kazanıp kazanmadığını denetlemesi Paris, Wixson ve Palincsar'a (1986) göre üstbilisin bireyin kendi öz-düzenlemesi ile daha yakın ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin



stratejilerini bireysel olarak oluşturmaları ve bu stratejileri kullanmalarını teşvik eden ve kendilerini sorgulamayı destekleyen öğretimler tavsiye edilmektedir. Akpunar (2011) okullarda derslerde üstbiliş düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılmasıyla eğitime ciddi destek sağlanacağını düşünmektedir.

Üstbilişin öğrenmedeki ciddi etkililiği öğrencilerin başarı ve başarı yönelimlerini etkilediği düşünülmektedir. Öğrenmede en önemli rolü oynayan öğrenci, öğrenmeyi hangi amaçla veya hangi duygularla gerçekleştirdiğini de sorgulamalıdır. Lin, Mckeachie ve Kim (2003) bir bireyin, başarıya olan ihtiyacı, kendine güvenini artırma, tanınma ve onaylanma, başarısızlıktan dolayı okuldan atılma korkusu, bir iş için yeterli bilgi ve beceri edinme isteği, verimli bir şekilde çalıştığını kanıtlama arzusu, diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmel görünme, ailesinin ve yaşlılarının negatif eleştirilerinden kaçınma gibi amaçlarla öğrenebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bireylerin başarı yönelimlerini ya da diğer bir ifadeyle başarı amaçlarını farklı boyutlarıyla ortaya koymak için araştırmacılar tarafından farklı başarı amaç teorileri geliştirilmiştir. Akın'a (2006a) göre başarı amaç teorisi öğrencilerin öğrenme bağlamındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarıdır.

Başarı amaçlarına ilişkin temelde aynı şeyi yansıtan farklı kavram ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu kavramlar başarının bir sonuç mu yoksa bireyin farklı dışsal amaçların gerçekleştirilmesi için bir araç mı olduğunu ifade etmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999). Bu çalışmada, Ames ve Archer (1988) tarafından öğrenme amaçları ve performans amaçları şeklinde kavramsallaştırılmış sınıflandırmalar kullanılacaktır. Öğrenme amaçları bireyin öğrenme sürecinde, güçlü bir motivasyonla, öğreneceği konuyu tam anlamıyla öğrenmesi, özümsemesi ve içselleştirmesiyle alakalıdır (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Performans amaçları ise sosyal karşılaştırmaya önem veren, çalışmalarını diğerlerinden etkilenecek rekabet içerisinde yürüterek yapmaya çalışan, diğerlerinde daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışan, yeteneksiz görünmekten kaçınan ve başarısızlığı kabullenemeyen bireylerle ilişkilidir (Nichols, Jones, Hancock, 2003). Öğrenme amaçları, yetkinlik veya yetenek geliştirme ile ilgilidir. Performans amaçları ise, yetenek veya yetkinliğin gösterilmesi ve kanıtlanması ile ilgilidir.

Eliot ve McGregor (2001), amaçları istenen sonuçlara ulaşmaya aracılık etme "yaklaşma amaçları" ve olumsuz sonuçlardan uzaklaşmaya yardımcı olma "kaçınma amaçları" şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenme ve performans amaçlarını, yaklaşma ve kaçınma biçiminde sınıflandırarak öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak dört boyutta ele almışlardır. Bu teori, bireyin nasıl motive olduğunu ve bu süreçte bireyi motive eden şeylerin, bireyin öğrenme ortamlarındaki durumunu nasıl etkilediğini açıklamaktadır (Weiner, 1990). Diğer bir ifadeyle başarı amaç teorisi bireylerin öğrenme sürecinde kendisi, görevleri, planları ve performansı hakkında ne düşündüğü ile alakalıdır (Dweck ve Leggett, 1988).



Öğrenme amaçlarına sahip olan bireyler, bir aktiviteyi içsel güdüleriyle gerçekleştirirler, öğreneceği konuya hâkim olmaya çalışırlar ve uyumlu başarı davranışları geliştirirler (Griffith & Ruan, 2005'den akt. Lemyre, Roberts ve Ommundsen, 2002). Performans amaçlarına sahip bireyler genelde üstün yetenek göstermek ya da eldeki görevde beceriksizlik göstermekten kaçınmaya gayret gösterirler. Başkaları başarısız olduğunda daha yeterli olduklarını hissederler ya da en az çabayla başarıya ulaşmaya çalışırlar. Doğrudan sonuca odaklanarak bununla başarıyı yorumlarlar. Yetkinlik algıları diğerlerinin referanslarına ve sonuçlara bağlı hale gelir (Lemyre ve diğerleri, 2002). Öğrenme amaçları bireyin kendisi ile ilişkili olduğu için bu amaçları kontrol etmek daha kolay olabilir. Performans amaçları ise karşılaştırmaya dayalıdır ve bu amaçlar bireyin kendisi dışındaki faktörlerle daha çok ilişkili olduğu için bu amaçları kontrol etmek kolay olmayabilir (Hatzigeorgiadis, 2002).

Üstbilis ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki, kendi kendine öğrenmenin başarı hedeflerini ne derece etkilediğini ortaya koymada önemlidir. Üst bilis düşünme becerilerinin başarı yönelimleri ile ilişkisi bilinmeli ve öğrenme süreçleri bu bilgi paralelinde yürütülmelidir. Bu konuda bugüne kadar farklı çalışmalar (Aydın ve Yerdelen, 2014; Koç ve Arslan, 2015; Pamuk ve Elmas, 2015; Koç ve Karabağ, 2013; Akın, 2006b) yapılmıştır. Bu çalışmaların genelde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma sayısı sınırlıdır. Öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri, başarı yönelimleri ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyma açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Bu araştırmada bağımlı değişkenler olan üst bilis düşünme becerileri ve başarı yönelimleri çeşitli bağımsız değişkenlere görüşlerin (cinsiyet, sınıf, yaş ve öğrenim görülen bölüm) göre karşılaştırılmaktadır. Bunun yanında bağımlı değişkenler arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Bu her iki boyut birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri ve başarı yönelimleri açısından değerlendirmesi şeklinde ifade edilmiştir.

2.Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üst bilis düşünme becerileri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Dolayısıyla araştırma ilişkisel tarama yöntemine göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009:81).

2.1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesidir. Bu fakülteden araştırma izni alınabilen bölümleri araştırma kapsamına alınmış olup, bu kapsamda Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ilköğretim matematik, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, müzik, resim, fen bilgisi lisans eğitimi programlarına veri toplama araçları uygulanabilmiştir. Bu evrenden amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine



göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu bilgiler ışığında oluşan örneklem toplam 470 öğrenciden meydana gelmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.80). Örnekleme oluşturan öğrencilere ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ilişkin bazı bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	261	55,5
	Erkek	208	44,3
Yaş	19-22	344	73,2
	23-26	107	22,8
	27-30	15	3,2
	30 ve üstü	4	,9
Bölüm	PDR	149	31,7
	İMÖ	72	15,3
	BÖTE	75	16,0
	Müzik	51	10,9
	Resim	51	10,9
	FBÖ	72	15,3
Sınıf	Üç	254	54,0
	Dört	216	46,0

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin 261’i (%55,5) kadın, 208’i (%44,3) erkektir. Bir öğrenci maddelerden bazılarını boş bıraktığı için araştırma dışında tutulmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında 344’ü (%73,2) 19-22, 107’si (%22,8) 23-26, 15’i (%3,2) 27-30 ve 4’ü (%0,9) 30 ve üstü yaş aralığındadır. Bu öğrencilerin 149’u (%31,7) Psikolojik danışma ve rehberlik, 72’si (%15,3) İlköğretim Matematik, 75’i (%16,0) Bilgisayar ve öğretim teknolojileri, 51’i (%10,9) Müzik, 51’i (%10,9) Resim ve 72’si (%15,3) Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencisidir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 216’sı (%46,0) 3. sınıf ve 254’ü (%54,0) 4. sınıf öğrencisidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilk veri toplama aracı olarak Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen üstbiliş düşünme becerileri ölçeği (ÜBDB) kullanılmıştır. Bu ölçek 17 madde ve dört boyuttan (*düşünme becerisi yeterlikleri, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, karar verme becerisi yeterlikleri ve alternatif değerlendirme becerisi yeterlikleri*) oluşmaktadır. Bu ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı .907 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak Akın (2006b) tarafından geliştirilen 2x2 başarı yönelimleri (BY) ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 26 madde ve dört boyuttan (*öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma*) oluşmaktadır. Bu ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı .857 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipindeki ölçekler



“5: Tamamen Katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Hiç Katılmıyorum” şeklinde puanlanmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Başarı Yönelimleri Ölçeği ile elde edilen görüşler karşılaştırılırken ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerine başvurulmuştur. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında Green ve Salkind'in (1997; Akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012:189) belirtmiş olduğu aralıklar (.01:Kucuk, .06:Orta, .14:genis etki büyüklüğü) ve Cohen'in (1988) (≥ 0.5 : güçlü, ≥ 0.3 : orta düzey ve $\geq .01$ zayıf) etki büyüklükleri birlikte değerlendirilmiştir (Akt. Gliner, Morgan ve Leech, 2015:308).

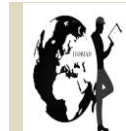
3. Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle ÜBDB ve BY ölçeğine yönelik görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi ile araştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. ÜBDB ve BY Ölçek Boyutlarının Cinsiyete göre karşılaştırılması

Ölçek	Boyut					Levene test		t test			Eta kare	
		Cinsiyet	N	X	ss	F	p	sd	t	p.		
ÜSTBİLİŞ DÜŞÜNME BECERİLERİ	DB	Kadın	261	4,11	,60	,235	,628	467	1,623	,105	-	
		Erkek	208	4,01	,67							
	PÇB	Kadın	261	3,75	,75	1,317	,252	467	,566	,572	-	
		Erkek	208	3,70	,80							
	KVB	Kadın	261	4,03	,67	4,008	,046	467	2,472	-	-	
		Erkek	208	3,86	,78							
	ADB	Kadın	261	3,97	,61	4,774	,029	467	1,303	-	-	
		Erkek	208	3,89	,72							
	Tamamı	Kadın	261	3,97	,52	3,886	,049	467	1,804	-	-	
		Erkek	208	3,87	,62							
	BAŞARI YÖNELİMLERİ	ÖY	Kadın	261	4,04	,53	,509	,476	467	2,184	,029	.010
			Erkek	208	3,93	,57						
ÖK		Kadın	261	3,55	,76	,110	,741	467	2,766	,006	.017	
		Erkek	208	3,35	,74							
PY		Kadın	261	2,63	,90	1,776	,183	467	-,881	,379	-	
		Erkek	208	2,71	,96							
PK		Kadın	261	2,74	,86	,236	,627	467	,391	,696	-	
		Erkek	208	2,71	,89							
Tamamı		Kadın	261	3,27	,49	2,864	,091	467	1,215	,225	-	
		Erkek	208	3,21	,56							

ÖY: Öğrenme yaklaşma., ÖK: Öğrenme kaçınma., PY: Performans yaklaşma., PK: Performans kaçınma., DB: Düşünme Bec., PÇB: Problem Çöz. Bec., KVB: Karar ver. Bec., ADB: Alt. Değ. Bec., ÖT: Ölçeğin Tamamı., *p<.05



Tablo 2’deki bulgulara göre başarı yönelimleri ölçeğinin “Öğrenme Yaklaşma” ($t(467)=2.184, p<.05$) ve Öğrenme Kaçınma ($t(467)=2,766, p<.05$) alt boyutları açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenirken ölçeğin diğer alt boyutları ve tamamına yönelik öğrenci görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır. Etki büyüklükleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise Başarı yönelimleri ölçeğinin “öğrenme yaklaşma” ve “öğrenme kaçınma” alt boyutları açısından cinsiyetin düşük düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Üstbilis düşünme becerileri ölçeğinin “Düşünme Becerileri” ve “Problem Çözme Becerileri” alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı fark bulunamamıştır. “Karar Verme Becerileri”, “Alternatif değerlendirme becerileri” alt boyutları ve ölçeğin tamamında dağılım homojen olmadığından Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu karşılaştırmaya yönelik bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre ÜBDB’ne yönelik görüşlerin K.W.H sonuçları

Cinsiyet	n	Sıralar Ort.	Sıralar top.	U	p	Eta kare
Karar Verme Becerileri						
Kadın	261	246,03	64213,00	24266.00	,047*	.013
Erkek	208	221,16	46002,00			
Alternatif Değerlendirme Becerileri						
Kadın	261	238,26	62186,50	26292.50	,556	-
Erkek	208	230,91	48028,50			
Tamamı						
Kadın	261	242,00	63162,00	25317.00	,210	-
Erkek	208	226,22	47053,00			

Tablo 3’te görüleceği gibi “Karar Verme Becerileri” alt boyutu açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir ($U=24266.00, p<.05$). “Alternatif değerlendirme becerileri” alt boyutu ve ölçeğin tamamında anlamlı fark belirlenememiştir. Etki büyüklüğü açısından bir değerlendirme yapıldığında ÜBDB ölçeğinin “Karar Verme Becerileri” alt boyutu açısından cinsiyetin düşük düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür.

ÜBDB ve BY ölçeğine yönelik görüşlerin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile araştırılmıştır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 4’de belirtilmiştir.



Tablo 4. ÜBDB ve BY ölçeğine yönelik görüşlerin bölüm değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Boyut	Bölüm	N	X		Kar.Top.	sd	Kar.Or	F	p	Fark
ÜBDB	PÇB	Pdr	149	3,60	G.arası	7,853	5	1,571	2,657	,022	1<5
		İöMat	72	3,60	G.içi	274,297	464	,591			1<6
		Böte	75	3,76	Toplam	282,150	469				2<5
		Müzik	51	3,80							2<6
		Resim	51	3,92							
		Fen	72	3,89					Eta-Kare: .049		
		Toplam	470	3,73					Levene (F=,134, Sig=,984)		
ÖY	ÖY	Pdr	149	3,93	G.arası	3,963	5	,793	2,585	,025	1<5
		İöMat	72	3,94	G.içi	142,297	464	,307			
		Böte	75	3,94	Toplam	146,260	469				
		Müzik	51	4,00							
		Resim	51	4,21							
		Fen	72	4,08					Eta-Kare: .027		
		Toplam	470	3,99					Levene (F=1,434, Sig=,211)		
ÖK	ÖK	Pdr	149	3,24	G.arası	15,930	5	3,186	5,737	,000	1<3
		İöMat	72	3,50	G.içi	257,677	464	,555			1<4
		Böte	75	3,63	Toplam	273,606	469				1<6
		Müzik	51	3,64							
		Resim	51	3,33							
		Fen	72	3,69					Eta-Kare: .058		
		Toplam	470	3,46					Levene (F=1,196, Sig=,310)		
PY	PY	Pdr	149	2,57	G.arası	27,179	5	5,436	6,612	,000	1<4
		İöMat	72	2,25	G.içi	381,455	464	,822			2<3
		Böte	75	2,77	Toplam	408,634	469				2<4
		Müzik	51	3,09							2<5
		Resim	51	2,89							2<6
		Fen	72	2,74					Eta-Kare: .067		
		Toplam	470	2,67					Levene (F=2,206, Sig=,053)		
PK	PK	Pdr	149	2,56	G.arası	19,914	5	3,983	5,432	,000	1<3
		İöMat	72	5,48	G.içi	340,214	464	,733			1<4
		Böte	75	2,96	Toplam	360,128	469				2<3
		Müzik	51	3,05							2<4
		Resim	51	2,70							
		Fen	72	2,87					Eta-Kare: .055		
		Toplam	470	2,73					Levene (F=1,953, Sig=,084)		
ÖT	ÖT	Pdr	149	3,11	G.arası	9,662	5	1,932	4,557	,000	
		İöMat	72	3,06	G.içi	118,647	464	,256			
		Böte	75	3,34	Toplam	128,309	469				1<31<4
		Müzik	51	3,47							1<51<6
		Resim	51	3,34							2<32<4
		Fen	72	3,36					Eta-Kare: .075		2<52<6
		Toplam	470	3,24					Levene (F=1,900, Sig=,093)		

ÖY: Öğrenme yaklaşma., ÖK: Öğrenme kaçınma., PY: Performans yaklaşma., PK: Performans kaçınma., DB: Düşünme Bec., PÇB: Problem Çöz. Bec., KVB: Karar ver. Bec., ADB: Alt. Değ. Bec., ÖT: Ölçeğin Tamamı., *p<.05

Tablo 4’de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda “Öğrenme yaklaşma” boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (F(5,464)=2,585, p<.05). Bu fark Pdr-Resim bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. “Öğrenme kaçınma” boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm

değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(5,464)=5,737$, $p<.05$). Bu fark Pdr-Böte, Pdr-Müzik, Pdr-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. “Performans yaklaşma” boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(5,464)=5,436$, $p<.05$). Bu fark Pdr-Müzik, İöMat-Böte, İöMat –Müzik, İöMat-Resim, İöMat-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. “Performans kaçınma” boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(5,464)=5,432$, $p<.05$). Bu fark Pdr-Böte, Pdr-Müzik, İöMat-Böte, İöMat-Müzik bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. Ölçeğin tamamına ait öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(5,464)=4,557$, $p<.05$). Bu fark Pdr-Böte, Pdr-Müzik, Pdr-Resim, Pdr-Fen, İöMat-Böte, İöMat-Müzik, İöMat-Resim, İöMat-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. Etki büyüklükleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise başarı yönelimleri ölçeğinin ÖK, PY, PK alt boyutları ve tamamı açısından bölümün güçlü düzeyde, ÖY alt boyutu açısından düşük düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Tek yönlü varyans analizi sonucunda “Problem çözme becerileri” alt boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(5,464)=2,657$, $p<.05$). Bu fark Pdr-Resim, Pdr-Fen, İöMat-Resim, İöMat-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. Ölçeğin “Karar Verme Becerileri”, “Alternatif değerlendirme becerileri” alt boyutlarındave ölçeğin tamamında öğrenci görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

“Düşünme Becerileri” alt boyutunda dağılım homojen olmadığı için Kruskal Wallis H testine başvurulmuştur. Bu testin sonucuna göre bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Etki büyüklükleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise üstbilis düşünme becerileri ölçeğinin “Problem Çözme Becerileri” alt boyutu açısından bölümün orta düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Araştırmada yaş düzeyinin ÜBDB ve BY ölçekleri ve alt boyutları açısından anlamlı düzeyde fark yaratan bir değişken olup olmadığı da araştırılmak istenmiştir. Ancak yaş açısından gruplara düşen kişi sayısı açısından önemli farklılıklar olduğundan verilerin çözümlenmesinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 5’deki gibidir.



Tablo 5. ÜBDB ve BY ölçeğine yönelik görüşlerin yaş değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Boyut	Chi-Square	Sd	p	Fark(*)	Eta Kare
BAŞARI YÖNELİMLERİ	Öğrenme Yaklaşma	2,904	3	,407	-	-
	Öğrenme Kaçınma	4,776	3	,189	-	-
	Performans Yaklaşma	4,448	3	,217	-	-
	Performans Kaçınma	4,924	3	,177	-	-
	Tamamı	1,618	3	,655	-	-
ÜSTBİLİŞ DÜŞÜNME BECERİLERİ	Düşünme Becerileri	1,298	3	,730	-	-
	Problem Çözme Becerileri	,837	3	,840	-	-
	Karar Verme Becerileri	2,293	3	,514	-	-
	Alternatif Düşünme Becerileri	2,820	3	,420	-	-
	Tamamı	,744	3	,863	-	-

Yaş: 1(19-22), 2(23-26), 3(27-30), 4(31 ve üstü), <Grup ortalamalarının büyüklüğü, *p<.05

Tablo 5'teki bulgulara göre yaş düzeyleri açısından ÜBDB ve BY ölçekleri ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenememiştir.

ÜBDB ve BY ölçeğine yönelik görüşlerin sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi ile araştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. ÜBDB ve BY ölçeğine yönelik görüşlerin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Boyut	Levene test					t test			Eta kare	
		Sınıf	N	X	ss	F	p	sd	t		p.
ÜSTBİLİŞ DÜŞÜNME BECERİLERİ	DB	3.sınıf	216	4,04	,65	,040	,841	468	-,689	,491	-
		4.sınıf	254	4,08	,62						
	PÇB	3.sınıf	216	3,71	,81	1,984	,160	468	-,445	,657	-
		4.sınıf	254	3,74	,74						
	KVB	3.sınıf	216	3,88	,78	6,848	,009	468	-	-	-
		4.sınıf	254	4,01	,66						
	ADB	3.sınıf	216	3,93	,71	4,404	,036	468	-	-	-
		4.sınıf	254	3,93	,61						
	Tamamı	3.sınıf	216	3,90	,61	,334	,563	468	-,967	,334	-
		4.sınıf	254	3,95	,53						
BAŞARI YÖNELİMLERİ	ÖY	3.sınıf	216	4,00	,55	,202	,653	468	,289	,773	-
		4.sınıf	254	3,98	,56						
	ÖK	3.sınıf	216	3,54	,75	,009	,924	468	1,885	,060	-
		4.sınıf	254	3,40	,76						



	3.sınıf	216	2,68	,90						
PY	4.sınıf	254	2,66	,95	1,507	,220	468	,297	,767	-
PK	3.sınıf	216	2,80	,86						
	4.sınıf	254	2,67	,88	,167	,683	468	1,659	,098	-
Tamamı	3.sınıf	216	3,28	,49						
	4.sınıf	254	3,21	,54	2,538	,112	468	1,407	,160	-

ÖY: Öğrenme yaklaşma., ÖK: Öğrenme kaçınma., PY: Performans yaklaşma., PK: Performans kaçınma., DB: Düşünme Bec., PÇB: Problem Çöz. Bec., KVB: Karar ver. Bec., ADB: Alt. Değ. Bec., ÖT: Ölçeğin Tamamı., *p<.05

Tablo 6’da da görüldüğü gibi BY ölçeğine yönelik görüşlerin sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında tüm ölçeklerin tamamı ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ÜBDB ölçeğine yönelik görüşlerin sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ÜBDB ölçeğinin “Düşünme Becerileri”, ve “Problem Çözme Becerileri” alt boyutları ve ölçeğin tamamında sınıf değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Karar Verme Becerileri” ve “Alternatif Düşünme Becerileri” alt boyutlarında dağılım homojen olmadığı için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu testin sonuçlarına göre “Karar Verme Becerileri” ve “Alternatif Düşünme Becerileri” alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır(p>.05).

ÜBDB ve BY ölçekleri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi de yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda gözlenen ilişki düzeyleri Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7. ÜBDB ile BY ölçekleri arasındaki ilişki

Korelasyon	N	Pearson (r)	p
DB*ÖY	470	,634**	,000
DB*ÖK	470	,306**	,000
PÇB*ÖY	470	,533**	,000
PÇB*ÖK	470	,321**	,000
PÇB*PY	470	,153**	,001
KVB*ÖY	470	,463**	,000
KVB*ÖK	470	,265**	,000
ADB*ÖY	470	,544**	,000
ADB*ÖK	470	,254**	,000
DB* ÜBDB _{TAMAMI}	470	,863**	,000
PÇB* ÜBDB _{TAMAMI}	470	,809**	,000
KVB* ÜBDB _{TAMAMI}	470	,788**	,000
ADB* ÜBDB _{TAMAMI}	470	,824**	,000
ÖY*BY _{TAMAMI}	470	,395**	,000
ÖK*BY _{TAMAMI}	470	,656**	,000
PY*BY _{TAMAMI}	470	,811**	,000
PK*BY _{TAMAMI}	470	,767**	,000
ÜBDB _{TAMAMI} *BY _{TAMAMI}	470	,341**	,000

ÖY: Öğrenme yaklaşma., ÖK: Öğrenme kaçınma., PY: Performans yaklaşma., PK: Performans kaçınma., DB: Düşünme Becerileri., PÇB: Problem Çözme Becerileri., KVB: Karar verme Becerileri., ADB: Alternatif Değerlendirme Becerileri., ÖT: Ölçeğin Tamamı.

**.,001 Düzeyinde ilişki, *.05 düzeyinde ilişki



Tablo 7’de görüldüğü üzere başarı yönelimleri ölçeğinin bütün alt boyutları ile arasında pozitif yönde ($p<.001$) düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer durum üstbilis ile alt boyutları arasında da belirlenmiştir. Başarı yönelimleri ölçeği açısından en yüksek korelasyon PY alt boyutu ($r = .811$, $p<.001$) arasında, üstbilis düşünme becerileri ölçeği ile en yüksek korelasyon DB alt boyutu ($r = .863$, $p<.001$) arasında gözlenmiştir. Bunun yanında Düşünme becerileri alt boyutu ile ÖY, ÖK alt boyutları arasında, Problem çözme becerileri alt boyutu ile ÖY, ÖK, PY alt boyutları arasında, Karar verme becerileri alt boyutu ile ÖY, ÖK, alt boyutları arasında, Alternatif değerlendirme becerileri alt boyutu ile ÖY, ÖK alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ölçeklerin tamamına yönelik aralarındaki ilişkiye bakıldığında ise, Başarı yönelimleri ölçeği ile Üstbilis düşünme becerileri ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

4.Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile ÜBDB açısından anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Benzer şekilde Tunca ve Alkın-Şahin, (2014), Baykara, (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilis ötesi öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bunun aksine Karasakaloğlu, Saracaloğlu, Özelci, (2012), Demir ve Özmen, (2011) ve Koç ve Karabağ, (2013) sınıf düzeyleri ile ÜBDB açısından anlamlı fark bulmuştur.

Öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine yönelik görüşleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Oysaki Koç ve Karabağ, (2013) ve Odacı, Çelik ve Çikrıkci, (2013) BY ile sınıf bağımsız değişkeni arasında anlamlı fark bulmuşlardır.

Üstbilis düşünme becerileri ölçeğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ölçeğin sadece karar verme becerileri alt boyutu açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir. Benzer şekilde Tunca ve Alkın-Şahin, (2014), Karasakaloğlu ve diğerleri, (2012), Demir ve Özmen, (2011), Koç ve Karabağ, (2013), Tuncer ve Kayisi, (2013) cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Baykara, (2011), Dilci ve Kaya’da (2012) ve Doğan, (2016) ÜBDB’nin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Başarı yönelimleri ölçeğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ölçeğin Öğrenme Yaklaşma ve Öğrenme Kaçınma alt boyutları açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenirken ölçeğin diğer alt boyutları ve tamamına yönelik öğrenci görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır. İzci ve Koç da (2012) yapmış oldukları araştırmalarında BY ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde fark bulamamıştır. Akın, (2006b), Koç ve Karabağ, (2013), Odacı, Çelik ve Çikrıkci (2013) ise BY ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde görüş farkı bulmuşlardır.



Yaş düzeyleri açısından Üstbiliş Düşünme Becerileri ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmemiştir. Bu sonucun aksine Tuncer ve Yılmaz (2016) ve Tuncer ve Kaysi (2013) ÜBDB ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Irak, Çapan ve Soylu (2015) ise genel olarak yaş düzeyinin artması ile üst biliş düşünme becerileri ölçeğine yönelik görüş ortalamalarının da arttığını belirtmiştir.

Yaş düzeyleri açısından da başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmemiştir.

Üstbiliş düşünme becerileri ölçeğine yönelik görüşlerin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile araştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda "*Problem çözme becerileri*" boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark Pdr-Resim, Pdr-Fen, İöMat-Resim, İöMat-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. Ölçeğin diğer boyutlarında ve tamamında öğrenci görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark yoktur. Benzer şekilde Tuncer ve Kayisi, (2013) ÜBDB ile bölüm değişkeni arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Ortalamalar açısından en yüksek ortalama BÖTE bölümüne ait olup bunun bilgisayar kullanma beceriler ile alakalı olabileceğini iddia etmişlerdir. Bunların aksine Doğan, (2016) ÜBDB'ne yönelik öğrenci görüşleri arasında bölüme göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulamamıştır. Etki büyüklükleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise üstbiliş düşünme becerileri ölçeğinin PCB alt boyutu açısından bölümün orta düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür.

BY ölçeğinin "*Öğrenme yaklaşma*" boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark Pdr-Resim bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. "*Öğrenme kaçınma*" boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur, Bu fark Pdr-Böte, Pdr-Müzik, Pdr-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. "*Performans yaklaşma*" boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark Pdr-Müzik, İöMat-Böte, İöMat-Müzik, İöMat-Resim, İöMat-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. "*Performans kaçınma*" boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark Pdr-Böte, Pdr-Müzik, İöMat-Böte, İöMat-Müzik bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. Ölçeğin tamamına ait öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark Pdr-Böte, Pdr-Müzik, Pdr-Resim, Pdr-Fen, İöMat-Böte, İöMat-Müzik, İöMat-Resim, İöMat-Fen bölümü grubundaki öğrenci görüşleri arasındadır. Bunun aksine İzci ve Koç, (2012) ve Arslan, (2011) BY ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı düzeyde fark bulamamıştır. Etki büyüklükleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise başarı yönelimleri ölçeğinin ÖK, PY, PK alt boyutları ve tamamı açısından bölümün güçlü düzeyde, ÖY alt boyutu açısından düşük düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür.



Bu araştırma sonucunda ÜBDB ve BY arasında çeşitli düzeylerde pozitif yönde (birlikte değişim gösteren) ilişkiler olduğu görülmüştür. Akın (2006b) bilişötesi farkındalık düzeyi ile başarı amaç oryantasyonları arasında pozitif ilişki bulmuştur. Aydın ve Yerdelen, (2014) üstbilis stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ile ilişkisini incelemiş ölçekler arasında en yüksek ilişkilerin performans-yaklaşma hedefleri ile performans-kaçınma hedefleri arasında olduğunu bulmuşlardır. Koç ve Karabağ, (2013) öğrencilerin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerini incelemiş olduğu çalışmalarında başarı yönelimlerinden öğrenme yönelimi ile bilişüstü yeti, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesi arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulmuşlardır. Performans yaklaşma yönelimi ile bilişüstü yeti arasında pozitif yönde düşük düzeyde; bilişin bilgisi ile orta düzeyde pozitif yönde; bilişin düzenlemesi ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulmuşlardır. Performans kaçınma yönelimi ile bilişüstü yeti arasında düşük düzeyde pozitif yönde, bilişin düzenlemesi ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu performans kaçınma yönelimi ile bilişin bilgisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Korelasyon düzeylerinin bazı boyutlarda düşük olmasına rağmen araştırılan bu her iki bağımlı değişken arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin düşük performans sergiledikleri durumlarda üstbilis becerilerini kullanmamalarının etkisinin olabileceği bu araştırma sonuçlarına göre söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada BY ve ÜBDB ile ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bu bulgular ışında aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

- Öğrenme sürecinde başarı yönelimleri ve üst bilis düşünme becerileri birlikte ele alınmalıdır.
- Cinsiyet, sınıf, yaş ve öğrenim görülen bölümün üst bilis düşünme ve başarı yönelimleri açısından yüksek düzeyde etkili değişkenler olmadığı gözlenmiştir. Eğitim-öğretim süreçlerinde bu değişkenler için ek düzenlemelere ihtiyaç yoktur. Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri açısından karma (cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm gibi) öğretimler yapılabilir.
- BY ile ÜBD arasında yapılmış olan çalışmalar ve bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında daha büyük örneklemeler anlamında yoruma imkân tanıyacak meta analiz çalışmaları yapılmalıdır.

Kaynakça

Akın, A. (2006a). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.

Akın, A. (2006b). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.



Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.

Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırıcılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 107-122.

Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 80-92.

Blakey, E. ve Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources [ED327218].

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Demir, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 133-148.

Demir, Ö. ve Özmen, S.K. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.

Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & Africa Journal of Educational Research.*, 3, 6-20.



Doğan, Y. (2016). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalık ile İlgili Bilgilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.

Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Elliot, A.J. ve McGregor, H. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. http://www.lifecircles-inc.com/Learning_theories_/constructivism/flavell.html (Erişim Tarihi, 01Aralık 2016)

Gliner, J.A., Morgan, G.A. ve Leech, N.L. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (Çev. : Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Hatzigeorgiadis, A. (2002). Thoughts of escape during competition: Relationships with goal orientations and self-consciousness. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 195-207.

Irak, M., Çapan, D. ve Soylu, C. (2015). Üstbilişsel süreçlerde yaşa bağlı değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 64-75.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme, Zeki Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (1-26). Ankara: Pegem Akademi.



Koç C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 8(2),308-322.

Koç, C. ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508,

Kuhn, D. ve Dean Jr., D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.

Lemyre, P., Roberts, G. C. ve Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sports personship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.

Lin, Y., Mckeachie, W. J. ve Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.

Martinez, M.E. (2006). What is Metacognition?. *The Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.

Nichols, W. D., Jones, J. P. ve Hancock, D. R. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 24, 57-85.

Odacı, H., Çelik, Ç. B. ve Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 95-105.

Özbay, M., Bahar, M.A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*,1(1), 58-177.

Pamuk S. Ve Elmas R. (2015). Bilişüstü öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 175-189.

Paris, S. G., Wixson, K. K. ve Palincsar, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. *Review of Research in Education*, 13, 91-128.

Pintrich, P. R., Conley, A. M. ve Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.

Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. ve McKeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to improve Postsecondary Teaching and Learning.



Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278.

Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Tobias, S., ve Everson, H.T. (1997). Studying the relationship between affective and metacognitive variables. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 10(1), 59-81.

Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst bilis) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4 (1), 47-56.

Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning & Development*, 3(2), 70-76.

Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma özyeterliğı ve üstbilis düşünme becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2243-2260.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbilis farkındalıklarına katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85.

