



**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN,
GÜDÜLERİNİN, BİLİŞSEL ve BİLİŞÜSTÜ
YETERLİKLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI
YORDAMA DÜZEYİ**

Şeymanur EFENDİOĞLU

**2020
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül
KURNAZ ADIBATMAZ**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, GÜDÜLERİNİN, BİLİŞSEL ve
BİLİŞÜSTÜ YETERLİKLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI
YORDAMA DÜZEYİ**

Şeymanur EFENDİOĞLU

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

Tez Danışmanı

**KARABÜK
Ekim 2020**

TEZ ONAYI

ŞEYMANUR EFENDİOĞLU'nun hazırladığı “8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin, Güdülerinin, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterliklerinin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi” adlı bu çalışma/...../..... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından **ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ ANABİLİM Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ
Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri

.....

Ünvanı Adı SOYADI
Tez Danışmanı

.....

Ünvanı Adı SOYADI
Üye

.....

Ünvanı Adı SOYADI
Üye

.....

Bu tez Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak onaylanmıştır.

Prof.Dr.Hasan SOLMAZ
Enstitü Müdürü

BEYAN

Karabük Üniversitesi Yüksek Lisans Eğitim Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içerisinde yer alan tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallara uygun şekilde elde ettiğimi,
- Elde ettiğim tüm bilgi ve sonuçları etik kurallara uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun şekilde atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum tüm eserleri kaynak olarak gösterdiğimi, ▪ Kullanılan bilgi ve verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya farklı bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Şeymanur EFENDİOĞLU

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez danışmanım, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ'a çalışmam boyunca sunduğu sonsuz desteği ve katkıları için içtenlikle teşekkür ediyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimlerim boyunca tecrübelerinin ve bilgilerinin bana ışık olduğu Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünden çok kıymetli hocalarıma teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında sevgilerini ve desteklerini hissettiğim değerli anneciğim Zeynep Efendioğlu'na, ağabeyim Ahmet Can Efendioğlu'na, aile büyüklerime ve dostlarıma teşekkür ediyorum.

Özel olarak, korkmadan ileriye doğru bir adım daha atmam için her zaman bana varlığını hissettiren, çalışmamı tamamlamam için beni yüreklendiren sevgili babacığım Mehmet Emin Efendioğlu'na şükran ve minnetlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	1
TABLolar DİZİNİ	4
EKLER DİZİNİ	5
ŞEKİLLER DİZİNİ	6
ÖZET.....	1
ABSTRACT.....	2
1. GİRİŞ	3
1.1. Amaç ve Kapsam.....	3
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Biliş	7
2.2. Bilişüstü.....	8
2.2.1. Bilişüstü Bilgi.....	10
2.2.2. Bilişüstü Düzenleme	13
2.2.3. Akademik Başarı Açısından Bilişüstü Yeterliklerin Önemi ...	17
2.3. Güdü.....	18
2.3.1. İçsel Güdü ve Dışsal Güdü	19
2.3.2. Güdü ve Akademik Başarı İlişkisi.....	22
2. GEREÇ ve YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Tipi	24
3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi	24
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	24
3.4. Veri Toplama Araçları	28
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	29
3.4.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu.....	29
3.4.3. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği.....	29
3.5. Verilerin Toplanması.....	30
3.6. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler	31
3.7. Araştırmanın Etik Yönü.....	32

3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	32
4. BULGULAR.....	33
5. TARTIŞMA	37
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	46
6.1. Sonuçlar	46
6.2. Öneriler.....	47
7. KAYNAKLAR	48
8. EKLER.....	58
9. ÖZGEÇMİŞ.....	66

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Akademik Başarı Sıralamaları Göre Anne ve Babalarının Öğrenim ve Çalışma Durumu Özellikleri	26
Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Akademik Başarı Sıralamalarına Göre Kardeş Sayısı ve Çalışma Olanaklarına İlişkin Bulgular.....	27
Tablo 3. Verilere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	31
Tablo 4. MBBYÖ, ÜBFÖ ve Akademik Başarıya İlişkin Betimleyici Bulgular	33
Tablo 5. MBBYÖ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki	34
Tablo 6. ÜBFÖ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki	35
Tablo 7. Evde Kendine Ait Oda, Masa ve İnternet Bağlantısı Bulunmasının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi	35
Tablo 8. MBBYÖ İLE ÜBFÖ Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi	36

EKLER DİZİNİ

Sayfa

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU (ÖRNEK MADDELER)	58
EK 2. BİLİŞÜSTÜ BİLEŞENLER ANKETİ (ÖRNEK MADDELER) .	59
EK 3. ÇOCUKLAR İÇİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (ÜBFÖ-Ç) B FORMU (ÖRNEK MADDELER)	60
EK 4. ETİK KURUL İZNİ	61
EK 5. ARAŞTIRMA İZNİ	62
EK 6. VELİ ONAM FORMU.....	63
EK 7. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ (MOTİVASYONEL, BİLİŞSEL VE BİLİŞÜSTÜ YETERLİLİKLER ÖLÇEĞİ).....	64
EK 8. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ (ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ)	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Okulların Akademik Başarı Ortalamaları ve Öğrenci Dağılımları ... 25



ÖZET

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Güdülerinin, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterliklerinin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kişisel özellikleri, güdeleri, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerinin akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemektir. Araştırma türlerinden korelasyonel araştırma desenine göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde rastlantısal olarak belirlenmiş farklı bölgelerde yer alan, akademik başarı ortalamaları birbirlerinden farklı okullarda öğrenim görmekte olan, rastlantısal olarak belirlenmiş 468 ortaokul 8. sınıf öğrencisidir. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) ve Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği (MBBYÖ) kullanılmıştır. Ek olarak, öğrencilerin genel akademik not ortalamalarına ulaşılmıştır. Veri analizinde aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarıları ile, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, öğrencilerin evlerinde kendilerine ait odasının, çalışma masasının ve kullanabileceği bir internet bağlantısının olması durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğrencilerin güdülerinin, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerinin akademik başarı düzeylerini yordadığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin güdülenme ve bilişüstü yeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı; kişisel özelliklerin, akademik başarı üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akademik Başarı, Bilişüstü, Güdü, Kişisel Özellikler

Bilim Kodu: 116001

ABSTRACT

Level of Predicting the Academic Achievement of Personal Characteristics, Motivational, Cognitive and Metacognitive Competencies of 8th Grade Students

The purpose of this research is to determine the level of predicting academic achievement of 8th grade students' personal characteristics, motivational, cognitive and metacognitive competencies. This research was designed according to the correlational research design. Schools with different academic achievement averages were selected from randomly determined regions in Ankara. The study group consists of 468 randomly determined 8th grade secondary school students studying in Ankara in the 2018-2019 academic year. In this research, Personal Information Form, Motivational, Cognitive and Metacognitive Competencies Scale and The Metacognitive Awareness Inventory for Children (Jr. MAI)- Form B were used. In addition, students' general academic averages were attained. Multiple Regression Analyses were used in data analysis. According to the findings of the study, it was determined that there was a significant difference between the academic success of the students and, the educational background of the parents, the presence of their own room, desk and internet in their home and also it was determined that motivational, cognitive and metacognitive skills of the students predicted their academic achievement levels. As a result of the study, as the motivation and metacognitive competencies levels of the students increase, their academic achievement increases; it was seen that personal characteristics have an effect on academic achievement.

Keywords: Academic Achievement, Metacognition, Motivation, Personal Characteristics

Science Code: 116001

1. GİRİŞ

1.1. Amaç ve Kapsam

Başarı kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “başarma işi, muvaffakiyet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Kavramla ilgili diğer tanımlara bakıldığında başarı kavramı, kişinin bir görevi bitirmesi, bir konuda istediğini bulması veya bir işle ilgili pozitif sonuçlar elde etmesi şeklinde açıklanmaktadır. Başarının, belirlenen amaçlar ve hedeflerle ilgili kazanılan olumlu sonuç olduğu söylenebilir. Başarılı bir birey olmak ise yaşamda bireysel ve toplumsal beklentilere yanıt verebilmeyi, bilgi ve becerileri yaşamda kullanabilmeyi ifade eder (Berberoğlu, 2006). Eğitim-öğretim çerçevesinden bakıldığında, akademik başarı kavramı ile karşılaşılmaktadır.

Akademik başarı, müfredat programında belirlenen amaçlar ve hedeflerle uyumlu olarak, okul ortamında beklenen davranışlardır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bireyin bir dersten veya öğretim programından ne düzeyde yarar sağladığı veya beklenen kazanımlara ulaşmada hangi aşamada olduğuyla ilişkilidir (Tian ve Sun, 2018). Akademik başarı, öğrenciyi tanımda ve eğitim öğretim programlarındaki hedef ve kazanımların belirlenmesinde, eğitimcilere oldukça yardımcı olmaktadır. Akademik başarı öğrencilerin meslek seçimini, kariyer planını kısacası tüm yaşamını etkileyen önemli bir kavramdır.

Akademik anlamda başarılı ve nitelikli bireylerin potansiyeli, dünya toplumlarının geleceği için önemli bir etkiye sahiptir. Nitelikli insan yetiştirme, içinde bulunulan yüzyılın en önemli sorunlarından biri olmakla birlikte son derece özveriyle üzerinde çalışılan bir konudur (Trilling ve Fadel, 2009). Küresel anlamda ekonomik, toplumsal, bilimsel ve teknolojik değişimler meydana gelmekte ve ülkeler bu değişimin etkisiyle çağın beklentilerine ayak uydurmak durumunda kalmaktadır. Eğitim alanındaki hızlı değişimlerle bireylerin ve toplumların gereksinimleri ve beklentileri yönünde yeniden yapılandırmalar ve reformlar yapılmaktadır (Balcı, 2007). Her ülke için bilim ve teknoloji alanındaki değişimlere uyum sağlamak, gerekli bir durum haline gelmiştir (Pehlivan, 2012). Bu hedefler doğrultusunda adım atabilmek, evrensel düzeydeki yenilik ve değişimlere ayak uydurabilmek için, ders içeriklerini hazırlayanlara ve

öğretmenlere işleyişte esneklik ve özgürlük alanı sağlayabilen, yenilenmiş eğitim müfredat programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, özellikle son yıllarda birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke, eğitim sistemlerindeki boşlukları doldurmak adına yeni uygulamalar geliştirme üzerine çalışmaktadır (Fidan ve Baykul, 1994; Hammond, 2000).

Son dönemlerde, yapılandırmacı yaklaşım eğitim programı geliştirme sürecinde değer görmeye başlamıştır (Arslan, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin bakış açısını esas alan, öğrenen merkezli, öğrencilerin öğrenme sürecine ve değerlendirmesine aktif katılımını teşvik eden, devamlı yenilenen bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına imkân veren, bireylerin yaşam kalitesini arttırmada yardımcı temel becerileri kazandıran nitelikte bir yaklaşımdır (Fernando ve Marikar, 2017). Öyle ki Amerika Birleşik Devletleri, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İspanya, İsrail, Kanada, Singapur ve Yeni Zelanda gibi bazı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler öğretim programlarını yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenecek güncellemişlerdir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 2005-2006 öğretim yılında ülkemizde ders programları ve içeriklerde önemli değişikliklere gidilmiş olup, davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşım almıştır (Açıkgenç, Köse, Günel ve Demirkol, 2011).

Sistemdeki değişikliklere ve yeniliklere bakıldığında programların öğrenci merkezli olduğu ve öğrenenlerin özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. 21. yüzyılda eğitim yoluyla öğrenenlere kazandırılması hedeflenen becerilerin eskiye nazaran çok boyutlu olduğu söylenebilir. Eğitim öğretimde küresel anlamda yapılan değişiklik ve yeniliklerle birlikte, öğrenenlere kendi öğrenme süreci ile ilgili düzenleme, kontrol etme, kararlar alabilme farkındalığı kazandırmayı hedeflerken; sorumluluğun öğrenenlere ait olduğu gerekliliğini meydana getirmiştir.

Bireylere öğrenme süreçlerinde kazandırılmaya çalışılan farkındalık; öğrenenlere süreçte aktif rol almaları, öğrenme sürecini yönetmeleri ve ancak öğrenmeyi öğrenmeleri yoluyla kazandırılabilir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Eğitim sisteminin bu konuda etkili olup olmadığının bir göstergesi olarak, öğrencilerin akademik başarıları ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bireysel ve toplumsal anlamda son derece önemli olan

akademik başarı kavramını açıklamak, sınırlarını belirlemek veya etkilendiği kaynakları belirlemek araştırmacıların çeşitli çalışmalarında karşılaşılan bir durumdur. Marzano ve Marzano'ya (2003) göre, öğrenci başarısı çok farklı boyutlardan oluşmaktadır ve 228 değişkenden etkilenmektedir. Sarier'in (2016) Türkiye'de öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlere ilişkin gerçekleştirdiği meta- analiz çalışmasında öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerin, güdülenme, öz-yeterlik ve sosyo- ekonomik düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada (Topçu ve Uzundumlu, 2012), akademik başarıyı etkileyen etmenler üç ana grupta incelenmiştir. Bunlar; öğrenciye bağlı (kişilik, demografik, sağlık ve psikolojik), akademik personele bağlı (ders anlatımı, motive edici olup olmaması ve bilgiyi aktarabilmedeki becerisi) ve çevresel faktörlerdir. Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin ve Suhor'a (1988) göre, öğrenenler kendi zayıf ve güçlü yönlerini tanıyarak, bilinçli bir şekilde öğrenme sürecini planlayarak, izleyerek ve öğrenme sürecini değerlendirerek öğrenmeye ait bir farkındalık oluşturabilirler.

Öğrenme sürecindeki farkındalık, bilişüstü olarak tanımlanmıştır. Öğretme öğrenme sürecinde, kişiye “öğrenmeyi öğrenme” ve “kendi kendine öğrenme” gibi özelliklerin kazandırılması, bilişüstü beceriler yoluyla olmaktadır (Akpınar, 2011). Bilişüstü becerilerin akademik başarının güçlü yordayıcıları arasında olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında, bilişüstü becerilerin yüksek akademik başarı ile pozitif yönlü ilişkilendirildiğine dair sonuçlar görülmektedir (Alcı ve Yüksel, 2012; Canca, 2005; Diken, 1993; Evran ve Yurdabakan, 2013). Bireyin üst bilişsel farkındalığı kazanmasında öğrenmeye güdülenmesi çok önemlidir. Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Areepattamannil ve Freeman, 2008; Strobel, 2012). Öğrenmeye güdülenen öğrenci, kendi öğrenme sürecinde aktif şekilde rol alabilir, sürecin gerektirdiklerini yeterine getirebilir.

Bu çalışmada, akademik başarı ile kişisel özellikler, güdü, bilişsel ve bilişüstü yeterlikler arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerinin, güdülerinin, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerinin akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemektir. Bu çalışmada, konuyla ilgili yetkin ve güncel veri toplama araçlarının kullanılması, bulguları ve alan

yazınıyla; öğrencilerin kişisel özellikleri, güduları ve bilişüstü becerileri ile akademik başarıları ile ilişkilerine dikkat çekebileceği ve yapılacak yeni çalışmalarda araştırmacılara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda verilmiştir.

Problem Cümlesi

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, kişisel özellikleri, güduları, bilişsel ve bilişüstü becerileri akademik başarılarını yordamakta mıdır?

Alt Problemler

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin,
 - ◆ devam ettiği okulunun akademik başarı ortalaması
 - ◆ anne ve baba öğrenim düzeyleri
 - ◆ kendine ait odaya ve masaya sahip olmaları
 - ◆ evinde internete sahip olmaları akademik başarılarını yordamakta mıdır?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin güduları, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri akademik başarılarını yordamakta mıdır?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerileri akademik başarılarını yordamakta mıdır?

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde biliş, bilişüstü, bilişüstü bilgi, bilişüstü düzenleme ve bilişüstü ile akademik başarı ilişkisi, güdü, içsel-dışsal güdü ve güdü ile akademik başarı ilişkisi gibi kuramsal bilgiler ele alınmıştır.

2.1. Biliş

Biliş, insanın sahip olduğu zihinsel işlemler, yapılar ve süreçler ile ilgili bir kavramdır (Demirel, 2010).

Bilişsel faaliyetler, kavram, nesne veya olay hakkında düşünmeyi, ayırt etmeyi, anlamlandırmayı, problem çözmeyi, edinilen bilgiyi depolamayı ve gerektiğinde geri çağırmaı ifade etmektedir (Selçioğlu Demirsöz, 2014). Bazı araştırmacılar için inançlar, düşünceler, hayaller ve tutumlar da bilişsel faaliyetler olarak kabul edilmektedir (Budak, 2016).

Biliş, eylemlerimizde üç fonksiyonu yerine getirmektedir. İlk olarak, biliş yoluyla çevremizdeki uyaranları ayırt eder ve onları tanırız. İkinci olarak, edindiğimiz bilgilere değer ve anlam yükleyerek bilgiyi düzenleriz. Son olarak, problemleri çözer ve çevreye uyum sağlarız (Bakırcıoğlu, 2012).

Bilişsel yaklaşımda, birey öğrenme ortamında aktiftir ve sistemin merkezindedir. Öğrenme sürecinde kişi, bilgiyi araştırarak, düzenleyerek, uygun yerde kullanarak; bilgiyi edinmenin ötesinde bilgiyi inşa eder. Bilişsel yaklaşımıcı araştırmacıların 1960 ve 70’lerde bellek ve öğrenme konuları üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmasıyla birlikte “bilişin bilgisi” yani bilişüstü kavramı ortaya çıkmıştır (Doğan, 2016).

2.2. Bilişüstü

Ülkemizde yapılan yayınlarda, İngilizce 'de “metacognition” kavramının Türkçe karşılığı olarak biliş ötesi (Açıkgöz, 2003; Namlu, 2004), üstbiliş (Özsoy, 2008), yürütücü biliş (Senemoğlu, 2005; Sübaşı, 2000), bilişsel farkındalık (Doğanay, 1996; Duman, 2008; Gelen, 2004), biliş üstü (Demir, 2000) gibi farklı sözcükler kullanılmıştır. Bu çalışmada ise “bilişüstü” olarak kullanılmıştır.

Literatürdeki tanımlar incelendiğinde bilişüstü kavramı ilk kez 1979 yılında John Flavell tarafından kullanıldığı görülmektedir. Flavell, 1970'li yılların başında, çocukların kendi bellekleri hakkında sahip oldukları bilgi, yani üst bellek (metamemory) konulu çalışmalara yoğunlaşmasının ardından, 1970'li yılların sonunda üst bellek kavramının yerine, bilişüstü (metacognition) kavramını kullanmaya başlamıştır (Saraç, 2010). Flavell (1979) bilişüstünü, kişinin bilişsel süreci hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi bilişsel sürecini kontrol edebilmek ve değerlendirebilmek için kullanması olarak tanımlamıştır. Bilişüstü, kişinin bilişsel faaliyetleri hakkında bilgi sahibi olmasını ve bilişsel süreçlerini düzenlemesini kapsamaktadır (Akçam, 2012).

Flavell (1979), bilişüstü kavramını, kişinin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik farkındalığı olarak tanımlamış ve öğrenme süreci öncesinde, sırasında ve sonrasında kontrol ve değerlendirme yapabilme becerisi olarak ifade etmiştir. Flavell ve farklı alanlardan birçok araştırmacının katkılarıyla, bilişüstü kavramının ne olduğuna ait çalışmalar giderek artmıştır (Sapancı, 2011). Araştırmacılar bilişüstü kavramını çok çeşitli boyutlardan ele almışlardır. Bu farklı bakış açıları beraberinde bilişüstü ile ilgili kesin sınırlar çizmekten ziyade ona esnek bir yapı oluşturmuştur. Bu esnek yapı içerisinde kişinin kendi bilişsel süreçleriyle alakalı farkındalığı (awareness), öz bilinci (consciousness), öz düzenlemesi ve kontrolü (self regulation-control), öz değerlendirmesi (self assesment), planlama yapabilmesi ve izlemesi gibi kavramlar yer almaktadır (Gelen, 2004). Pilten'e (2008) göre ise bilişüstü, kişide bilişsel becerilerin ne olduğu, bu becerilerle ne tür bir eylemde bulunduğu ve bunun sonucunda ne kavradığı bilgisinin var olması demektir.

Bilişüstü süreçlerle ilgili olarak, öğrencilerden veri toplarken onlara aşağıdaki gibi sorular yöneltebilir (Zulkipli, 2009):

◆ Bir sınava hazırlanırken sizin için en etkili ders çalışma metodunun hangisi olduğunu nereden biliyorsunuz?

◆ Hatırlamaya çalıştığınız bir telefon numarasının tamamını hatırlayamasanız bile, sonunun nasıl bittiğini veya hangi sayıların ard arda geldiğini nereden biliyorsunuz?

◆ Uzun süredir görmediğiniz bir kişiyi tarif etmeniz gerektiğinde, onun tüm özelliklerini hatırlayamadığınız halde uzun boylu ya da kısa boylu olduğunu veya kaç yaşlarında olduğunu nereden biliyorsunuz?

Huitt'e göre, (1997) bilişüstü düşünce yeteneği, aşağıdaki soru türlerini sormayı ve cevaplamayı kapsamaktadır:

- ◆ Bu ders, konu, meseleyle ilgili ne biliyorum?
- ◆ Neyi bilmeye ihtiyacım var?
- ◆ Bu ders, konu ve meseleyle ilgili bilgiye ve açıklamaya ulaşmak için nereye başvuracağımı biliyor muyum?
- ◆ Öğrenebilmem için ne kadar zamanım var?
- ◆ Kullanabileceğim plan ve yöntem nedir?
- ◆ Biraz önce duyduğum, okuduğum veya gördüğüm şeyi anladım mı?
- ◆ Yeterince öğrendiğimi nasıl bilebilirim?
- ◆ Hata yaptığımda bunu nasıl fark edebilirim?
- ◆ Eğer işler beklentime veya kişisel tatminime uygun olmazsa, planımı nasıl yeniden değiştirebilirim?

Israel, Block, Bauserman ve Kinnucan-Welsch'e (2005) göre bilişüstü, kişinin bilişsel süreçleriyle bağlantılıdır. Bu kavramı önemli kılan ise, bilişsel süreçlerinin işleyip işlememesi değil, kişinin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili bilgisinin ve inançlarının ne olduğudur. Bilişüstü, insanın bu üst bilişsel yeteneğe sahip olmakla, yönergeleri kavrayıp yerine getiren varlıklar olmasının ötesinde daha kıymetli

olduğunu ve kendi bilişlerinin farkında olan varlıklar olduğunu göstermektedir (Duman, 2013).

Özetle bilişüstünü, bireyin zihinsel faaliyetlerinin ve öğrenirken kendi özelliklerinin bilincinde olması olarak ifade etmek mümkündür. Bireyin kendini tanımasına zemin oluşturan neyi bilip bilmediği, zihninin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olması olarak da tanımlanabilir (Namlu, 2004).

Flavell'in ve birçok araştırmacının bilişüstüne yönelik çalışmalarıyla öğrenme ortamlarında bilişüstünün ölçülmesi ve geliştirilmesine yönelik ilgi artmış, birçok araştırmaya konu olmuştur (Schraw ve Moshman, 1995). Flavell (1979) bilişüstünü bilişüstü bilgi, bilişüstü deneyim, hedefler (görevler) ve işlemler (stratejiler) olacak şekilde dörtlü bir sınıflama ile modellemiştir. Schraw ve Dennison (1994) ise bilişüstünü, bilişüstü bilgi ve bilişüstü düzenleme olarak iki sınıfa ayırmıştır. Bu çalışmada bilişüstü kavramını daha net bir şekilde ifade edeceği düşünüldüğünden bu modelleme dikkate alınmıştır.

2.2.1. Bilişüstü Bilgi

Bilişüstü bilgi, kişinin kendi bilgisi hakkındaki farkındalığı, dünyaya ait edindiği bilgilerin ne olduğu bilgisidir (Flavell, 1976). Bilişüstü bilgi, yaşamdaki deneyimler yoluyla elde edilen bilişsel işlemlerin daha derin anlaşılması bilgisi ve kişinin bilişsel aktivitelerini kontrol edebilme bilgisidir (Akçam, 2012). Bilişüstü, bireyin zihinsel süreçlerini etkileyebilecek iç ve dış faktörlerle ilgili bilgisi ve bu bilgidен çıkarım yaparak kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oluşu olarak da tanımlanmaktadır (Doğan, 2016).

Bilişsel bilgi, kişinin bilişsel faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirdiğine dair edindiği bilgidir. Bu bilgi, genel olarak sözel yolla ifade edilebilir ve bazı hallerde yanlış olabilmektedir (Brown 1987). Özellikle küçük yaştaki öğrenenler, kendi öğrenme faaliyetleriyle ilgili yanlış denilebilecek bilgi ve kanaate sahip olabilirler. Bu yönüyle kişinin kendi bilişsel faaliyetlerini kontrol etmesi önemli hale gelmektedir (Saraç, Önder ve Karakelle, 2014). Bir başka ifadeyle bilişüstü bilgi, kişinin kendi bilişsel

becerileri (örneğin, kişilerin isimlerini hatırlamakta zorlandığını söylemesi), bilişsel stratejileri (örneğin isimleri daha kolay akılda tutabilmek için isimlerle birlikte ismin baş harfiyle başlayan bir sıfatı birlikte tekrar etmesi) ve hangi durumda ne yapması gerektiği (örneğin çağrışımın hatırlamayı kolaylaştırabileceğini bilmesi) gibi bilgilere sahip olmayı kapsamaktadır (Özsoy ve Günindi, 2011).

Bilişin bilgisi, kişiye kendi yetenekleri hakkında tam ve dürüstçe bir açıklama yapabilmesini gerektirir. Bu sebeple, öğrenenlerin tecrübelerinden ve belleğinden yararlanması oldukça önemlidir (Schraw ve Dennison, 1994). Bir öğrenci yeterince tekrar etmemesi yüzünden sınavda başarısız olduğunda, bunun nedenini soruların henüz anlatılmamış konudan gelmesiyle ilişkilendirirse kendi bilişsel becerilerine ait olması gereken değişim olmayacak ve öğrenci öğrenme sürecinde başarısız olmaya devam edecektir (Yıldız ve Ergin, 2007). Bu örnek dikkate alındığına, bilişüstü bilginin doğru şekilde kullanılmasının, kişinin düşünme süreçlerine ve akademik başarısına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bilişüstü bilgi üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar tanımsal bilgi, yöntemsel bilgi ve durumsal bilgidir (Schraw ve Dennison, 1994).

Tanımsal Bilgi. Bilişin bilgisi hakkında neyin bilindiği tanımsal (ifade) bilgidir (Yıldız, 2010). Bireyin öğrenme sürecinde sorumlu olduğu iş, amaç ve görevle ilgili sahip olduğu yeterliliklerin bilgisidir. Bireyin kendi bilişi hakkındaki açıklanabilen, üzerine konuşulabilen ve yazılabilen bilgisidir (Schraw, 1998). Schraw ve Dennison (1994) öğrenenin “tanımsal-ifade bilgisi” farkındalığını anlatan aktarımları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Demirsöz, 2010).

- ◆ Bilişsel potansiyelimi ve eksik yönlerimi bilirim.
- ◆ Benim için önemli olanın hangi tür bilgi olduğunu bilirim.
- ◆ Bilginin düzenlenmesinde başarılıyım.
- ◆ Öğretmenimin benim neyi öğrenmem gerektiğiyle ilgili beklentisini bilirim.
- ◆ Bilgiyi belleğimden geri çağırmada/hatırlamada başarılıyım.
- ◆ Bilgiler hakkında ne kadar iyi kavradığımı kontrol edebilirim.
- ◆ Kendi oluşturduğum örneklerle, bilgiyi daha iyi yapılandırabilirim.

- ◆ İlgimi çeken konular olduğunda öğrenmem artar.

Yöntemsel Bilgi. Bilginin nasıl kullanılacağı yöntemsel (süreç) bilgidir (Yıldız, 2010). Kişinin bir işi tamamlamak adına sahip olduğu, süreci nasıl başarıyla sonuçlandıracağı, hangi yöntemleri veya stratejileri kullanacağı bilgisidir. Belirlenen amaçları yerine getirmek için hangi bilişsel becerilerinin aktif hale getirilmesi gerektiğinin bilgisidir (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001).

Bir öğrencinin, dairenin yüzey alanının nasıl hesaplanacağını biliyor olması yöntemsel bilgiye örnek verilebilir. Ancak öğrenenin yöntemsel bilgiye sahip olması, işi yapma eylemini gerçekleştirmesini kapsamamakta, yalnızca işin nasıl yapılacağını ve örnekteki gibi gerekli formülün ne olduğunu bilmeyi ifade etmektedir (Akın ve Abacı, 2011). Yöntemsel bilgi, öğrenenin etkili öğrenme ve hafıza yöntemlerinin farkında olunmasını sağlar ve öğrenme sürecinin nasıl yönlendirileceğiyle ilgili öğrenciye yardımcı olur (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011).

Yöntemsel bilgi kişinin daha çok kendi içsel sezgilerine ve bilişsel yöntemlerine işaret eder. Yöntemsel bilgiye yüksek düzeyde sahip olan öğrenciler, bir iş yapacakları zaman otomatik bir şekilde yaparlar. Bu nedenle tamamlanması gereken her yeni görevde, etkili yöntemleri birbiri ardınca başarmak için çok daha fazla stratejiyi bilme olasılıkları daha yüksek olacaktır (Göçer, 2014).

Durumsal Bilgi. Bilginin neden bilindiği ve ne zaman, nasıl kullanacağını bilmesi, durumsal (şartsal) bilgidir (Yıldız, 2010). Öğrenen bireyin, süreci tanımlayıcı ve yöntemsel bilgiyi birlikte kullanarak yönlendirmesini, yani kişinin bilgiyi uygun zamanda ve neden kullanacağına ilişkin bilgiyi ifade etmektedir (Özsoy ve Günindi, 2011). Flavell (1979) durumsal bilgiyi, bilişin durumsal bilgisi hem tanımlayıcı hem de yöntemsel bilgiyi içermekte olduğu için “both declarative and procedural knowledge” olarak tanımlamıştır.

Toprakla ve bitkilerle ilgilenenler pek çok farklı tohumu toprağa ekerler, tohumların filizlenmesi için her tohuma ihtiyacına ve bulunduğu şartlara göre özel yollarla bakım yaparlar. Zamanı geldiğinde su verirler, belirli aralıklarla gübrelemeleri

gerekebilir veya korunması gerektiğinde ilalayabilirler. Tüm bunlar, bitki bakımına ait yöntemlerdir. Her biri işlevsel olsa da farklı durumlarda hangisinin kullanılması gerektiğini bilmek, özel bir beceri ister. İşte bu noktada durumsal bilgiyi gereksinim vardır. Durumsal bilgi, bilişsel faaliyetlerle ilgili sahip olunan çeşitli stratejilerin hangi şartlarda kullanılmasının uygun olacağını bilmektir (Yıldız, 2015).

Schraw ve Dennison (1994) ğrenenlerin “durumsal bilgi” farkındalığını anlatan ifadeleri aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- ◆ öğrenmem gereken konu hakkında biraz bilğim varsa daha iyi öğrenirim.
- ◆ şartlar değiştikçe duruma uygun olacak çeşitli öğrenme yöntemlerini kullanırım.
- ◆ öğrenme üzerine odaklanmışken stratejilerin etkililiğini değerlendiririm.
- ◆ Kullanacağım stratejinin etkili olabilmesi için en doğru zamanın ne olduğunu bilirim.

2.2.2. Bilişüstü Düzenleme

Bilişüstü düzenleme, kişinin, öğrenme sürecini kontrol etmesi anlamına gelmektedir. Bilişüstü yolla kazanılmış bilgilere düzenleme yoluyla, yeni bilgiler eklenebilir, bu bilgiler silinebilir veya yeniden kontrol edilip öğrenme sürecine katkı sağlanabilir (Schraw ve Moshman, 1995). Bilişüstü düzenlemenin, öğrenenin sahip olduğu bilişsel bilgi ve stratejiler üzerinde önemli etkileri vardır. Ayrıca kişinin, kendisine yeni bilişsel görev ve hedef belirlemesinde fayda sağlamaktadır (Memnun ve Akkaya, 2012).

Bilişüstü düzenleme kişinin karılatığı bir problemi daha iyi tanımlamasına, uygun stratejinin daha etkin şekilde kullanılmasına ve mevcut kaynakları bilinçle kullanmasına yarar sağlamaktadır (Akın, 2006). Bilişüstü düzenleme, bilginin esnek bir yapı gibi kullanılarak öğrencilerin öğrenme performansını arttırmaya yardımcı olmaktadır. Böylece ğrenenler, verdikleri pratik ve hızlı kararlarla doğrudan belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaabilecekler ve bu yolla öğrenmeye gdleneceklerdir (zsoy, 2008).

Bilişüstü düzenleme becerisine sahip öğrenciden beklenen davranışlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Akçam, 2012):

- ◆ Öğrenme sürecinin, hafıza kapasitesinin ve süreçle ilgili hedeflerinin farkında olması
- ◆ Kullanılacak öğrenme stratejilerden hangisinin etkili, hangisinin etkisiz olacağına karar vermesi
- ◆ Karşılaşılan bir problem durumun çözümü için başarılı olacağına karar kıldığı bir yaklaşım planlaması
- ◆ Öğrenme sürecinde stratejileri etkin şekilde kullanması
- ◆ Öğrenme sürecini izlemesi, süreç sonunda başarılı bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin farkına varması
- ◆ Belleğin aktif kullanımı ve hatırlama görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmesi.

Bilişüstü düzenlemenin beş farklı alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar planlama, bilgiyi yönetme, kendini izleme, onarma ve değerlendirmedir (Demirsöz, 2010).

Planlama. Öğrenenin belirlenen amaca yönelik stratejilerden ve kaynaklardan hangisinin en uygun olacağına karar vermesi aşamasıdır. Planlama konu hakkında amaçların belirlenmesini, deneyimlerinden yararlanmayı ve zamanın düzenlenmesini içermektedir (Desoete at al., 2001). Planlama, bir kutlama organizasyonu düzenlerken yapılan hazırlıklara benzetilebilir. Bu örnekte, öncelikle kutlama için ne tür bir içerik istendiğine karar verilir. Hava durumu takip edilir, bütçe gözden geçirilir, misafir sayısı belirlenir, organizasyon mekanına karar verilir ve ikramlıklar düşünülür. Daha önce bu türden bir organizasyon düzenlenmişse, bu konudaki deneyimlerden yararlanılır. Diğer yandan, ilk defa bir kutlama organizasyonu düzenleniyorsa bir şirketten danışmanlık istenebilir veya yakın çevreden iyi bir ekip oluşturulabilir. Yapılacaklarla ilgili ayrıntılı bir liste yapılarak, kutlama gününe kadar hazırlıklar tamamlanır. (Yıldız ve Ergin, 2007).

Bilgi Yönetimi. Schraw ve Dennison’a (1994) göre, bilginin daha esnek kullanılması için etkili stratejiler kullanma becerisidir. Bilgi yönetimine sahip olan kişinin aşağıda sahip olması beklenen özellikleri sıralanmıştır:

- ◆ Öğrenme sürecinde, önemli bir bilgi karşısına çıktığında yavaşlar.
- ◆ Önemli bilgiye, özenle dikkatini verir.
- ◆ Güçlü olduğu yanlarını, zayıf yanlarını desteklemek için kullanır.
- ◆ Yeni öğreneceği bilginin önemine ve sahip olduğu anlama dikkatini verir.
- ◆ Daha iyi anlamak için şekil çizme gibi yöntemlerden yardım alır.
- ◆ Öğrendiği yeni bir bilgiyi, kendi ifadeleriyle yeniden düzenler.
- ◆ Öğrenmek için okuduğu metnin çatısından yararlanır.
- ◆ Okuduğu metnin, bildiği konu ile ilgisini kendisine sorar.
- ◆ Öğrenme sürecinde yapacaklarını ufak adımlara böler.
- ◆ Bir şeyin ayrıntılarından bütünü olarak verdiği anlama dikkatini verir.

Gözlemleme-Kendini İzleme. Bilişüstü düzenlemede gözlemleme–kendini izleme, öğrenenin kendi bilişsel süreci üzerine düşünmesidir (Timothy, Bennet ve Schwartz, 2002). Pate ve Miller’e (2011) göre öğrenci, öğrenme sürecinde gözlemleme–kendini izleme aşamasıyla ilgili olarak kendine şu soruları sorar:

- ◆ Programıma uyuyor muyum?
- ◆ Öğrenme için şu anda ne yapmaktayım?
- ◆ Konu makul mü?
- ◆ Hedeflerime ulaşıyor muyum?
- ◆ Değişiklik yapmaya ihtiyacım var mı?

Öğrenilmesi gereken yeni bir bilgi ile karşılaşan öğrenen için gözlemleme-kendini izleme aşamasının, sonraki basamakta olan değerlendirme aşamasına geçişte önemli bir rolü vardır. Bu aşamada öğrenen, bildiği ve bilmediği şeyleri ayırt ederek bir sonraki aşamalara geçebilir veya önceki basamaklardaki gerekli düzenlemeleri yaparak gözlemleme–kendini izleme aşamasını başarı ile gerçekleştirebilir (Everson ve Tobias, 1998).

Onarma. Öğrenci bir bilgiyi anlamaya çalışırken engeller yaşadığında, performansına dayalı hatalarını yeniden düzeltebilir. Onarma aşaması, kişinin hatalarını gözden geçirerek öğrenmeye devam etmesinde yardımcı olmaktadır (Demirsöz, 2010). Öğrenme sürecindeki öğrenen, konuyu anlamadığında veya öğrenmede güçlük yaşadığında yardım isteyebilir, kullandığı stratejileri değiştirebilir, düşüncelerini yeniden gözden geçirebilir, önceki öğrendiklerini tekrar edebilir ve kaldığı yerden devam edebilir. Alternatif yolları sıralanan bu durumlar, öğrencinin daha iyi anlaması için performansını düzeltmede kullandığı stratejilerdir (Schraw ve Dennison, 1994).

Değerlendirme. Kişinin öğrenme sürecinin sona ermesinin ardından, başarısını ve kullandığı yöntemlerin etkililiğini değerlendirdiği aşamadır. Bir sonraki öğrenme ortamlarında kullanmak üzere, öğrenme sürecinde yaşadığı tecrübeleri değerlendirir (Schraw, 1998). Bilişüstü düzenleme süreçleri, birbirleriyle ilişkili dairesel bir yapıdadır (Göçer, 2014). Öğrenenler değerlendirme aşamasında kendilerine devamlı sorular sorar; yaptıkları planın doğru olup olmadığının sağlamasını yapar. Yapılan planlarla ilgili bir terslik varsa, tekrar onarma aşamasına gidilir ve yapılması gerekenler üzerine odaklanılır. Öğrenenler, yaptıkları planları değerlendirdikçe mevcut çalışma stratejilerini amaçlarına uygun olarak yönlendirir (Israel vd., 2005). Değerlendirme süreci, öğrencilerin düşünme ve soru sorma becerisi kazanmalarına yardımcı olur (Blakey ve Spence, 1990).

Bilişüstü yeterlik, gündelik hayat deneyimlerini düzenlememizi, karşılaştığımız problemleri çözmemizi, kendimiz ve bildiklerimiz hakkında farkındalık geliştirmemizi, edinilen yeni bilgilerle zihinsel bir yapı kurabilmemize olanak sağlayan üst düzey bir bilişsel beceridir (Kana, 2015). Bilişüstü yeterlik edinilmesiyle; bireyler öğrenme yollarını keşfeder, öğrenme sürecinde bilinçli planlamalar, düzenlemeler ve değerlendirmeler gerçekleştirir (Akpınar, 2011). Bilişüstü yeterlik sahibi birey ulaşmak istediği hedefe hangi yöntemleri kullanarak ulaşabileceğinin farkındadır. Problem çözme becerisini aktif şekilde kullanır. Bilişüstü yeterlik sayesinde birey, tüm bilişsel faaliyetlerini izler, yönetir, kontrol eder ve değerlendirir (Bakır ve Koç Akran, 2019)

2.2.3. Akademik Başarı Açısından Bilişüstü Yeterliklerin Önemi

Yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle, öğretim programlarında öğrenci merkezli uygulamaların önemini artmıştır. Öğrenme ortamlarında öğrenciden beklenen akademik başarının öğrenenin kendi öğrenme sürecinin farkında olmasıyla gerçekleşeceğine yönelik inanç, kabul görmektedir. Öğrenciler öğrenmeyi, düşünmeyi, problem çözmeyi ve bilgiyi esnek kullanmayı bilişüstü beceriler yoluyla öğrenebilirler (Kana, 2015).

Eğitim öğretim sistemlerinin amacı, bilinçli, düşünen, fikirlerini yaşamına yansıtan, bireysel ve toplumsal anlamda gelişmiş, kendi kendine öğrenebilen bireyler yetiştirmektir. Öğrenenlerden beklenen, çağın gereksinimlerine cevap verecek becerilere sahip olmalarıdır (Joyce ve Calhoun, 2011). Ancak öğrenme süreçleri konusunda farkındalığı ve denetimi olan bireylerin, bu becerileri taşıyabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu yönüyle bilişüstü beceriler, kişide kendi kendine öğrenme becerisini arttırmaktadır ve öğrenme sürecinin büyük oranda tamamlayıcısı rolündedir (Baltaş, 2004).

Brown'a (1977) göre bilişüstü beceriler, öğrenenin kendisiyle ilgili öz değerlendirme yapmasını, özgün bir bakış açısı oluşturmasını gerekli kılması sebebiyle, zihnin sosyal duygusal alanı, iletişim becerileri ve sorumluluk üstlenme gibi konularla doğrudan ilişkilidir. Bilişüstü becerilere sahip olan öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri konusunda farkındalıkları vardır (Özsoy, 2008). Sahip oldukları bu bilinçle öğrenme süreçlerini izlerler, yanlışlarını onarırlar ve süreci kontrol ederler (McInerney, 2005). Okuduklarını daha iyi anlarlar (Gelen, 2004), bilişüstü beceriler sayesinde daha stratejik davranırlar (Carrell, Gajdusek ve Wise, 1998). Bir zorlukla karşılaştıklarında diğerlerine göre problem çözmede daha iyidirler (Balcı, 2007; Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri, 2009). Öğrenme sürecinde bilişüstü becerilerinden yararlanan öğrenciler, süreç sonunda olumlu kazanımlar elde ederler ve bu durum akademik başarılarına yansır (Çalışkan ve Sünbül, 2011). Kişinin bilişüstü becerileri arttıkça akademik başarısı da artmaktadır (Kuiper, 2002; Sökmen ve Kılıç, 2016; Tok, Özgan ve Döş, 2010).

2.3. Güdü

Güdü, “davranışa iten ve davranışa sebep olan, davranışın devamlılığını sağlayan ve olumlu yönde yönlendiren gç, insanları bilinçli ve amaçlı davranışlar sergilemeye iten dürtü veya dürtüler bütünlüğü” olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2013; Keskin, 2007). Güdü kavramında üç özellik dikkat çekmektedir (Genç, 2004). Bunlar aşağıda verilmiştir:

- Bireyi davranışa itme
- Bu davranışın devamlılığını sağlama ve olumlu yönde yönlendirme
- Bu davranışı yapmaktan mutluluk duyma

Bireyin davranışlarının nedeni olarak güdünün kaynağı, ihtiyaç, arzu, korku ve inanç gibi konulardır. İnsanı eylemde bulunmaya iten güdüler vardır. Güdüler, ihtiyaçlardan belirir ve kişide onu karşılama isteği uyandırır. Kişi bu isteğin doyumunu sağlamak amacıyla eylemlerde bulunur. Devamında, isteğin karşılanması ve doyumun sağlanması ile mutluluk yaşanır, ancak bu sonlu bir süreçten ziyade bir döngüdür. İhtiyacın hissedilmesi durumunda döngü tekrarlanır (Bacanlı, 2004). Kişinin eyleme geçme ve bu eylemi sürdürme isteği, yaptığı iş hakkındaki fikir ve düşüncesinden, aynı oranda kişinin bulunduğu durumda ne tür tepki gördüğünden etkilenir. Bu sebeple kişiye eyleme yönlendiren güdü olan güdülenmeyi hem iç hem de dış etkenlerin etkileyebileceğini söylemek mümkündür (Lemos ve Verışsimo, 2014).

Gdlenmiş davranışlar, belirli bir hedef yönelimli davranışlardır (Karlen, Suter, Hirta ve Merki, 2019). Bu tür davranışlar ve hareketler daha düzenli ve yönlendirilmiş olarak oluşur. Gdlenmiş davranışın kararlı yapısı, devam etme isteği ve sarf edilen çabanın yoğunluğu bu davranışların güdülenmiş olduklarını gösterir (Duman, 2013).

İnsanların güdülerini, bir yönü yüksek diğer yönü düşük düzeyi gösteren hassas bir ibreye benzetmek mümkündür. İnsanın karşılaştığı kısa tepkiler dahi bu ibrenin yönünün değişmesine neden olabilir. Güdünün düzeyini değiştirecek yönelimler, kişiden kişiye değişebilir. Bu sebeple hassas olarak nitelendirdiğimiz bu ibre özneldir,

kişilerin özelliklerine göre hareket etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Örneğin, bir öğrenci öğretmeninin veya ebeveynlerinin onayını almak istediği için güdülenirken; bir başka öğrenci ise ödevini tamamlamanın faydalarını veya iyi bir notun değerini düşünerek güdülenip ödevini tamamlamaya yönelik çaba harcayabilir. Bu örnekte olduğu gibi, kişiden kişiye değişen farklı güdü türleri güdülenme düzeyini artırarak insanların hareketlerini yönlendirebilir ve eyleme yol açabilir. Güdünün çeşitli içsel ve dışsal etkileriyle insanları birçok farklı deneyimlere ve sonuçlara sahip eylemlere yönlendirdiği görülmektedir.

Güdü, psikolojik ve sosyal birçok konunun odağı olduğu için uzun yıllardır araştırılmaktadır. Güdü gerçek dünyada, sosyal yaşamda sonuçları sebebiyle önem teşkil etmektedir. Çünkü güdü sağladığı güçle yol açar, üretir ve ürün verir. Bu nedenledir ki kişileri harekete teşvik eden ebeveynler, eğitimciler, yöneticiler gibi gruplar tarafından ilgi odağı olmuştur (Ryan ve Deci, 2000b).

Güdü, içsel ve dışsal güdü olarak ele alınabilir.

2.3.1. İçsel Güdü ve Dışsal Güdü

Güdü, genellikle yalın ve tek boyutlu olarak anılmaktadır. Güdülenme kavramı ise, yalnızca azlık ya da çokluk gibi nicel özelliğe önem vermekten ziyade türünün niteliğine de (içe yönelik-dışa yönelik) dikkat çekmektedir. Buna ek olarak iyi olma hali, öğrenme ve etkili performans gösterme gibi sonuçları ortaya çıkaran güdünün miktarından daha çok, türü ve niteliğinin (içsel veya dışsal güdülenme) önemli olduğunu savunur (Ryan ve Deci, 2000b). İnsanların güdü düzeyleri kimi zaman düşerken kimi zaman artabilir. Güdülenme sürecini nelerin etkilediği düşünüldüğünde, güdü yönelimleriyle karşılaşılmaktadır. İçsel ve dışsal olarak iki alt kategoriye ayrılabilen bu güdü türleri, kişilerin ne tür bir güdülenmede eyleme geçecekleri hakkında bilgi verir (Ryan ve Deci, 2008).

İnsanı davranışa yönelten içsel güdü kaynakları olabileceği gibi bazı durumlarda dışsal güdü kaynakları da olabilir.

İçsel Güdü. İçsel güdülenme, keşfetme, yetenekleri geliştirme ve öğrenme içgüdüsüyle eylemde bulunma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). İçsel güdü, kişinin içinden gelendir. İçsel güdü, kişinin belirli şekilde davranmasına yön veren doğal duygularıyla yani değerleri, ahlak anlayışıyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 1985).

İçsel güdü kavramı ilk olarak hayvan davranışlarını inceleyen deneysel çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Deneylerde, hayvanların ödül beklemeksizin merak duygusuyla keşif ve eğlence amaçlı birçok davranışta bulunduğu gözlenmiştir. İçsel olan bu davranışların yarar sağlayan türden olsa da faydacı bir nedenden ötürü değil, kapasitelerini kullanma ve becerilerini arttırma amacıyla yapılmış olduğu düşünülmektedir. İçsel güdü ayırt edilebilir sonuçlar yerine, içsel doyumunu hissetmek için harekette bulunmaktır. Kişi içsel olarak gdlendiğinde, dışarıdan gelecek baskılardan kaçmak veya dlleri elde etmek için değil, eğlenmek veya çaba göstermek için harekete geçer. İçsel olarak güdülenmiş faaliyetlerde dışarıdan bir ödüle ihtiyaç yoktur, çünkü kişi etkinliğin kendisini ödül olarak görmektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

İçsel güdülenmiş davranışlar, kişiye çok yönlü avantajlar sunmaktadır. Daha fazla etkin rol alma, daha fazla bilinçli kararlar alma, bireysel olarak kendini daha iyi hissetme ve sosyal ortamlarda daha iyi uyum becerileri sergileme bunlardan bazılarıdır (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Kendiliğinden ğrenme ve araştırma yapma isteği ile temsil edilen içsel güdü; yaşamın tüm süreçlerinde insanın bilişsel ve sosyal gelişimi için doğal bir doyum ve enerji kaynağıdır. Çocukların güdülenme yönelimleriyle ilgili yapılan çalışmada, somut olarak ödüllendirilmeyen çocukların bile bir görevi yerine getirmede aktif, eğlenceli ve meraklı olduğu ortaya konmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal Güdü. Dışsal güdü, başkası tarafından gelen, ödül, ceza, rica gibi etkilerden oluşmaktadır (nc, 2010). Etkinlikle doğrudan ilişkisi olmaksızın, pekiştireçlerin veya özendirici amaçların belirlenmesi yoluyla kişiye eylemde bulunmaya iten güçtür (Sansone ve Harackiewicz, 2000). Dışsal olarak güdülenmiş kişiler bir dl kazanmak veya cezadan kaçmak için eylemde bulunmaktadır (Aslan

ve Doğan, 2020). Dışsal olarak güdülenen kişiler eylemde bulunurken üzerlerinde hissettikleri baskı ile eylemlerini kontrollü bir şekilde gerçekleştirme ihtiyacı duyarlar. Bu şekliyle dışsal güdü kişinin kontrollü olduğu güdü türüdür (Ryan ve Deci, 2000b). Dışsal güdülenmiş davranışlar, kişinin bir davranışı, sonunda kazanacağı bir ödül için sergilemesidir. Kişi dışsal olarak güdülendiğinde, sonuca ulaşmak için çaba gösterir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Erken çocukluk döneminden sonra zaman içinde artan yeni sorumlulukların ve uyulması zorunlu tutulan sosyal kuralların etkisiyle, kişiler ilginç veya keyifli görmedikleri faaliyetleri yapmak zorunda kalmaya başlar. Daha önceleri hissettikleri doğal içsel doyum duygusunun yerini, ödül kazanma ya da cezadan kurtulma duyguları alır (Deci ve Ryan, 2002). Öğrencilerin içsel güdülenmiş davranışlarının ilerleyen eğitim kademelerinde zayıfladığı belirtilmektedir. Ancak kişinin dışsal olarak baskı hissettiği etkenler, ilginç veya keyifli olmayan fakat sosyal hayatta kendilerine yardımcı olacak beceriler, içsel olarak düzenlenerek yani içselleştirilerek deneyimlenebilir. İçselleştirme kavramı, bir değer kavranması süreci anlamına gelir. İçselleştirme süreci, kişinin güdülenebilmesi ve bunu sürdürebilmesi açısından oldukça önemlidir (Ryan ve Deci, 2000a).

Öğrenmenin ilk adımı güdülenmedir. İçsel olarak motive olmuş bir öğrenenin başarılı bir öğrenme gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Duman, 2013).

Motivasyon, öğreneni yeni bir bilgiyi öğrenmeye yönlendiren güçtür. Öğrenci ile gerçekleştirilmesi hedeflenen görev arasında psikolojik bir bağ kurmaktadır. Motivasyon öğrenme sürecine katkı sağlayacak olumlu duyguları ifade etmektedir. Olumlu duygular (motivasyon) ile bilişsel faaliyetlerle edinilen yeni bilgiler birbirlerini pekiştirir. (Vatansever Bayraktar, 2015).

Güdü (motivasyon), öğrenme ortamlarında öğrenenlerin eylemlerinin, şeklini, şiddetini, devamlılığını ve akademik hedefleri gerçekleştirmedeki isteğini belirleyen en temel itici güçtür. Öğretim ortamlarında sıkça karşılaşılan uyum problemlerinin, öğrenme güçlüklerinin büyük oranda öğrencilerin motivasyon eksikliğinden kaynakladığı düşünülmektedir (Budak, 2016).

Öğrenenin derslere olan ilgisi, başarılı olma isteği, zihinsel ve davranışsal eylemlerde bulunmadaki yeterlilik duygusu, güdülenme düzeyini etkilemektedir (Altunışık, 2016). Bu nedenle güdü ve akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

2.3.2. Güdü ve Akademik Başarı İlişkisi

Ryan ve Deci (2000a) güdüyü, öğrenmenin kritik faktörlerinden biri olarak görmektedir. Öğrencinin güdülenmiş davranışlarıyla öğrenme ortamlarında gösterilen performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek güdüye sahip öğrencilerin, okula uyumları kolaylaşmakta, derse olan ilgileri artmaktadır. Okulda geçirilen vakitten ve derslerden keyif alırlar. Güdünün harekete geçirici özelliğiyle, öğrenci sınıf ortamında daha fazla soru sorar, sorumluluk üstlenmeye ve görev almaya gönüllü olur. Derste öğrendiklerini derinlemesine kavramaya özen göstermektedir. Öğrenci, karşılaştığı güç durumlarda sebat gösterir ve kararlı bir biçimde problemin çözümüne yönelik çabalamaya devam eder (Akbaba, 2006; Aslanoğlu, 2007; Atay, 2014; Bozkurt ve Memiş, 2013; Duman, 2013; Yurt ve Bozer, 2015).

Güdü ile ilgili Amerika Birleşik Devletleri Eski Eğitim Bakanı Terrel Bell'in *"Eğitim hakkında hatırlanacak üç şey vardır. Birincisi güdülenme. İkincisi güdülenme. Üçüncüsü güdülenme."* sözü, güdülenmenin önemini vurgular niteliktedir (Akt: Altunışık, 2016; Covington, 2000). Bu açıdan bakıldığında, güdülenmenin eğitim ve öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireyin güdülenmesinin önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalarla, öğrencinin öğrenme performansı ve akademik başarı düzeyi üzerinde güdünün büyük bir etki değerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme için güdülenen öğrencilerin düşük oranda öğrenmeye güdülenmiş öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. (Altunışık, 2016; Berg ve Coetzee, 2014; Grum-Lebaric, ve Kolenc, 2004, Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006; Sikhwari, 2014; Steinmayr, Anne, Malte ve Spinath, 2019; Tella, 2007; Yabaş ve Altun, 2009; Yenice, Saydam ve Telli, 2012). Güdünün

akademik performans üzerindeki bu olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme ve başarı için güdülenmenin eğitimin merkezine alınması gerektiği düşünülmektedir.



2. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında açıklamalarda bulunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Tipi

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerinin, güdülerinin, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerinin akademik başarılarını yordama düzeyini aralarındaki ilişkiyle birlikte değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple korelasyonel bir model belirlenmiştir.

Korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki incelenir. Burada önemli olan nokta, gerekli veri toplama araçları uygulanırken değişkenleri yönlendirmeden ve onlara müdahale etmeden, var olan ilişkiye ait verilere ulaşmak ve buna göre tanımlamaları yapmaktır (Büyüköztürk, 2011). İki değişken arasındaki ilişkinin değeri arttıkça, bilinmeyen değer tahmin edilebilirliği de artmaktadır (Bekdemir ve Başbüyük, 2011).

3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi

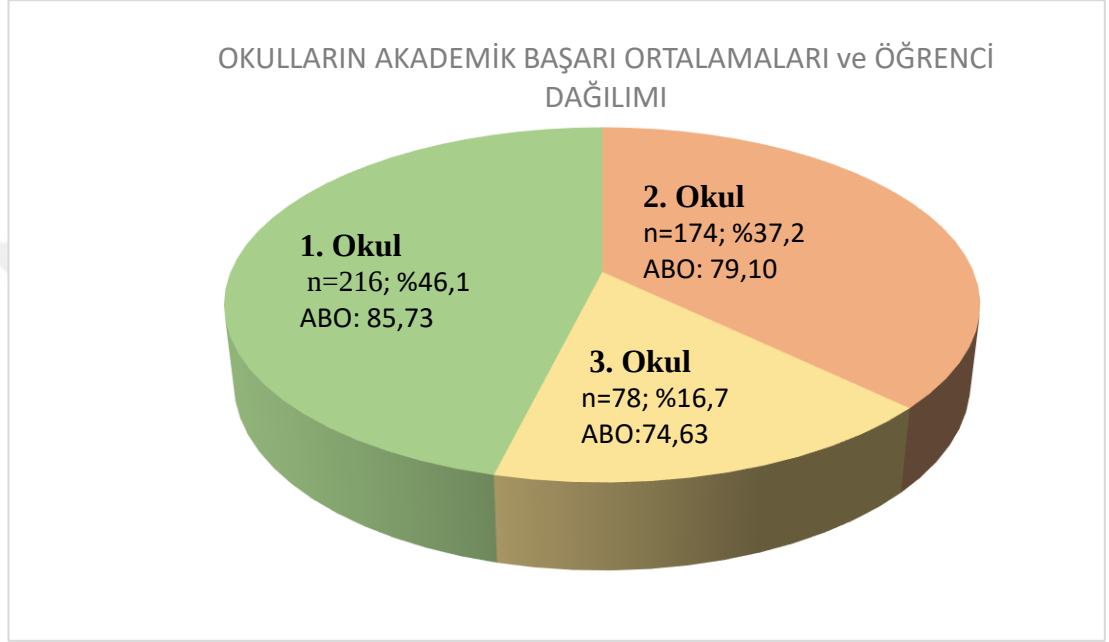
Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Ankara’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında yürütülmüştür.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın yürütülmesi için, Ankara’da rastlantısal seçilen bölgelerden, akademik başarı ortalamaları birbirlerinden farklı ortaokullar belirlenmiştir. Çalışma

grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu ortaokullarda öğrenim gören, rastlantısal olarak belirlenen 468 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların akademik başarı ortalamaları ve öğrenci dağılımları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Okulların Akademik Başarı Ortalamaları ve Öğrenci Dağılımları

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin %46,1’i (n=216) 1. okulda, %37,2’si (n=174) 2. okulda ve %16,7’si (n=78) 3. okulda öğrenim görmektedir. 1. okulun akademik başarı ortalaması 85,73’tür. 2. okulun akademik başarı ortalaması 79,10’dur. 3. okulun akademik başarı ortalaması 74,63’tür.

Tablo 1’de öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim ve çalışma durumu özellikleri okulların akademik başarı sıralamalarına göre detaylandırılarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Akademik Başarı Sıralamalarına Göre Anne ve Babalarının Öğrenim ve Çalışma Durumu Özellikleri

		Okul Başarı Sıralaması						Toplam	
		3. Okul		2. Okul		1. Okul			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	108	62,1	53	67,9	1	0,5	162	34,6
	Lise	54	31,0	17	21,8	11	5,1	82	17,5
	MYO/Üniversite	12	6,9	8	10,3	204	94,4	224	47,9
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	41	23,6	19	24,4	178	82,4	238	50,9
	Çalışmıyor	133	76,4	59	75,6	38	17,6	230	49,1
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	77	44,3	42	53,8	3	1,4	122	26,1
	Lise	74	42,5	28	35,9	9	4,2	111	23,7
	MYO/Üniversite	23	13,2	8	10,3	204	94,4	235	50,2
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	162	93,1	67	85,9	209	96,8	438	93,6
	Çalışmıyor	12	6,9	11	14,1	7	3,2	30	6,4
Toplam		174	37,2	78	16,7	216	46,1	468	100

Tablo 1'e göre, toplamda öğrencilerin %34,6'sının (n=162) annesi ilköğretim, %17,5'inin (n=82) annesi lise ve %47,9'unun (n=224) annesi meslek yüksek okulu (MYO) veya üniversite mezunudur.

Okullar ABO sıralamasına göre incelendiğinde ise okulun başarısı arttıkça anne öğrenim durumunun genel olarak yükseldiği görülmektedir. 3. okulda %62,1 (n=108) olan ilköğretim mezunu oranı, 1. okulda %0,5'e (n=1) düşmüştür. MYO veya üniversite mezunu oranı ise 3. okulda %6,9 (n=12) iken 2. okul için %10,3 (n=8) ve 1. okul için %94,4'e (n=204) yükselmiştir.

Annelerin çalışma durumu incelendiğinde toplamda öğrencilerin %50,9'unun (n=238) annesi çalışmakta, %49,1'inin (n=230) annesi ise çalışmamaktadır. Okul ABO sıralamasına göre anne çalışma oranının 3. okulda %23,6 (n=41), 2. okulda %24,4 (n=19) ve 1. okulda %82,4 (n=178) olduğu tespit edilmiştir. Okulların ABO sıralaması arttıkça annelerin çalışma oranı da artış göstermiştir.

Öte yandan toplamda öğrencilerin %26,1'inin (n=122) babası ilköğretim, %23,7'sinin (n=111) babası lise ve %50,2'sinin (n=235) babası MYO veya üniversite mezunudur. Genel olarak okulların akademik başarı puanları arttıkça baba öğrenim durumu da yükselmiştir.

Son olarak, babaların çalışma durumu incelendiğinde toplamda öğrencilerin %93,6'sının (n=438) babası çalışmaktadır. Çalışmayan baba oranı %6,4'tür (n=30). Okulların ABO sıralamasına göre baba çalışma oranının 3. okulda %93,1 (n=162), 2. okulda %95,9 (n=67) ve 1. okulda %96,8 (n=209) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 2. okulda öğrenim gören öğrencilerin baba çalışma oranının diğerlerinden daha az olduğu görülmüştür.

Tablo 2'de ise öğrencilerin kardeş sayısı ve çalışma olanaklarına ilişkin özellikler okulların akademik başarı sıralamalarına göre detaylandırılarak verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Akademik Başarı Sıralamasına Göre Kardeş Sayısı ve Çalışma Olanaklarına İlişkin Bulgular

		Okul Başarı Sıralaması						Toplam	
		3. Okul		2. Okul		1. Okul			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Kardeş Sayısı ($\bar{x}=1,29\pm1,08$)	Yok	13	7,5	8	10,3	76	35,2	97	20,7
	1 kardeş	67	38,5	22	28,2	127	58,8	216	46,2
	2 kardeş	69	39,7	26	33,3	13	6,0	108	23,1
	3 kardeş	15	8,6	12	15,4	0	0,0	27	5,8
	4 kardeş	4	2,3	7	9,0	0	0,0	11	2,4
	5 kardeş ve üzeri	6	3,5	3	3,9	0	0,0	9	1,9
Kendine ait	Var	122	70,1	61	78,2	210	97,2	393	84,0
odası var mı?	Yok	52	29,9	17	21,8	6	2,8	75	16,0
Kendine ait	Var	168	96,6	73	93,6	214	99,1	455	97,2
masası var mı?	Yok	6	3,4	5	6,4	2	0,9	13	2,8
	Var	158	90,8	65	83,3	215	99,5	438	93,6

Evde internet var mı?	Yok	16	9,2	13	16,7	1	0,5	30	6,4
Toplam		174	37,2	78	16,7	216	46,1	468	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere; öğrencilerin %20,7’sinin (n=97) kardeşi bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin %46,2’sinin (n=216) 1 kardeşi, %23,1’inin (n=108) 2 kardeşi, %5,8’inin (n=27) 3 kardeşi, %2,4’ünün (n=11) 4 kardeşi, %1,5’inin (n=9) 5 ve üzeri kardeşi vardır. Kardeş sayısı ortalaması $1,29 \pm 1,08$ olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca okullar ABO sıralamasına göre incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların başarı ortalaması yükseldikçe kardeş sayısının azaldığı görülmektedir. Örneğin 3. okulda %7,5 olan kardeşsiz oranı 1. okulda %35,2’ye yükselmekte; yine 3. okulda %39,7 olan 2 kardeş oranı 1. okulda %6’ya düşmektedir.

Ayrıca Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak %84’ünün (n=393) kendine ait bir odası, %97,2’sinin (n=455) kendine ait bir masası ve %93,6’sının (n=438) evde interneti mevcuttur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar ABO sıralamasına göre incelendiğinde, kendine ait oda bulunma oranı 3.,2. ve 1. okullarda sırasıyla %70,1; %78,2 ve %97,2 olarak tespit edilmiştir. Yani öğrenim görülen okulların başarısı arttıkça kendine ait bir odaya sahip olma oranı artmıştır. Kendine ait masa bulunma oranı 3.,2. ve 1. okullarda sırasıyla %96,6; %93,6 ve %99,1 olarak tespit edilmiştir. Evde internet olma oranı ise 3.,2. ve 1. okullarda sırasıyla %90,8; %83,3 ve %99,5 olarak tespit edilmiştir. Buna göre 2. okulun, 3. okula göre daha az oranları bulursa da 1.okulda kendine ait bir odaya ve evde internete sahip olma oranının daha fazla olduğu görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) ve Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği (MBBYÖ) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders ortalamalarına ve genel akademik

ortalamlarına ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin daha detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmaya dahil edilen öğrencilerin, demografik ve kişisel özelliklerine ait bilgileri saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda öğrencilerin, ebeveyn eğitim durumlarına, kardeş sayılarına, evde bulunan imkanlarına (oda, çalışma ortamı, bilgisayar ve internet) ait sorular bulunmaktadır.

3.4.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç), Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3.-9. sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek 3.,4. ve 5. sınıflara A Formu, 6.,7.,8. ve 9. sınıflara B Formu uygulanacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerini ölçmek amacıyla yaş ve gelişimlerine uyumlu olacak şekilde B formunun kullanılabileceği kararlaştırılmıştır. B Formu, 18 maddeden oluşur. Her madde “asla, nadiren, bazen, sık sık, her zaman” seçenekleri olan Likert tipi beşli derecelendirme sistemine uygun geliştirilmiştir. Ölçekte puan hesaplama, her bir maddeye verilen cevabın sayı değerince toplanarak yapılmaktadır. Ölçekten bir öğrenci en yüksek puan 90 alabilirken, en düşük puan olarak 18 alabilir. Hesaplanan toplam puan bilişüstü beceri hakkında bilgi vermektedir. Formun Cronbach alpha değeri .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını Karakelle ve Saraç, 2007 yılında yapmıştır.

3.4.3. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği

Mok, Fan ve Pang’ın (2007) geliştirdiği ölçek, öğrencilerin güdülerini, bilişsel ve bilişüstü becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Orijinal formu 6 faktörden ve toplamda 35 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirme sisteminde maddeler tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir. Ölçeğin faktörleri Aktamış ve Uça’nın (2010)

Türkçe'ye çevirisinde Özyeterlik (6), Öğrenmenin Gerçek Değeri (4), Bilişüstü Stratejilerin Bilgisi (6), Öğrenme Stratejilerini Kullanma (8), Öğrenme Sürecini Düzenleme (6) ve Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirme (5) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin dil geçerliliği çalışmalarında orijinal İngilizce ölçekte olan faktör oranı 0.30'un altındaki maddeler, Türkçe ölçek arasındaki uyum ve ilişki göz önünde bulundurularak atılmıştır. Ölçeğin son halinde 26 madde ve altı faktör bulunmaktadır. Ölçekte puan hesaplama, her bir maddeye verilen cevabın sayı değerince toplanarak yapılmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış, MBBYÖ'nün güvenirliği 0,937; ÜBFÖ'nün güvenirliği ise, 0,835 olarak bulunmuştur. Buna göre her iki ölçeğin de “yüksek düzeyde güvenilir” olduğu kabul edilmiştir (Kılıç, 2016).

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerden ders saatlerinden vakit ayırmaları konusunda izin istenerek toplanmıştır. Araştırma uygulayıcısı, öğrencilere uygulama hakkında açıklama yapmıştır ve uygulama başlangıcında ve sonunda sınıfta bulunmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar uygulayıcı tarafından gönüllü olanlar arasından belirlenmiştir. Uygulama başlarken verilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı, verilecek cevapların ve katılımcıların kıymetli olduğu öğrencilere ve öğretmenlere aktarılmıştır. Uygulamanın ardından okul idaresinden öğrencilerin genel akademik not ortalamalarına ait veriler edinilmiştir.

2018-2019 öğretim yılı araştırma çerçevesinde 670 ortaokul öğrencisine ölçekler uygulanmıştır. Verilerin gözden geçirilme sürecinde, ölçeklerdeki katılımcılara ait öğrenci numaraları ile öğrencilerin akademik başarı listesindeki numaralarının eşleşmemesi ve ölçeklerde tespit edilen boş bırakılan maddeler nedeniyle, 202 veri geçersiz görülerek araştırma bulgularına dahil edilmemiştir. Toplamda 468 geçerli veriye ulaşılmıştır. Verilerin normallik dağılımına bakılarak çözümlenmesine başlanmıştır.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Araştırma kapsamında toplanan verilerin değerlendirilmesi amacıyla Sosyal Bilimciler için İstatistik Programı (SPSS 25.0) kullanılarak nicel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Nicel analizler, *“yapılan araştırmanın amaçlarına yönelik olarak toplanmış olan verilerin bir istatistik haline getirilerek analiz edilmesi ve bu yolla bulgulara ulaşılmasını hedefleyen analizler”* olarak tanımlanmaktadır (Dawson, 2015).

Katılımcılara ilişkin kişisel özellikler ile güdülenme, bilişsel ve bilişüstü yeterlik, bilişüstü beceri ve akademik başarıya ilişkin betimleyici bulguların tespitinde ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde analizleri gibi istatistik yöntemlerine başvurulmuştur. Kişisel özellikler, güdülenme, bilişsel ve bilişüstü yeterlikler ve bilişüstü becerinin akademik başarı üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların tespitinde ise ilişkisiz örneklem t-testi, varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Kişisel özellikler, güdülenme, bilişsel ve bilişüstü yeterlikler ve bilişüstü becerinin akademik başarı üzerindeki birlikte etkisi, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak analiz edilmiştir. Bu analizde okulun ABO sıralaması, anne ve baba öğrenim ve çalışma durumu gibi kategorik değişkenler “dummy değişken” olarak atanmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmadığının tespiti ise varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin incelenmesi ile yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere ait VIF değerleri (Tablo 3’te verilmiştir) 10’dan küçük olduğu için (Büyüköztürk, 2011) çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Verilere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Puan	Geçerli n	Kayıp veri	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Başarı	468	0	-0,739	-0,096
MBBYÖ	468	0	-0,997	1,254
ÜBFÖ	468	0	-0,457	0,441

Tablo 3’te görüldüğü gibi, yapılan analizlerin tamamında anlamlılık düzeyi $p < 0,05$, güven aralığı ise %95 olarak kabul edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılması için ön şartlardan biri olan normallik varsayımının tespitinde ise Tabachnick ve Fidell’in (2013) önerilerine dayalı olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,50$ aralığında olup olmadığı incelenmiş ve normallik şartının sağlandığı görülmüştür.

3.7. Araştırmanın Etik Yönü

Bu çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair yazılı izin olduğu belge, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı’ndan alınmıştır (EK.4). Çalışmanın Ankara İlindeki ortaokullarda yürütülmesi amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır (EK.5).

Çalışmanın uygulanması için okul idarecileri ve öğretmenler ile görüşülüp araştırma ve uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinden çocukları ile yapılacak olan çalışmaya katılmaları konusunda “Veli Onam Formunu” doldurmaları istenmiştir (EK 6). Çalışmada velilerinden onay alınan öğrencilere ölçek uygulanmıştır.

Uygulama sırasında öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunması ilkesi göz önünde bulundurularak ölçeklerde öğrencilerin isimleri yerine öğrenci numaraları yazılmıştır. Uygulama esnasında bilimsel etik değerlere uygun davranışlar sergilemeye özen gösterilmiştir.

3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim yılı Ankara İl’indeki ortaokullarda okuyan 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırmanın verileri ölçeklerden elden edilen puanlarla ve genel akademik başarı puanlarıyla sınırlıdır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

MBBYÖ, ÜBFÖ ve Akademik Başarı Puanlarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. MBBYÖ, ÜBFÖ ve Akademik Başarıya İlişkin Betimleyici Bulgular

Puan	Min.	Maks.	$\bar{x}$	S
Güdülenme, Bilişsel ve Üst Bilişsel Yeterlik	32	130	99,77	17,63
Öğrenmenin Gerçek Değeri	2	10	8,23	1,78
Bilişüstü Stratejiler	4	20	15,71	2,83
Öğrenme Stratejilerini Kullanma	5	25	19,21	4,23
Öğrenme Sürecini Değerlendirme	6	30	22,98	5,59
Özyeterlik	6	25	18,80	3,55
Öğrenme Sürecini Düzenleme	4	20	14,85	3,72
Bilişüstü Beceri	28	90	67,97	9,86
Akademik Başarı Puanı	40	100	81,41	12,04

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin MBBYÖ puan ortalaması $99,77 \pm 17,63$ olarak tespit edilmiştir. MBBYÖ alt boyutlarında ise ortalama puanlar öğrenmenin gerçek değeri alt boyutunda $8,23 \pm 1,78$, bilişüstü stratejiler alt boyutunda $15,71 \pm 2,83$, öğrenme stratejilerini kullanma alt boyutunda $19,21 \pm 4,23$, öğrenme sürecini değerlendirme alt boyutunda $22,98 \pm 5,59$, özyeterlik alt boyutunda $18,80 \pm 3,55$ ve öğrenme sürecini düzenleme alt boyutunda $14,85 \pm 3,72$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ÜBFÖ puan ortalaması $67,97 \pm 9,86$ ve Akademik başarı puanı ortalaması $81,41 \pm 12,04$ olarak tespit edilmiştir.

MBBYÖ düzeyinin akademik başarı ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. MBBYÖ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı Puanı
MBBYÖ	r	0,251
	p	0,000*
	n	468

Tablo 5’e göre MBBYÖ düzeyi ile akademik Başarı puanı arasındaki ilişki düşük düzeyde pozitif ($r=0,251$) ve anlamlı ($p<0,05$) bulunmuştur. Yani güdü, bilişsel ve bilişüstü yeterlik düzeyinin artmasıyla birlikte akademik başarı puanı “düşük” bir ilişki ile de olsa anlamlı olarak artmaktadır. Bu ilişki Şekil 2’de görülmektedir.

ÜBFÖ düzeyinin Akademik başarı ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. ÜBFÖ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı Puanı
ÜBFÖ	r	0,280
	p	0,000
	n	468

Tablo 6’ya göre ÜBFÖ düzeyi ile Akademik Başarı puanı arasındaki ilişki düşük düzeyde pozitif ($r=0,280$) ve anlamlı ($p<0,05$) bulunmuştur. Yani bilişüstü beceri düzeyinin artmasıyla birlikte akademik başarı puanı “düşük” bir ilişki ile de olsa anlamlı olarak artmaktadır.

Tablo 7. Evde Kendine Ait Oda, Masa ve İnternet Bağlantısı Bulunmasının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Regresyon Modeli $r=0,272$; $r^2=0,074$ $F=12,360$; $p=0,000$	Standardize Olmayan Parametreler		Standardize Parametreler	t	p	Çoklu Bağlantılık VIF
	B	S. Hata	β			
Sabit	61,393	3,501		17,535	0,000	
Kendine ait odası var mı?	2,986	1,493	0,091	2,000	*0,046	1,038
Kendine ait masası var mı?	10,729	3,439	0,147	3,120	*0,002	1,105
Evde internet var mı?	7,568	2,289	0,154	3,306	*0,001	1,088

* Bağımlı Değişken: Akademik Başarı

Tablo 7’de görüldüğü üzere aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

♦ Öğrencinin kendine ait odasının olması akademik başarıyı anlamlı olarak arttırmaktadır ($p<0,05$). Odanın olması akademik başarıdaki varyansın %0,8’ini ($\beta^2=0,0083$) açıklamaktadır. Yani akademik başarının %0,8’inin öğrencinin odasının olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

♦ Öğrencinin kendine ait masasının olması akademik başarıyı anlamlı olarak arttırmaktadır ($p<0,05$). Masanın olması akademik başarıdaki varyansın %2,16’sını ($\beta^2=0,0216$) açıklamaktadır. Yani akademik başarının %2,16’sının masa olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

♦ Öğrencinin evinde internet bağlantısına sahip olması, akademik başarıyı anlamlı olarak arttırmaktadır ($p<0,05$). İnternet olması akademik başarıdaki varyansın %2,37’sini ($\beta^2=0,0237$) açıklamaktadır. Yani akademik başarının %2,37’sinin evde internet olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 8. MBBYÖ ile ÜBFÖ'nün Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Regresyon Modeli $r=0,305$; $r^2=0,093$ $F=23,842$; $p=0,000$	Standardize Olmayan Parametreler		Standardize Parametreler	t	p	Çoklu Bağlan tıllık VIF
	B	S. Hata	β			
Sabit	54,731	3,913		13,987	0,000	
MBBYÖ	0,098	0,036	0,144	2,756	0,006*	1,390
ÜBFÖ	0,249	0,064	0,204	3,909	0,000*	1,390

* Bağımlı Değişken: Akademik Başarı Puanı

Tablo 8'de görüldüğü üzere aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

♦ MBBYÖ, Akademik başarıyı anlamlı olarak arttırmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarının %2,07'sinin öğrenmeye güdülenmeden, bilişsel ve üst bilişsel yeterlikten kaynaklandığı söylenebilir.

♦ ÜBFÖ, Akademik Başarıyı anlamlı olarak arttırmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarının %4,16'sının üst bilişsel beceriden kaynaklandığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Çalışmada öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Annelerin öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarında da artış görülmektedir (Gelbal, 2008). Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu (2016) çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik oluşturacak şekilde; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, anne öğrenim durumlarının yüksek olduğu sonucunu belirtmişlerdir.

ABİDE 2018 raporuna göre öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler alanlarından gösterdikleri başarıları ile annenin öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. MEB ve EARGED'in anne ve baba öğrenim durumlarından hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, annenin öğrenim durumunun daha önemli olduğu ön plana çıkmaktadır (MEB, 2006).

Akademik başarı değişkeninin yordayıcısı olarak anne öğrenim durumu önemli bir faktördür. Anne, doğumdan itibaren bebeğin temel ihtiyaçlarının giderilmesi sürecinde ve hayatı tanırken yönlendirmede önemli bir yere sahiptir. Öğrenim düzeyi yüksek annenin, evinde çocuklarına sunacağı yüksek seviyede destekleyici ortam ve onlarla kuracağı olumlu diyalog, çocuklarının öğrenmeye ilgilerini arttırabilir ve çocukların başarılarında pozitif düzeyde etkiye neden olabilir (PISA, 2003).

Çalışmada öğrencilerin babalarının öğrenim durumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim seviyesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında fark olduğu söylenebilir. Alanyazında çalışmanın bulgularını destekler nitelikte araştırmalara ulaşılmıştır. Sonuçlardan bazıları, babanın öğrenim durumunun, öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönlü etkilediği şeklindedir (Arslantaş, Metin ve Külekçi, 2012; Aslanargun vd., 2016; Howie ve Pieterston, 2001; İpek, 2011; Pala, 2008). Öğrenim düzeyi yüksek olan baba, çocuğa yardımcı olabilir, rehberlik edebilir (Hortaçsu, 1995). Yüksek öğrenim düzeyine sahip

ebeveynler ile çocuklara ödevlerinde ve ders çalışmalarında yardımcı olma davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır (Kurt ve Taş, 2019). Aynı şekilde mezun olunan öğrenim kademesi yükseldikçe kişinin eğitim harcamaları ve yatırımları artmaktadır. Üniversite mezunu ebeveynler, lise mezunu olan ebeveynlere kıyasla çocuklarının eğitim harcamalarına üç kat daha fazla harcama yapmakta, lise mezunu ebeveynler ise ortaokul mezunu ebeveynlere kıyasla çocuklarının eğitimi için iki kat daha fazla harcama ve yatırım yapmaktadırlar (Pesen, Oral ve Bulut, 2014). Yapılan harcamalar ve yatırımlarla, çocuğa daha donanımlı bir çevre oluşturulabilir ve eğitimi için olanaklar sağlanabilir. Çocuğun eğitimi için yapılan bu desteğin, okulda akademik başarıyı da beraberinde getireceği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencinin akademik başarısında, babanın öğrenim düzeyinin daha etkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Özer ve Anıl, 2011). Budak (2016), araştırmasında öğrenim düzeyleri düşük olan ebeveynlerle öğrenim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının, akademik başarıları açısından bir fark olmadığını belirtmiş, bilinçli yönlendirmelerin ve destek olma çabasının önemine dikkat çekmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ailenin sahip olduğu yapı ve bu çalışmada değinilen kardeş sayısı, araştırmacılara öğrencinin içinde bulunduğu sosyoekonomik durum, evin bütçesinden ayrılan kaynaklar ve ailenin gösterdiği ilgi hakkında önemli bilgiler sunabilir.

Akademik başarıyı etkilediği düşünülen değişkenlerden bir diğeri, çocuğun evde sahip olduğu imkanlarla ilgili faktörlerdir. Evdeki imkanlar, maddi veya maddi olmayan varlıklar olarak belirtilebilir. Bu kaynakların olup olmaması durumu, öğrencilerin akademik başarıları açısından avantaj ve dezavantaj sağlamaktadır (Thomson, Wernert, O'Grady ve Rodrigues, 2017). Evinde maddi kaynakların eksikliğinin oluşu, çocuğa öğrenme alanlarında dezavantaj sağlayabilir. Yaşanılan bu eksiklik, çocuğun okul yaşamında öğrenmek ve başarı göstermek için imkanlar sunulan yaşlılarından, daha fazla çaba sarf etmesine neden olabileceği anlamına

gelebilir (Berg, 2010). Çalışmada evdeki imkanlar faktörü ile ilgili araştırılan varlıklar, öğrencinin evinde kendine ait oda, masa ve internet bağlantısının olması şeklindedir.

Çalışmada, öğrencinin kendine ait odasının bulunması ile akademik başarı puanları arasında anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır. Birbiriyle bağlantılı olabileceği düşünülen bir diğer sonuç ise öğrenciye ait masa olması durumudur. Çalışmada öğrencinin kendine ait masası olması durumu, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır.

Çocuğun başarısında belirleyici olabilecek önemli değişkenlerden biri evindeki çalışma ortamıdır. Çocuğa evde ders çalışabilmesi için uygun ortamın sağlanması önemlidir (Dam, 2008). Çocuğun evde ayrı odaya sahip olması durumu, ailenin ekonomik imkânı, eğitime verilen önem gibi değişkenlerle ilişkili olmakla birlikte, etkili ders çalışmayı dolayısıyla başarıyı etkilemektedir (Özfidan ve Demir, 2014). Literatürde konu ile ilgili çeşitli araştırma bulguları mevcuttur. Şeker (2013), çalışmada öğrencilerin evinde kendisine ait çalışma odası olma durumu ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aslan'ın (2017) yaptığı araştırmaya göre, öğrencinin evinde kendisine ait bir odasının olması durumu, evinde bilgisayar olması ve internet bağlantısının olması durumları, akademik başarı ile ilişkilidir. Evinde belirtilen imkanlara sahip olan öğrencilerin akademik başarıları anlamlı farklılık göstermektedir.

Oral ve McGivney (2014) çalışmada, evinde internet bağlantısı olan, kendisine ait bir odası olan, yüzden fazla kitaba sahip ve anne-babasından biri en az lise mezunu olan gruptaki öğrencilerin, evde belirtilen imkanlara sahip olmayan öğrencilerden 179 puan daha fazla performans gösterebilme ihtimali olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşın Erzincan il merkezinde, köyde ve ilçede bulunan okullarda öğrenim gören toplamda 230 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin okul başarılarıyla bireysel ve aile değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin evlerinde çalışma odasına sahip olması ile başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen bulgulara sahip olan, Akyol, Sungur ve Tekkaya (2010) araştırmasında, 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, kendisine ait odasının ve bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma durumlarıyla başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Sadi, Uyar ve Yalçın'ın (2014) araştırmalarında, öğrencilerin biyoloji dersinde gösterdikleri başarıları ile kütüphane, internet ve oda olanaklarına sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenememiştir.

Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını açıklayan faktörlerden bir diğerinin öğrencinin evinde internet bağlantısına sahip olması olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin evinde internet, bilgisayar ve eğitim kaynakları olanaklarının oluşu ile başarı arasında anlamlı ilişkinin olduğuna dair sonuçlar olduğu görülmüştür (Acar-Güvendir, 2017; İnce ve Gözütok, 2018; Özer ve Anıl, 2011). Anne ve babaların, internet kullanımında etkin kontrolü ve yönlendirmeleri çocuk açısından önemlidir. İnternet ortamında sunulan, çocuğun yaş ve gelişimine uygun çevrimiçi eğitim materyalleri, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Lei ve Zhou, 2012). Gamboa, Rodriguez-Acosta ve Garcia-Suaza (2010) 2006 PISA verileri ışığında öğrencilerin fen alanındaki akademik başarıları üzerine yaptığı çalışmada, evlerde modern teknolojinin ürünü olan internetin artan kullanımının, başarıyı arttırdığını belirtmiştir. Başarıda etkili olduğu düşünülen evdeki maddi kaynaklar arasında internetin diğerlerine nazaran daha ön planda olabileceğini ifade etmiştir. Bu açıklama çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (2012) raporunda, evde eğitsel açıdan teknolojinin kullanımının, akademik başarıya etkisine dair önemli yere sahip olacak bulguyu yayınlanmıştır. Evlerinde bilgisayarı sıkça kullandıklarını ifade eden öğrencilerin, nadiren kullanan veya hiç kullanmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları açıklanmıştır. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının aylık gelirleri ve öğrenimleri ile öğrencilerin cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alma durumları, sahip olunan kardeş sayısı, bilgisayarının olması durumları, sosyoekonomik faktörler olarak belirlenmiş olup bu değişkenlerin Türkçe ve Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarını yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bilgisayara sahip olan öğrencilerin belirtilen derslerdeki akademik başarıları,

bilgisayara sahip olmayanlara göre daha yüksektir (Kılıç ve Haşıloğlu, 2017). Bu sonuç çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Literatürde internetin makul sürelerde kullanılmamasının başarıyı negatif yönlü etkilediğine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır (Akyüz, 2013; Fuchs ve Woessmann, 2004; Gencer ve Koç, 2012). Evde internet kullanımının öğrenciler için her zaman okul ödevleri ve dersler için kullanıldığı söylenemez. İnternetin oyun oynayarak eğlenceli vakit geçirmek gibi amaçla kullanımıyla internette geçirilen süre artırılabilir. Dolayısıyla öğrencinin evde yeni bilgiler öğrenmeye ve ders çalışmaya ayırdığı zamanı azaltabileceği için okul başarıları olumsuz yönde etkilenebileceğini söylemek mümkündür. Vigdor, Ladd ve Martinez (2014) tarafından ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin evde internette vakit geçirmesinin, matematik başarısını ve okuduklarını anlamalarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Çalışmada öğrencilerin MBBYÖ düzeyi ile Akademik Başarı arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. İncelenen araştırmalardan, farklı öğretim kademelerinde motivasyon, bilişsel, bilişüstü beceriler ve bunların akademik başarı üzerindeki etkisi konusu araştırmacılar için önem arz ettiği görülmektedir. Güdü ve bilişüstü becerilerin akademik başarı ile olan ilişki çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir.

Landline ve Stewart (1998) tarafından gerçekleştirilen 12. sınıfta öğrenim gören 108 öğrencinin katıldığı çalışmada, bilişüstü, motivasyon, kontrol odağı ve öz yeterlilik kavramları ile akademik başarı ilişkisi araştırılmış ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Nevşehir ilinde, 145 ilköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencisinin bilişüstü farkındalık puanlarını çeşitli demografik özellikleriyle birlikte değerlendiren çalışmada, öğrencilerden bilişüstü farkındalık puanı yüksek olanların yıl sonu matematik başarı puanlarının da yüksek olduğu, ayrıca evinde bilgisayar olan öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Gürefe, 2015).

Yunus, Suraya ve Wan Zah Wan (2008) çalışmalarında Matematik eğitimi alan 195 üniversite son sınıf öğrencisinin güdülenme düzeyleri, bilişüstü düzeyleri, matematik başarıları ve genel akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarında, güdü ile öğrencilerin matematik dersi başarıları ve genel akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin bilişüstü düzeyleri ile güdülenmelerinin pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu, araştırmanın bir diğer sonucudur. Araştırmaya göre güdü, bilişüstü düzey ve akademik başarı birbiri ile ilişkili kavramlar olduğu söylenebilir. Zepeda Richey, Ronevich ve Nokes-Malach (2015) rastgele seçilen 46 8. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada, bilişüstü becerileri geliştirmeye dayalı öğretimin, öğrencilerin bilişüstü becerileri, öğrenme güdülerini ve sonraki dönemdeki öğrenme faaliyetlerindeki başarılarını arttırıp arttırmayacağına yönelik etkisini araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilere bilişüstünün planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarını kazandırmayı amaçlayan bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilişüstü öğrenim alan öğrencilerin almayanlara kıyasla daha fazla bilişüstü becerilerini kullandıkları, daha az ön yargılı oldukları, öğrenmeye karşı güdü düzeylerinde artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan testlerde, öğretim alan öğrencilerin daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir. Araştırmacılar bilişüstü becerileri arttırmaya yönelik eğitimlerin, akademik başarının ve güdülenmenin büyük oranda düştüğü bir dönem olan ergenlik döneminde öğrenme ve başarı alanında daha iyi sonuçlar alabilmek adına önemli olduğu belirtilmiştir. Budak (2016) tarafından, 2014-2015 öğretim yılında Bitlis ilindeki ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersi akademik başarıları ile öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme stratejileri, bilişüstü becerileri ve güdülenmeleri aralarındaki etkileşim araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularında güdülenme, bilişüstü ve öz düzenleme stratejileri düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öz düzenlemenin, bilişin ve güdünün akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur. Farnam ve Anjomshoaa (2020), 2018-2019 öğretim yılında 332 lise birinci öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, bilişüstü becerilerle akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye ait sonuçları paylaşmışlardır. İran’da yapılan çalışmada, bilişüstünün yalnızca planlama bileşeninin öğrencilerin akademik güdülenmesini olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca bilişüstünün diğer bileşenlerinden bilişüstü farkındalık ve bilişüstü stratejilerin, akademik başarıyı yükseltecek olumlu etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçları, akademik başarı ile akademik güdülenme arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

İncelenen bu araştırmalara karşın araştırmamanın sonuçlarıyla örtüşmeyen sonuçlara sahip Yıldız'ın (2010) çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ile matematik dersi başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin güdüler, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleri orta düzeydedir. Öğrencilerin, eğitim-öğretim yaşamlarına başladıkları ilk yıllarda yüksek düzeyde istek ve heyecan duymaları muhtemeldir. Çalışmanın gerçekleştirildiği grup olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenmeye ve başarmaya yönelik istek ve güdülenmelerindeki azalmanın sebebi, lise sınavlarına hazırlanıyor olmaları ve ergenlik döneminin etkilerini hissetmeleri olabilir. Öğrencilerin MBBYÖ'nün alt boyutlarından en yüksek başarı yüzdesine sahip iki alt boyutun, öğrenmenin gerçek değeri ve bilişüstü stratejiler olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin bilgi ve öğrenme süreciyle alakalı farkındalığa ve hangi stratejinin kullanılacağına dair bilince sahip oldukları yorumunda bulunulabilir. Buna karşın öğrencilerin MBBYÖ'nün alt boyutlarından en düşük başarı yüzdesine sahip iki alt boyutundan biri öz yeterlik, diğerinin ise öğrenme sürecini düzenleme olduğu dikkate alındığında; öğrenciler, öğrenme süreçlerinde kendine güven duygusunun eksikliğini yaşamaktadırlar. Öz yeterlik duygusunun eksikliğinin, öğrencide güdülenme kaybına ve akademik başarıda azalmaya neden olabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine dair düzenleme aşamasında daha çok zorlandıkları ve daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür. Bilişüstü düzenleme, öğrenciye bilgiyi esnek bir madde gibi gerektiğinde durumlara uyacak şekilde kullanabilme imkânı sağladığı için akademik başarı açısından önemlidir.

Çalışmada öğrencilerin ÜBFÖ düzeyi ile Akademik Başarı puanı arasındaki ilişki pozitif yönlü, anlamlı bulunmuştur. Benzer sonuçlu araştırmaların ışığında, öğrencilerin bilişüstü becerilerinin artırılması yoluyla akademik başarıda da artış görülebileceği düşünülmektedir.

Akçam (2012), Aydın ilinde farklı sosyoekonomik çevrelerden seçilmiş okullarda öğrenim gören toplamda 975 ilköğretim 6,7. ve 8. öğrencisi üzerinde yaptığı

çalışmada, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin bilişüstü becerileriyle ilgili üç alt problem belirlenmiştir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile cinsiyet, sosyoekonomik çevre, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın başarı alt problemine ilişkin sonuçları, öğrencilerin sahip olduğu yüksek düzeyde bilişüstü becerilerle yüksek akademik başarının anlamlı ilişkili olduğu şeklindedir. Bilişüstü becerileri yüksek olan öğrencilerle karne notu 5 olan öğrencilerin arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Atay'ın (2014) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri, fen öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair sonuç, belirtilen değişkenlerin aralarında anlamlı bir ilişki olduğu şeklindedir. Araştırma, sonuç itibarıyla çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) çalışmalarında, ortaöğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıklarıyla Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yılsonu Başarı Puanları (YSBP) aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü farkındalıkların sınavlardaki ve okuldaki başarının yordayıcısı olduğu söylenebilir. Sapancı'nın (2011) gerçekleştirdiği çalışmada kişilik, bilişüstü ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiş ve kişilik ile akademik başarı arasındaki ilişkinin bilişüstü faktörünün etkisiyle kurulduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin bilişüstü düzeyi arttıkça akademik başarısının arttığı, araştırmanın bulguları arasındadır. Bu sonuç, çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen Orhan ve Adıgüzel (2017) çalışmalarında, bilişüstü beceriler ile öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde bu çalışmada bulunan sonuçların aksine, öğrencilerin bilişüstü becerileri ile akademik başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Belirtilen sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Çalışmada ortaöğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ÜBFÖ düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Bir başka ifadeyle öğrenciler, bilginin kazanımına, nasıl öğrenildiğine, bilginin nasıl yönetildiğine, öğrenmenin planlama

sürecine, kontrollerine ve değerlendirmelerine ilişkin farkındalığa düşük denemeyecek bir oranda sahiptir.



6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

◆ Araştırmaya dahil edilen 8. sınıf öğrencilerinin güdülerinin, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

◆ MBBYÖ alt boyutlarının tamamındaki yeterlik düzeyi iyi düzeydedir. Ancak öğrenmenin gerçek değeri ve bilişüstü strateji yeterliklerinin öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenme sürecini değerlendirme, özyeterlik ve öğrenme sürecini düzenlemeye göre daha çok geliştiği tespit edilmiştir.

◆ Öğrencilerin ÜBFÖ düzeyleri güdülerine, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerine benzer şekilde iyi düzeyde bulunmuştur.

◆ Öğrencinin ebeveynlerinin öğrenim durumunun, kendine ait bir odasının ve masasının bulunmasının, evde internet bağlantısının olmasının, öğrenmeye güdülenmesi, bilişsel ve bilişüstü yeterliliğinin ve bilişüstü beceri düzeyinin akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

◆ Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarıları anlamlı olarak artmaktadır. Akademik başarının yaklaşık %11'i toplamda anne ve babanın öğrenim düzeyinden kaynaklanmaktadır.

◆ Öğrencinin odasının olması akademik başarıyı anlamlı olarak arttırmakta ve akademik başarının yaklaşık %0,8'ini açıklamaktadır.

◆ Öğrencinin kendine ait masasının olması akademik başarıyı anlamlı olarak arttırmakta ve akademik başarının %2,16'sını açıklamaktadır.

◆ Öğrencinin evde internet bağlantısına sahip olması akademik başarıyı anlamlı olarak arttırmakta ve akademik başarının yaklaşık %2,37'sini açıklamaktadır.

◆ Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri ve bilişüstü becerileri arttıkça akademik başarıları da anlamlı olarak artmaktadır. Akademik başarının yaklaşık %4,16'sı bilişüstü beceri düzeyinden, yaklaşık %2,07'si ise güdü, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerden kaynaklanmaktadır.

6.2. Öneriler

◆ Araştırmacılar için, bir sonraki çalışmalarda bilişüstü yeterlikler ve güdülenme kavramları ile farklı değişkenleri birlikte değerlendirmeleri önerilmektedir.

◆ Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çeşitli bilişüstü strateji öğretim programlarının etkililiği araştırılabilir.

◆ Öğrencilerin bilişüstü yeterliliklerini derinlemesine analiz edebilmek adına bilişüstü beceriye ait her bir alt boyuta yönelik süreç odaklı program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

◆ Öğrencilere, öğrenme sürecinde bilişüstü becerilerini daha aktif kullanmalarına fırsat verecek ders içerikleri oluşturma çalışmaları yapılabilir.

◆ Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini arttırmak için sınıflarda teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

◆ Eğitimciler için, akademik başarı üzerinde bilişüstü beceriler ve güdü kavramlarının etkisi konulu hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Sınıf ortamında bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik görüşmeler yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- ABİDE. (2019). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu., Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Acar Güvendir M., (2017). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi- (PISA2012), 13(1), 94-109.
- Açıkgöç A., Köse, M. R., Günel, M., Demirkol, B. (2011). 21. yüzyıl öğrenci profili. Ankara: T.C. MEB Eğitim Araştırma Dairesi Başkanlığı.
- Açıkgöz K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçam S. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ Yurdabakan)
- Akın A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, (Danışman: Prof. Dr. R Abacı).
- Akın A., Abacı R. (2011). *Bilişötesi*. Ankara: Nobel.
- Akpınar B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Literatüre and History of Turkish or Turkic* , 6(4), 353-365.
- Aktamış H., Uça S. (2010). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *Elementary Education Online*, 9(3), 980-989.
- Akyol C., Sungur S., Tekkaya C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16(1), 1-21.
- Akyüz G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 112-130.
- Alcı B., Yüksel G. (2012). İngilizce öğretmenliği lisans öğrencilerinin özyeterlik ve bilişüstü algılarının farklılaşması ve akademik performanslarını yordaması *Kalem Eğitim ve İnsan . Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.
- Altındağ M. (2008). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. N Senemoğlu).
- Altunışık S. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Fene Yönelik Merak, Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Uşak, (Danışman: Doç. Dr. Y Karakuyu).

- Arcan K. (2006). Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin, Akademik Başarıları ile Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. M Uluğ).
- Aarepattamannil S., Freeman J. (2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700-743.
- Arslan M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslantaş H., Metin Ö., Külekçi E. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 395-407.
- Aslan G. (2017)). Öğrencilerin Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz . *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Aslan M., Doğan S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aslanargun E., Bozkurt S., Sarıoğlu S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234
- Aslanoğlu A. E. (2007). PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ö Kutlu).
- Atay A. D. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, (Danışman: Doç. Dr. N Yenice).
- Aydoğdu F., Dilekmen M. (2005). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *Electronic International Journal of Education Arts, and Science*, 2(Special Issue), 40-56.
- Bacanlı H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (8. Basım). Ankara, Nobel.
- Bağçeci B., Döş B., Sarıca R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bakır, B. & Koç Akran, S. (2019). Ortaokul 7. sınıf matematik dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 67-85.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Balcı G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. P Dinç Artut).
- Baltacı M., Akpınar B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Baltaş A. (2004). *Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi.

- Bekdemir M., Başıbüyük A. (2011). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin matematik başarı ve kaygı düzeylerinin coğrafya başarısını yordaması. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 459-477.
- Berberoğlu G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Ankara: Morpa.
- Berg G., Coetzee L. (2014) Academic self-concept and motivation as predictors of academic achievement, *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 469-478.
- Berg S. V. (2010). Poverty and education. international institute for educational planning (unesco), France.
- Biggs J. (1987). Reflective thinking and school learning. an introduction to the theory and practice of metacognition. *SET Research Information for Teachers*, 2(10), 1-4.
- Blakey E., and Spence S. (1990). Thinking for the future, *Emergency Librarian*, 17(5), 11-14.
- Bozkurt M., Memiş A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Brown A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms (pp.65-116). NJ. Erlbaum, Hillsdale.
- Brown A. L. (1997). Knowing when, where, and how to remember a problem of metacognition. *Urbana-Champaign*, Technical Report No. 47.
- Budak H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Bilişüstü Becerileri ve Matematik Dersi Başarılarının Belirlenmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, (Danışman: Doç. Dr. M K Demir).
- Büyüköztürk Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Callan G. L., Marchant G. J., Finch, W. & German R. (2016). Metacognition, strategies, achievement, and demographics: relationships across countries. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1485–1502.
- Canca D. (2005). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: M Erden).
- Carrell P., Gajdusek L., Wise T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97-112.
- Chiu M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: country, school, and student level analyses. *Journal Of Family Psychology*, 21(3), 510-519.
- Covington M. (2000). Goaltheory, motivation and scholl achievement: An integrativereview. *Annualreview of Psychlogy*, 51(1), 171-200.
- Çalışkan M., Sünbül A M (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi (İlköğretim 6. sınıf türkçe dersi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1),133-153.
- Dam H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Dawson C (2015). *Araştırma Yöntemlerine Giriş*. Çev.: Arı A, Konya: Eğitim. Pegem.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2008). Self-determination theory: a macro-theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.

- Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Deci E., Ryan R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In: E. L. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-Determination* (pp. 3-33). Research NY, Rochester: University of Rochester Press.
- Deci E., Vallerand R., Pelletier L., Ryan R (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 26(3-4), 325-346.
- Demirel, Ö. (2010). Eğitim Sözlüğü. 4. Baskı, Pegem Akademi : Ankara.
- Demirsöz E. S. (2010). Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. A Kocabaş).
- Demirtaş H., Güneş H. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Ankara: Anı.
- Desoete A. H., Roeyers A., Buysse, E. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 5(34), 435-447.
- Diken R. B. (1993). A Case Study of Six EFL Freshman Readers: Overview of Metacognitive Ability in Reading. Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Dr. Dan J. Tannacito).
- Doğan Y. (2016). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Elazığ, (Danışman: Doç. Dr. M Tuncer).
- Doğanay A. (1996)). Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 48-54.
- Duman B. (2008). *Eğitim ve Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar. Üstbiliş- Bilişsel Farkındalık*. Çeviren:Duman B, (pp. 420-449), Ankara: Anı.
- Duman B. (2013). Üstbiliş Dayalı Bir Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık, Başarı Motivasyonu ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Elazığ, (Danışman: Doç. Dr. Ç Semerci).
- Edmonds, R., (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37 (15–18), 20–24.
- Eren A. (2001). Eğitim sürecinde öğrenci. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 10(407), 80-84.
- ERG. (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. <file:///C:/Users/HP/Desktop/Master%20Degree/B%C3%96L%C3%9CM%20B%C3%96L%C3%9CM/+G%C4%B0R%C4%B0%C5%9E/%C3%B6%C4%9Fretim%20programlar%C4%B1.pdf> (Erişim Tarihi: 13.08.2020).
- Everson H., Tobias S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college. A metacognitive analysis. *Instructional science*, 26(1), 65-79.
- Evran S., Yurdabakan İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, 2(1), 213-220.
- Farnam A., Anjomshoa H. (2020). The relationship between metacognition skills with academic motivation and academic achievement among high school students in kerman, Iran. *Int J Pediatr*, 8(1), 10759-10766.

- Fernando S. YJN., Marikar F. MMT. (2017). Constructivist teaching/learning theory and participatory teaching methods. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 110-112.
- Fidan N., Baykul Y. (1994). İlköğretimde temel ihtiyaçların karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 7-20.
- Flavell J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: *The Nature of Intelligence*. Eds: Resnick L R, NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 906-911.
- Flavell J. H. (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. In: Kluwe F. W., (Ed.) *Metacognition, Motivation, and Understanding*. (pp. 21-29). NJ. Lawrence Erlbaum: Hillsdale.
- Fuchs T., L. W. (2004). Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School. *Econ Papers*, 47(3-4), 8359-386.
- Gamboa, L. F., Rodríguez-Acosta, M., Garcia-Suaza, A. F. (2010). Academic achievement in sciences: the role of preferences and educative assets. (Documentos de Trabajo 78). Universidad del Rosario, Facultad de Economía. <https://www.urosario.edu.co/economia/documentos/pdf/dt78.pdf> (Erişim tarihi: 10.08.2020)
- Gelbal S. (2008). Sekizinci Sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gelen İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz. Malatya.
- Gencer S., Koç M. (2012). Internet abuse among teenagers and its relations to internet usage patterns and demographics. *Educational Technology and Society*, 15(2), 25-36.
- Genç N. H. (2004). Drama eğitiminin üniversite öğrencilerinin öğretmen, arkadaş, eğitim ve okula yönelim tutumlarına etkisi. *Çağdaş Eğitim*, 29(314), 30-38.
- Gomez H. F., Golino C., Menezes I. (2014). Predicting school achievement rather than intelligence: Does metacognition matter? *Psychology*, 5(5), 1095-1110.
- Göçer T. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Mantıksal Düşünme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, (Danışman: Doç. Dr. M Sarıkaya).
- Grolnick W., Deci E., Ryan R. (1997). Internalization Within The Family: The Self Determination Perspective. In: Grusec, Kuczynski L (Ed.), J. E. *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp.135–161). New York: Wiley.
- Grum D. K., Lebaric N., Kolenc J. (2004). Relation between self concept, motivation for education and academic achievement: A Slovenian case. *Studia Psychologica*, 46(2), 05-126.
- Gürefe N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri*, 2(5), 237-246.
- Gürşimşek I., Çetingöz D., Yoleri S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. In *The first International Congress of Educational Research*. 1-3 Mayıs, Çanakkale.

- Hammond L. D. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-46.
- Hortaçsu N. (1995). Parents' education levels', parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 373-383.
- Howie S. J., Pietersen J. (2001). Mathematics literacy of final year: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Huitt W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/metacogn.html> (Erişim Tarihi: 13.08.2020).
- Israel S. E., Block C.C., Bauserman K.L., Kinnucan-Welsch K. (2005). Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development. Mahwah, N.J.: Routledge.
- İnce C. (2017). Öğrenci başarısı üzerinde okulun etkisi hakkında bir değerlendirme. *International Conference on Multidisciplinary, Science, Engineering and Technology*, Ekim 27-29, Bitlis.
- İnce M., Gözütok F. D. (2018). Effect of parental education and home educational resources to students' results of PISA reading skills test. *Elementary Education Online*, 17(2), 947-958.
- İnternet: <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 11.06.2020).
- İpek C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitimine katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Joyce B., Cahlhoun E. (2011). Realizing the Promise of 21st-Century Education: An Owner's Manual, (pp. 46-67), USA: Corwin.
- Green J., Nelson G., Martin A. J., Marsh H. W. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Kana F. (2015). Atürkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 395-407.
- Karakelle S., Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle S., Saraç, S. (2007). On-line and off-line assessment of metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 301-315.
- Karlen Y., Suter F., Hirta C., Merki M. K. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74, 101757.
- Keskin A. (2007). Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerine etkisi. https://www.academia.edu/6518423/Abdullah_KESK%C4%B0Nden_MOT%C4%B0VASYON_VE_D%C4%B0KKAT%C4%B0N_%C3%96%C4%9ERENME_%C3%9CZER%C4%B0NE_ETK%C4%B0S%C4%B0 (Erişim Tarihi: 13.08.2020).
- Kılıç S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-48.
- Kuiper R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.

- Kurt U., Taş Y. (2019). Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklarının okul hayatına katılımları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 978-991.
- Landline J., Stewart J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Lemos M. S., Verissimo L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 112(2014) 930-938.
- Lei J., Zhou J. (2012). Digital Divide: How do home internet access and parental support affect student outcomes? *Education*, 2(1), 45-53.
- Marzano, R. J. (2003). Using data: Two wrongs and a right, Educational leadership, *Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A, 60(5), 56-60.
- Marzano R., Marzano J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Marzano R., Brandt R., Huges C., Jones B., Presseisen B., Rankin S., Suhor C. (1988). Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction. Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA.
- McInerney D. M. (2005). Educational Psychology – Theory, Research, and Teaching: A 25-year retrospective. *Educational Psychology*, 25(6), 585-599.
- MEB. (2006). ÖBBS 2004-İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi İngilizce Bilgisayar Okuryazarlığı. Ankara: MEB.
- Memiş A., Arıcan H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilgi düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(1), 76-93.
- Memnun D., Akkaya R. (2012). Matematik, fen ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının bilişin bilgisi ve düzenlemesi boyutları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 312-329.
- Namlu A. G. (2004). Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-141.
- OECD. (2012). *OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, France: OECD Publishing.
- Orhan A. Adıgüzel A. (2017). Öğrencilerin üstbilgi beceri düzeyleri ile ingilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasındaki ilişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 05-14.
- Öncü H. (2010). Motivasyon (Güdüleme) (11. Basım). *Sınıf Yönetimi*. (Ed.), Küçükahmet L, Ankara: Pegem Akademi.
- Oral I. ve McGivney E. J. (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz. *Eğitim Reformu Girişimi*, Erişim tarihi: 10.08.2020 <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf>
- Özer Y., Anıl D. (2011). Öğrencilerin Fen ve Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim*, 41(41), 313-324.
- Özfidan B., Demir H. (2014). Bask Çift Dilli Eğitimi ve Bunun Türkiye'deki Olası Çift Dilli Eğitim İçin Örneklenmesi. *Asian Journal of Instruction AJI*, 2(1(Özel)), 77-85.
- Özsoy G. (2008). Üstbilgi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.

- Özsoy G., Günindi Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Pala N. M. (2008). PISA 2003 Sonuçlarına Göre Öğrenci Ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına Ve Problem Çözmeye Etkisi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, (Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. G Akyüz).
- Pate M. L., Miller G. Effects of regulatory self-questioning on secondary-level students' problem-solving performance. *Journal of Agricultural Education*, 52(1), 72-84.
- Pehlivan F. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Üstbiliş Strateji Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek. *Niğde Üniversitesi*. Niğde, (Yrd. Doç. Dr. S M Şahin).
- Pesen, A., Oral, B. ve Bulut, Y. (2018). Lise öğrencilerinin motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri ile özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 706-730.
- Pilten P. (2008). Üstbiliş Stratejilerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. N I Tertemiz).
- PISA. (2003). *Family Background and Student Performance*. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf> (Erişim Tarihi: 13.08.2020).
- Rezvan S., Ahmadi S., Abedi, M. (2006). The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan university conditional students. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(4), 425-428.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development, and well-being. *American Psychologist American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Ryan R., Deci E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sadi Ö., Uyar M., Yalçın H. (2014). Lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile yapısının rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Sansone C., Harackiewicz J. M. (2000). *Intrinsic And Extrinsic Motivation: The research for Optimal Motivation and Performance*, Educational Psychology Series. San Diego: Academic Press.
- Sapancı A. (2011). Kişilik, Bilişüstü ve Akademik Başarının Yapısal Eşitlik Modellemesi Ve Başarıdaki Öğrenme Stili Farklılıkları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Bolu, (Danışman: Prof. Dr. A Güler).
- Saraç S. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışmanlar: Prof. Dr. A Önder, Yrd. Doç. Dr. S Karakelle).
- Saraç S., Önder A., Karakelle S. (2014). Üstbiliş, zeka ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 39-54.
- Sarier, Y., (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

- Schraw G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(12), 113-125.
- Schraw G., Moshman D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw G., S. Dennison R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-470.
- Schunk D. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467.
- Selçioğlu Demirsöz E. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(2), 112-123.
- Senemoğlu N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi.
- Sikhwari T. (2014). A Study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a university in limpopo province, South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 6(1), 19-25.
- Sökmen Y., Kılıç D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1109-1126.
- Sperlin R., Howard B., Miller L., Murrphy C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Steinmayr R., Anne F. W., Malte S., Spinath B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1730.
- Strobel K. R. (2012). Academic Motivation and School Engagement and Their Links To Academic Achievement: A Follow Up Report. *William and Flora Hewlett Foundation*, CA, Palo Alto: John W. Gardner Center.
- Sübaşı G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri . *Milli Eğitim Dergisi*, 146(1), 32-36.
- Şeker M. (2013). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çorum, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. A Korukcu).
- Şeker R., Çınar D., Özkaya A. (2004). Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tabachnick B., Fidell L. (2013). Using Multivariate Statistics. 6th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Tella A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology, Education*, 3(2), 149-156.
- Thomson S., Wernert N., O'Grady E., Rodrigues S. (2017). TIMSS 2015: Reporting Australia's Results. Australian Council for Educational Research Ltd., Australia: Camberwell.
- Tian H., Sun Z. (2018). Academic achievement: Principles and methodology. (pp. 360-361). Beijing, China: System.
- Timothy J., Bennet P., Schwartz L. (2002). Applied Metacognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tok H., Özgan H., Döş B. (2010). Uzaktan eğitim sınıfında başarının pozitif yordayıcısı olarak bilişötesi farkındalık stratejisi ve öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123- 134.

- Topçu Y., Uzundumlu A. S. (2012). Yüksek öğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2,Ek:A), 51-58.
- Trilling B., Fadel C. (2009). 21st Century Skills: Learning For Life In Our Times. Chicester: Wiley.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(3), 1069-1090 .
- Vigdor J., Ladd H., Martinez E. (2014). Scaling the digital divide: home computer technology and student achievement. *Economic Inquiry*, 52(3), 1103-1119.
- Vrugt A., Oort F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 3(2), 123-146.
- Yabaş D., Altun S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 201-214.
- Yenice N., Saydam G., Telli S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yıldız D. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve teog sınavı türkçe puanları: Bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 8(1), 41-61.
- Yıldız E., Ergin Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yıldız G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Entitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul,(Danışman: Doç.Dr. S Fer).
- Yunus M., Suraya A., Wan Zah Wan A. (2008). Metacognition and motivation in mathematical problem solving source. *International Journal of Learning*, 15(3), 121-131.
- Yurt E., Bozer E. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(14), 669-685.
- Zepeda C., Richey, J., Ronevich P., Nokes-Malach, T. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo Study. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 954-970.
- Zulkipli N. (2009). Metacognition and its relationship with students' academic performance <https://pdfs.semanticscholar.org/6822/715a334e267a68d2a7ff217e21b6290c5b82.pdf> (Erişim Tarihi: 13.08.2020).

8. EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU (ÖRNEK MADDELER)

Annenin eğitim durumu: İlkokul () Lise () Üniversite /Yüksekokul ()
Annenin çalışma durumu: Evet () Hayır ()
Babanın eğitim durumu: İlkokul () Lise () Üniversite /Yüksekokul ()
Babanın çalışma durumu: Evet () Hayır ()
Kaç kardeşiniz var? Yaşları Kaç?:

Evde Bulunan İmkanlar

Kendime ait bir odam var: Evet () Hayır ()
Odamı kardeşimle paylaşıyorum: Evet () Hayır ()
Kendime ait bir odam yok: Evet () Hayır ()
Ödevlerimi yapabileceğim masam var: Evet () Hayır ()
Evde ders çalışabileceğim bir ortamım var: Evet () Hayır ()
Evde ödevlerim kullanabileceğim internetim var: Evet () Hayır ()

EK2. BİLİŞÜSTÜ BİLEŞENLER ANKETİ (ÖRNEK MADDELER)

		Bilişüstü Bileşenler Anketi				
Açıklama: Tutum cümleler ile her cümlenin karşısında TAMAMEN KATILIYORUM, KATILIYORUM, KARARSIZIM, KATILMIYORUM ve HİÇ KATILMIYORUM olmak üzere beş seçenekten oluşmuştur. <u>Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize uygun seçeneği X koyarak işaretleyiniz.</u>						
Sınıf:		Cinsiyet:		Başarı notu:		
Annenin eğitim durumu:				Babanın eğitim durumu:		
Aylık ortalama geliriniz:				Kaç kardeşiniz var:		
Üstbiliş Bileşenler Envanteri		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1.	Sınıf arkadaşlarımla kendimi karşılaştırdığımda başarılı olduğumu düşünüyorum.					
2.	Sınıfta öğretilen dersin çoğunu anladığıma eminim.					
3.	Sınıftaki başarımın iyi olacağını düşünüyorum.					
4.	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım zorlukların üstesinden gelebileceğimi düşünüyorum.					
5.	Karşılaştığım problemleri kendi başıma çözebileceğimi düşünüyorum.					

**EK 3. ÇOCUKLAR İÇİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (ÜBFÖ-Ç)
B FORMU (ÖRNEK MADDELER)**

Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu					
Ad- Soyad :					
Sınıf :					
Sevgili öğrenciler,					
Aşağıda, öğrenirken neler yaptığınızı ortaya çıkarmaya yönelik 18 adet madde bulunmaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen maddelerin her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.					
	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.					
2) İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrene bilirim.					
3) Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.					
4) Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.					
5) Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.					
6) Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
7) Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.					
8) Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.					
9) Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
10) Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar					

EK 4. ETİK KURUL İZNİ



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ :05.11.2018
TOPLANTI NO : 2018/11

Karar 4:

29/10/2018 tarih ve 24188 sayılı Dr.Öğr.Üyesi Fatma Betül KURNAZ 'ın dilekçesi ve ekleri görüldü.
Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Dr.Öğr.Üyesi Fatma Betül KURNAZ'ın danışmanlığında yürütülen "8. Sınıf Öğrencilerin Kişisel Özelliklerinin Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterliklerinin Akademik Başarılarının Yordama Düzeyi " konulu çalışma kapsamında anket çalışması uygulanmak üzere ekte sunulan anket çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

EK 5. ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.25058916
Konu : Araştırma İzni

26.12.2018

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 13/12/2018 Tarihli ve e.8557 sayılı yazımız.

Enstitünüz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şeymanur EFENDİOĞLU'nun "8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin, Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterliliklerinin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi" konulu araştırması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü



Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istanbul@ankara.meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA

EK 6. VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “8. Sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerinin, motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerinin akademik başarılarını yordama düzeyi” adıyla, 2018-2019 bahar ve 2019-2020 güz eğitim öğretim dönemlerinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Ankete her öğrenci bir kez katılım gösterecektir.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerinin, motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerinin akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

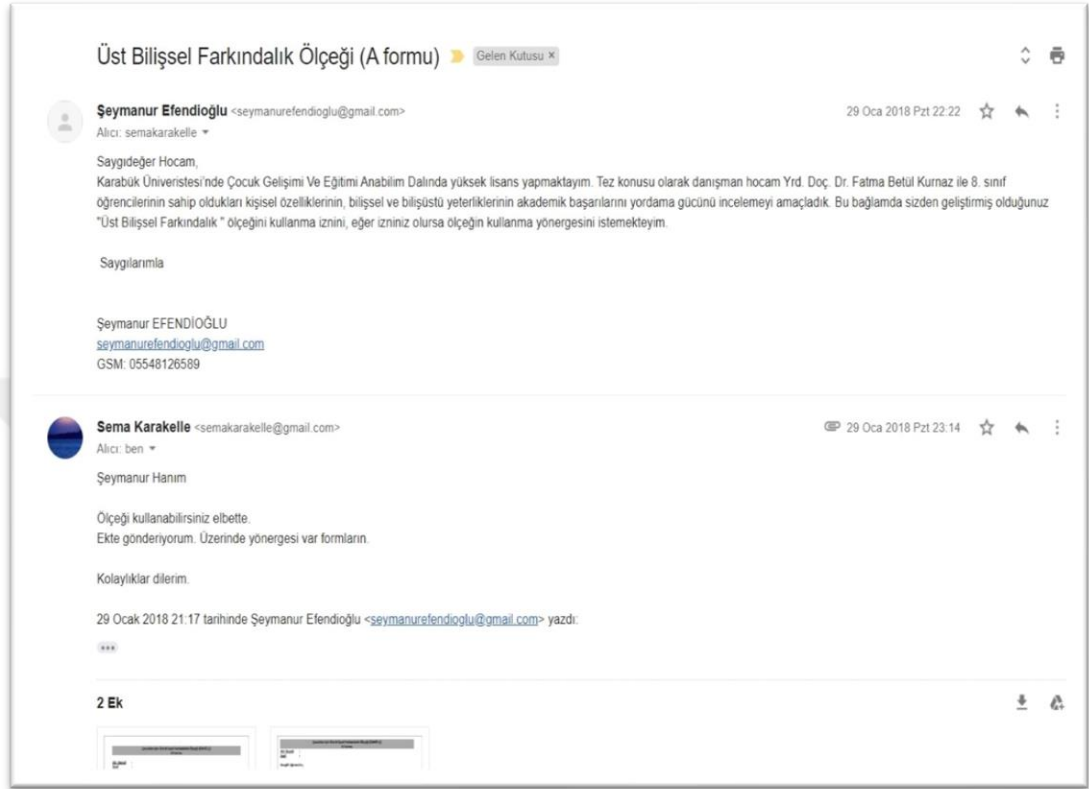
.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

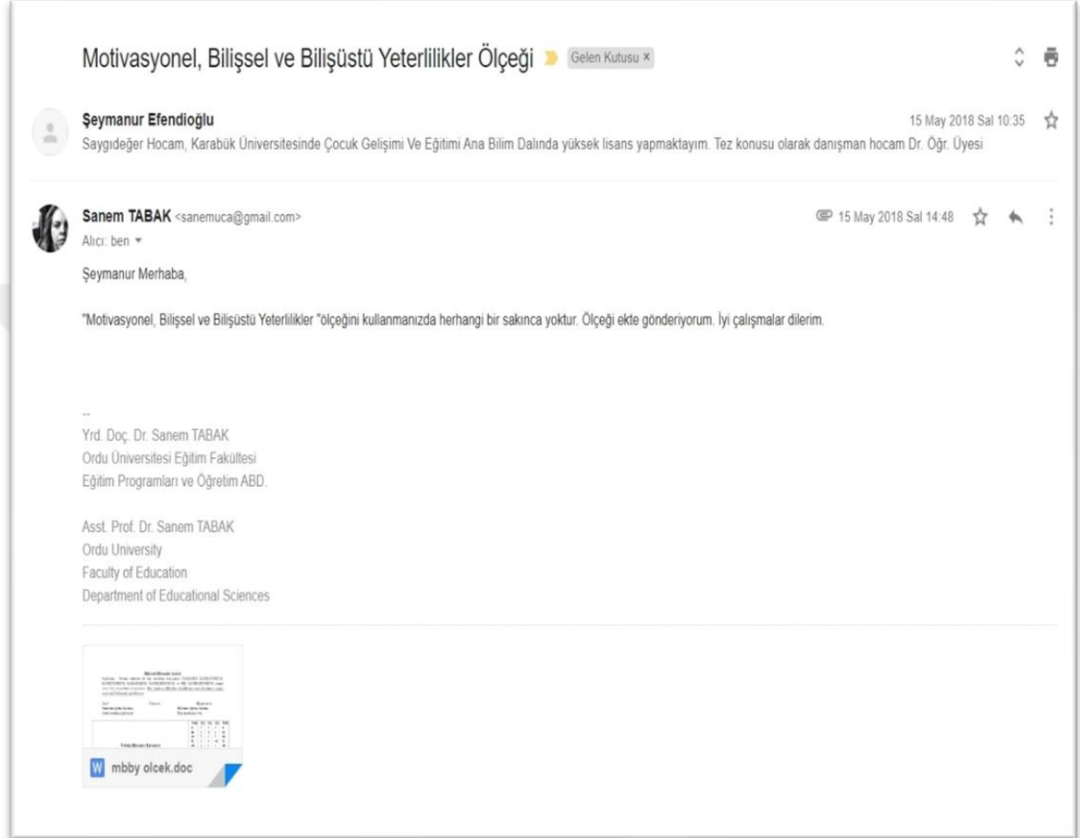
Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 7. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ (ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ)



EK 8. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ (MOTİVASYONEL, BİLİŞSEL VE BİLİŞÜSTÜ YETERLİLİKLER ÖLÇEĞİ)



9. ÖZGEÇMİŞ

Şeymanur Efendioğlu, 1995 yılında Ankara’da doğdu. Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü lisans programından 2017 yılında mezun oldu. Sağlık Bakanlığı bünyesinde, 2019 yılında Çocuk Gelişimi Danışmanı olarak çalışmaya başladı. Halen Balıkesir Altıeylül Sağlıklı Hayat Merkezinde Çocuk Gelişimi Danışmanı olarak görev yapmaktadır.

