

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Ayten İFLAZOĞLU SABAN**
Ahmet SABAN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık, güdülenme ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da okuyan toplam 545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Tosun ve Irmak (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Üstbiliş Ölçeği-30", "Kişisel Bilgiler Formu" ile Ellez (2004) tarafından geliştirilen "Güdü Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları; sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdülenme puanlarının ortalamasının biraz üstünde olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrencilerle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunurken sınıf ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdü puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri yükseldikçe güdülenme puanları artmaktadır.

Anahtar kelimeler: bilişsel farkındalık, güdü, sınıf öğretmeni adayları,

* 1-3 Ekim 2009 tarihinde İzmir' de düzenlenen 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: iayten@cu.edu.tr

*** Öğretim Görevlisi, Mustafa Kemal Üniversitesi, e-posta: ahmetsaban@gmail.com

An Investigation of Elementary School Teaching Department Students' Metacognition Awareness and Motivation in terms of Some Socio-Demographic Variables*

Abstract

This study aims at analysing Elementary School Teacher Education Department 1st, 2nd, 3rd and 4th year students' metacognition and motivation and the relationship between these two factors.

The sample of the study is made up of the Elementary School Teacher Education Department Students of Çukurova and Mustafa Kemal Universities. Five hundred and forty five student teachers participated in this research. As data collection tools, "Metacognition Questionnaire (MCQ-30)", and "Motivation Scale" developed by Ellez (2004) and "Personal Information Form" are used. The results of the study point out that the Elementary School Education Department students' motivation and metacognition scores are a bit higher than the average. Regarding metacognition scores, a significant difference is found in favor of female students and the students from middle and high socio-economic classes. However; no significant difference is seen in terms of class and age variables. In addition, a positive significant relation is found in the students' metacognition and motivation scores. As the students' metacognition level increase, their motivation scores rise accordingly.

Key words: *cognitive awareness, motivation, elementary school teaching department student teachers*

GİRİŞ

Güdü, bireyi bir amaca ulaştırmak için davranmaya iten, eyleme geçiren, bireyin davranışlarını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten ve davranışın kalıcılığını açıklamada kullanılan teorik bir yapıdır (Başaran, 1982; Brophy, 1998; Senemoğlu, 2003). Açıkgoz (2003) güdüyü, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içeren karmaşık yapılı bir özellik olarak açıklamaktadır. Güdüler organizmayı uyarır ve eyleme geçirir, davranışını belirli bir amaca yöneltilir ve istekleri, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri de kapsar. Bu özellikler gözlemlendiğinde organizmanın güdülenmiş davranışta olduğu söylenir (Cüceloğlu, 1991). Uzun yıllardır, güdü hem önemli bir öğrenme ürünü olması hem de öğrenme sürecinin niteliğini artırması nedeniyle birçok araştırmacının ilgi odağı olmuş ve hakkında çeşitli sınıflamalar, kuramlar geliştirilmiştir. Şerif ve Şerif (1996), insanın güdülerinin, davranışlarına amaca yönelik bir nitelik kazandırdığını ve bu niteliğin de yine davranışlarla belirlenebildiğini ifade etmişlerdir.

Güdülenmeyi ödül ve uyarılarla açıklayan davranışçı yaklaşımlara göre; ödül davranış sonunda verilen pekiştiricileri, uyarı ise davranışı destekleyen ya da engelleyen durumları ifade eder (Woolfolk, 1998). Davranışçılara göre güdülenme dışsal bir süreçtir ve birey sürekli olarak dışsal uyarıların etkisi altındadır. Ancak bu anlayış içsel kaynakların tamamen ret edildiği anlamına gelmez. Davranışçılar kendini değerlendirme, beklenti, tahmin ve niyetlerin güdülenmeyi etkileyen önemli içsel unsurlar olduğunu kabul ederler (Moore, 2001). Davranışçı yaklaşıma göre pekiştiricilerin etkili şekilde kullanılması ile güdülenme arasında ilişki vardır. Pekiştiricilerin nerede ve hangi sıklıkla kullanılacağı önemlidir. Kullanılan pekiştiriciler olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu pekiştiriciler, bir davranımdan sonra geldiğinde, bu davranımın olasılığını artıran bir uyarandır; yiyecek ve su olumlu pekiştiricilerdir. Olumsuz pekiştiriciler, bir davranımı takiben ortadan kaldırıldığında, bu davranımın olasılığını artıran bir uyarandır. Elektrik şoku ya da acı verecek derecede gürültü, arzu edilen davranım yapıldığında durdurulabiliyorsa, birer olumsuz pekiştiriciler olarak kullanılabilir (Akbay, 2000; Koç, Yavuzer, Demir, ve Çalışkan, 2001; Senemoğlu, 2003; Yapıcı, 2004). Kullanılan ödüller benlik kavramını olumsuz yönde etkiliyorsa işlevsel olmayan bir güdülenme kaynağı haline gelir. Bu nedenle kullanılan ödülün kişinin gelişimine ve performansına yarar sağlaması gerekir (Long, 2000).

Bilişsel yaklaşım düşünceye önem verir ve düşünce sürecinin, içgüdü ve ihtiyaçlardan daha önemli olduğunu kabul eder (Bartlett, Burton, ve Peim, 2001). Bu yaklaşım insan davranışları için aktif bir süreci savunur. Buna göre bireyler aktif olarak davranışları açıklama, manipüle etme ve sonuçlarını

değerlendirebilme becerisine sahiptirler. Bilişsel yaklaşımclar güdünün, inançlar, değerler, beklentiler ve amaçlara dayalı olarak açıklanabileceğini savunmaktadırlar. Beklenti-değer kuramı, amaç kuramı, başarı güdüsü ve nedensellik kuramı, bilişsel bakış açısına göre geliştirilmiş güdülenme kuramlarıdır (Onaran, 1981, Akt. Erdem, 1997; Açıköz, 2003; Brophy, 1999).

Beklenti-değer kuramına; belirli bir biçimde davranma eğiliminin derecesi, belirli bir sonucun bu davranışı izleme beklentisinin derecesine ve sonuçta elde dillecek olanın kişi için çekiciliğine bağlıdır (Robbins, 1994). Birey, hareketinin olası sonuçları hakkında bir görüşe sahiptir. Bu nedenle, bu sonuçlar arasında kendi değerlerine göre bilinçli seçimler yapar (Can, 1985; Onaran, 1981, Akt. Erdem, 1997; Brophy, 1999). Beklenti değer kuramıyla ilgili iki isimden söz etmek uygun olacaktır. Bunlar, Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'dır. Rotter tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin çeşitli davranış olasılıkları ile karşılaşınca yaptıkları seçimle ilgilidir. Rotter'in kuramı (a) davranış potansiyeli, (b) beklenti, (c) pekiştirici değeri ve (d) psikolojik durum olmak üzere dört ana kavram üzerine oturmaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramına göre bu kavramlar birbiriyle etkileşim halindedir (Açıköz, 2003). Bandura'ya göre ise birey, geçmişine dayalı olarak ya da başka bireyleri gözlemleyerek, herhangi bir işin gelecekteki sonuçlarını tahmin eder. Sonuçta olumlu ise, yapacağı işten kendisine yarar görüyorsa güdülenir (Woolfolk, 1998).

Sosyal Öğrenme Kuramları güdülenmeyi açıklarken davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşımı bütünleştirmektedir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, güdülenmeyi etkileyen üç temel öge vardır. Bunlar, bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisidir (Erden ve Akman, 1997). Sosyal-bilişsel güdülenme kuramına göre, geleceğe ilişkin beklentiler temel güdülenme kaynaklarından biridir. Bunun yanında sosyal amaçlar ve kendini pekiştirme sistemi de güdülenmenin gelişimi üzerinde etkilidir (Bandura,1977). Bütün bu açıklamalar ışığında güdüye;

- insanlar davranışları ile ilgili ne tür seçimler yaparlar?
- başlamak ne kadar sürer?
- katılımın yoğunluk seviyesi nedir?
- bir kişinin devam etmesinin ya da bırakmasının nedeni nedir?

- etkinlik boyunca öğrencinin düşündükleri ve hissettikleri nelerdir? (Woolfolk, 1998) soruları ışığında bakıldığında, güdünün öğrenme ve öğretme süreçlerindeki yeri ve bilişsel farkındalık ile ilişkisinin anlaşılması önemlidir. Hartman ve Sternberg (1993) öğrenmenin; davranışsal, bilişsel, duygusal ve

tutumlarla ilgili unsurlarını ele almışlar ve bilişsel ve duygusal sistemlerin karşılıklı ilişkisini içeren içsel bir sistem betimlemiştir. Bilişsel sistemler; öğrenme ve düşünmenin temelini oluşturan biliş, (bilgi elde etme ve işleme koyma) ve bilişsel farkındalığı (yürütücü biliş ve stratejik bilgi) içerir. Duygusal sistemler ise motivasyon, duygusal öz-düzenleme (inançlar, beklentiler ve değerlerin öz düzenlemesi) ve tutumları içerir ve aynı zamanda verimli işlevsellik için temeldir. İçsel sistemlere ek olarak çevresel şartları içeren dışsal bir sistem de vardır. Bu çevre akademik (sınıf, eğitim programı ve öğretmen özellikleri) ve akademi dışı (kültürel, ekonomik ve ailevi faktörler) olabilir. Bu model zihinsel performansı etkilemek için karşılıklı etkileşimde bulunan birçok faktörü temsil eder ve bilişsel farkındalığın işlediği bilişsel, duygusal ve çevresel değerlerin önemini doğrular. Gerçekten de araştırmalar, bireyin öğrenmesinden, üstlendiği görevin öneminden, öz-yeterlilik duygusundan ve başarı yüklemelerinden sorumlu olması için bilişsel farkındalık bilgisinin motivasyonla etkileşimini öngörmektedir (Palincsar ve Brown, 1987). Gourgey'e (1998) göre bilişsel farkındalık; bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel "yönetici" süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Bilişsel farkındalık aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında bulur, önceki ilgili bilgiyi aktif hale getirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar.

Literatürde genel olarak bilişsel farkındalığın iki çeşit beceri etrafında toplandığı görülmektedir. İlki öz-değerlendirmedir. Öğrencinin bilgi ve yeteneklerini değerlendirebilmesiyle ilgilidir. Araştırmalar öz-değerlendirmede başarılı olan ve bu yeteneğe ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin daha stratejik olduğunu ve bu yeteneklerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans sergilediklerini kanıtlamıştır (Schraw ve Dennison 1994). Diğer beceri ise öz-yönetimdir. Öz-yönetim öğrencinin kendisinin ve sürecin farkında olması ve izlemesini içerir. Bu çerçevede bir öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı bir konuyla ilgili bir matematik problemini çözmeye çalışması ve kısa süre içinde çözmekten vazgeçmesi biliş, bilişsel farkındalık ve motivasyon ile açıklanabilir. Nitekim öğrenci de "bu konu ile ilgili bilgim yok bu nedenle çözemiyorum" diyecektir. Ancak öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini biliyor ve bu konuda aslında bilgi sahibi olduğundan eminsek vazgeçme sebebinin bilgisizlik olmadığını kolaylıkla söyleyebiliriz. O halde vazgeçme nedeni nedir? Öğrencimiz problemin çözümünde en çok kullanılan yolu denedi ama sonuca ulaşamadı ve bunun yerine başka bir çözüm yolu planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinde yani bilişsel farkındalık ve böyle bir problemi çözebileceğine ilişkin motivasyona sahip olmadığından

problemi çözememiştir denilebilir. Sonuç olarak bilişsel farkındalık kavramı; bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içermektedir. Kısaca bilişsel farkındalık bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Bransford, Brown, and Cocking, 2000; [Dunlosky](#) ve Metcalfe, 2008; [Hacker](#), [Dunlosky](#), ve [Graesser](#), 2009; Schraw & Dennison, 1994; Schommer-Aikins, 2004; Sperling, Howard, Staley, & DuBois, 2004; Vauras, Rauhanummi, Riitta Kinnunen, ve Lepola, 1999).

Bilişsel farkındalık kavramı, Flavell'e göre (1979); bilişleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilişsel yapı, bilgi ve süreçlerden oluşan bir sistemdir (Akt. Çakıroğlu, 2007). Cox'a (2005) göre ise; herhangi bir uyarana verdiğimiz tepkinin doğruluğu ve uygunluğu hakkındaki bilgimiz üstbilişleri oluşturur. Başka bir deyişle "kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözü" olarak tanımlanabilir (Tosun ve Irak 2008). Baker (2002) güdülenmenin bilişsel farkındalığı etkileyen hayati bir değişken olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak bir çok araştırma ilköğretim düzeyinden üniversite ve daha üst eğitim kademelerine kadar güdülenmenin öğrencilerin bilişsel farkındalıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Dembo & Eaton, 2000; Neber & Schommer-Aikins, 2002; Pintrich & De Groot, 1990; Shu-Shen, 2002; Sungur, 2007; Tung-hsien, 2004; Vale, Cabanach, Nunez, Gonzalez-Pienda et al., 2003). Bu çalışmalar genel olarak öğrencilerin yetkinlik beklentileri ile başarı amaçlarının dolayısıyla da güdülenmelerinin bilişsel farkındalıkla açıklanabileceğini vurgulamaktadırlar. Yetkinlik beklentisi öğrencinin akademik bir iş ya da görevi yapma düzeyi ile ilgilidir. Yüksek yetkinlik beklentisine sahip öğrenciler alternatif stratejileri dener, başarılı olmak için daha çok gayret sarf eder ve çalışmasını amacına ulaşana kadar inatla sürdürür (Hoy, 2004). Bandura (1993) da bir konuyu anlamak ya da bir problemi çözmek ve daha derinlemesine bilgi elde etmek isteyen öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının yüksek olduğunu ve kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtmektedir. Kendi zihinsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen öğrencilerin güdülenmelerinin dolayısıyla bilişsel farkındalıklarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ile birlikte farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin geleceğin sınıf öğretmenleri olacakları düşünüldüğünde bilişsel farkındalıkları ile güdülenmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile var olan profil belirleneceğinden önemlidir. Bu araştırma ile ayrıca teorik olarak birbiri ile ilişkili olduğu varsayılan bilişsel farkındalık ve güdülenme bağlamında üniversite eğitiminin rolünün belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel farkındalık, güdülenme ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre bilişsel farkındalık ve güdülenme puanları farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerine göre güdülenme puanları farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları ile güdülenme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmayla sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel farkındalıkları, güdüleri ve bunlar ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasındaki ilişkiler belirlenmek istendiğinden, çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Çukurova Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören (örgün ve ikinci öğretim) öğrenciler oluşturmaktadır. üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çukurova Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 1., 2., 3., ve 4., sınıflarında (örgün ve ikinci öğretim) öğrenim gören öğrencilerin şans (random) yoluyla belirlenen ikişer şubesine (her bir üniversiteden ikişer toplam 545 öğrenci) veri toplama aracı uygulanmıştır. Sonuçta veri toplama aracını yanıtlamayı kabul eden 190 birinci, 125 ikinci, 126 üçüncü, 104 dördüncü sınıf toplam 545 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 301'i kız, 244'ü erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Tosun ve Irmak (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Üstbilis Ölçeği-30", Ellez (2004) tarafından geliştirilen "Güdü Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır.

Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30)

Öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri Tosun ve Irak (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanı ve orijinal adı "Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ)" olan Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen, Daha sonra Wells ve Cartwright-Hatton (2004) tarafından 30 maddelik kısa formu (ÜBÖ-30) oluşturulan Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) kullanılmıştır. ÜBÖ-30 ölçeği 30 madde ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. (1) Olumlu inançlar, 1, 7, 10, 20, 23 ve 28. maddelerden oluşur ve endişelenmenin, plan yapma ya da problem çözmeye yardımcı olduğuna dair, endişelenmeye yönelik olumlu inançları içerir. Aynı zamanda bu faktöre göre endişe, arzu edilir bir kişilik özelliğidir. (2) Kontrol edilemezlik ve tehlike, 6, 13, 15, 21, 25, 27. maddeleri içerir ve iki boyuttan oluşmaktadır. Birincisi, 'insanın işlevlerini yerine getirebilmesi ve güvende kalabilmesi için endişelerini kontrol etmesi gereklidir' şeklindeki inançtır. Diğeri, endişenin kontrol edilemeyeceğine dair inançtır. (3) Bilişsel güven, 8, 14, 18, 24, 26 ve 29. maddeleri içerir ve kişinin kendi bellek ve dikkat yeteneklerine güveninin olmaması ile ilgilidir. (4) Düşünceleri kontrol ihtiyacı, 2, 4, 9, 11, 16, 22. maddelerden oluşur ve batıl inanç, cezalandırılma ve sorumlu olma temalarını içeren olumsuz inançları kontrol altına alma ihtiyacını içerir. Bu inançlar, kişi onları kontrol edemediği takdirde ortaya çıkacak zarar verici sonuçlardan kişinin sorumlu olacağına ve cezalandırılacağına ilişkindir. (5) Bilişsel farkındalık, 3, 5, 12, 17, 19 ve 30. maddelerden oluşur ve kişinin kendi düşünce süreçleri üzerinde sürekli uğraşmasını ifade eder.

Yapılan bu çalışmada hesaplanan ÜBÖ-30'nün faktörlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri ile faktör puanları arasında hesaplanan korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre ÜBÖ-30'nün faktör puanları arasındaki korelasyonlar 0.49 ile 0.04, faktörlerle toplam puan arasındaki korelasyonlar ise 0.73 ile 0.41 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanlar toplam için 2.53 (S=.31), olumlu inançlar faktörü için 2.49 (S=.50), kontrol edilemezlik ve tehlike faktörü için 2.60 (S=.45), bilişsel güven faktörü için 2.28 (S=.56), düşünceleri kontrol ihtiyacı faktörü için 2.48 (S=.52), bilişsel farkındalık faktörü için 2.79 (S=.52). Ölçeğin Tosun ve Irmak (2008) tarafından yapılan uyarılma çalışmasından elde edilen bulgularla bu çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Tablo 1. Üstbiliş Ölçeği -30 Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

	\bar{X}	SS	I	II	III	IV	V
I. Olumlu inançlar	2.49	.50	-	.24**	.04	.27**	.24**
II. Kontrol edilemezlik ve tehlike	2.60	.45		-	.10*	.44**	.49**
III. Bilişsel güven	2.28	.56			-	.17**	-.16**
IV. Düşünceleri kontrol ihtiyacı	2.48	.52				-	.34**
V. Bilişsel farkındalık	2.79	.52					-
Toplam	2.53	.31	.58**	.72**	.41**	.73**	.62**

* p<.05, ** p<.01

Üstbiliş Ölçeği -30'un bilişsel farkındalık alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Bilişsel farkındalık alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.80 (Cronbach alfa) hesaplanmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler hem ölçeğin toplam puanı hem de bilişsel farkındalık alt ölçek puanları açısından yapılmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca ÜBÖ-30'daki her madde "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile "(4) kesinlikle katılıyorum" uçlarına sahip, 4 birimli Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinden yanıtlanır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 30 ile 120 arasında değişir ve puanın yükselmesi patolojik tarzda üstbilişsel faaliyetin arttığına işaret eder. Bu çalışmada patolojik tarzda davranışların belirlenmesi hedeflenmediğinde değerlendirmeler sadece bilişsel farkındalık alt ölçek puanları dikkate alınarak yapılmıştır. Bu alt ölçekten bir öğrencinin alabileceği toplam puan 6 ile 24 arasında değişir. Bu nedenle çalışmada öğrencilerin Üstbiliş Ölçeği-30 toplam puanları yerine doğrudan bilişsel farkındalık alt ölçeği toplam puanları kullanılmıştır.

Güdü Ölçeği

Öğrencilerin başarı güdüsü puanlarını belirlemek amacıyla Ellez'in (2004) "Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri" adlı doktora çalışmasında geliştirmiş olduğu "Güdü Ölçeği" kullanılmıştır. Ellez (2004) bu ölçeği geliştirirken şu aşamaları izlemiştir:

1. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerine temel oluşturmak üzere bir özel ve bir devlet ilköğretim okulunda 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 113 öğrenciye "matematik dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilerek birer kompozisyon yazmaları sağlanmıştır.

2. Kompozisyonlardan ortaya çıkan maddeler yardımıyla ve alan yazın doğrultusunda güdü ölçeği için 30 maddelik deneme formu hazırlanmıştır.

Ölçekle ilgili 4 program geliştirme uzmanı ve 2 sınıf öğretmeninden uzman görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin ön denemesi İzmir İli, Karşıyaka ilçesinde çeşitli okulların 6.7. ve 8. sınıflarına devam eden 712 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda verilerin faktör analizi yapılmış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

3. GÜDÜ Ölçeği için yapılan faktör çözümlemesi sonucu faktör yükleri 0,40'ın altındaki 5 madde ile ölçek korelasyonları negatif olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta; "Gayret Etme(0.74)", "Katılma(0.70)", "Çalışma İsteği(0.69)", "Çalışmayı Sürdürme(0.71)" olmak üzere 4 alt boyut ve 23 maddeden oluşan ve toplam puan için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,76 olan güdü ölçeği oluşturulmuştur. Güdü ölçeği "Çok Uygun" ile "Hiç Uygun Değil" aralığında puanlanabilen 5 Likert Tipi bir ölçektir.

Bu araştırmanın örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturduğundan ölçeğin faktör yapısı yeniden incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda orijinal ölçekle aynı yapı elde edilmiştir. Güdü ölçeği toplam puan için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.83, alt ölçekler için ise sırasıyla "Gayret Etme (0.75)", "Katılma (0.72)", "Çalışma İsteği (0.69)", "Çalışmayı Sürdürme (0.73)" olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bu çalışmada hesaplanan güdü ölçeğinin faktörlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri ile faktör puanları arasında hesaplanan korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre güdü ölçeğinin faktör puanları arasındaki korelasyonlar 0.58 ile 0.28, faktörlerle toplam puan arasındaki korelasyonlar ise 0.83 ile 0.70 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanlar toplam için 3.54 (S=.62), gayret etme faktörü için 4.02 (S=.58), katılma faktörü için 3.31 (S=.73), çalışma isteği faktörü için 3.05 (S=.62), çalışmayı sürdürme faktörü için 3.59 (S=.62), Ölçeğin Ellez (2004) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasından elde edilen bulgularla bu çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Tablo 2: Güdü Ölçeği Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

	\bar{X}	S	I	II	III	IV
I. Gayret etme	4.02	.58	-	.28**	.40**	.58**
II. Katılma	3.31	.73		-	.48**	.40**
III. Çalışma isteği	3.05	.62			-	.56**
IV. Çalışmayı sürdürme	3.59	.62				-
Toplam	3.54	.49	.76**	.70**	.77**	.83**

** p<.01

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde, Çukurova Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da okuyan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar daha önceden görüşülerek izin alınan ilgili öğretim elemanlarının derslerine girilerek grup halinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Uygulamalar sırasında araştırmacılar sınıflarda bulunmuş ve gerekli açıklamaları yapmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Üstbilis Ölçeği-30 ölçeği kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (4) dördümlük likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Dördümlük likert seçeneklerine uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.75 aralığı “kesinlikle katılmıyorum”, 1.76 – 2.50 aralığı “katılmıyorum”, 2.51 – 3.25 aralığı “katılıyorum”, 3.26 – 4.00 aralığı “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Benzer biçimde aralıklar beşli likert tipi derecelendirmeye sahip güdü ölçeği için de belirlenmiştir. Buna göre; 1.00 – 1.80 aralığı “hiç uygun değil”, 1.81 – 2.60 aralığı “uygun değil”, 2.61 – 3.40 aralığı “karasızım”, 3.41 – 4.20 aralığı “uygun” ve 4.21 – 5.00 aralığı “çok uygun” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Araştırmada ele alınan bağımlı değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık ve güdü ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız gruplar t-testi, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi tekniği, ölçekler arasındaki ilişkileri belirlemek için ise korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Scheffe testinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı; “Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre bilişsel farkındalık ve güdülenme puanları farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetleri ile bilişsel farkındalık ve güdülenme ölçeği puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilişsel Farkındalık ve Güdülenme Puanlarının Karşılaştırılması, t-Testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık ve Günü Alt Ölçekleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p																																																					
Bilişsel farkındalık	Kız	301	2.85	.47	2.807	.005																																																					
	Erkek	244	2.72	.56			Gayret etme	Kız	301	4.09	.55	3.330	.001	Erkek	244	3.93	.61	Katılma	Kız	301	3.31	.72	-.234	.815	Erkek	244	3.32	.74	Çalışma isteği	Kız	301	3.11	.58	2.563	.011	Erkek	244	2.98	.66	Çalışmayı sürdürme	Kız	301	3.63	.58	1.764	.078	Erkek	244	3.53	.67	Günü Ölçeği	Kız	301	3.59	.47	2.441	.015	Toplam	Erkek
Gayret etme	Kız	301	4.09	.55	3.330	.001																																																					
	Erkek	244	3.93	.61			Katılma	Kız	301	3.31	.72	-.234	.815	Erkek	244	3.32	.74	Çalışma isteği	Kız	301	3.11	.58	2.563	.011	Erkek	244	2.98	.66	Çalışmayı sürdürme	Kız	301	3.63	.58	1.764	.078	Erkek	244	3.53	.67	Günü Ölçeği	Kız	301	3.59	.47	2.441	.015	Toplam	Erkek	244	3.49	.50								
Katılma	Kız	301	3.31	.72	-.234	.815																																																					
	Erkek	244	3.32	.74			Çalışma isteği	Kız	301	3.11	.58	2.563	.011	Erkek	244	2.98	.66	Çalışmayı sürdürme	Kız	301	3.63	.58	1.764	.078	Erkek	244	3.53	.67	Günü Ölçeği	Kız	301	3.59	.47	2.441	.015	Toplam	Erkek	244	3.49	.50																			
Çalışma isteği	Kız	301	3.11	.58	2.563	.011																																																					
	Erkek	244	2.98	.66			Çalışmayı sürdürme	Kız	301	3.63	.58	1.764	.078	Erkek	244	3.53	.67	Günü Ölçeği	Kız	301	3.59	.47	2.441	.015	Toplam	Erkek	244	3.49	.50																														
Çalışmayı sürdürme	Kız	301	3.63	.58	1.764	.078																																																					
	Erkek	244	3.53	.67			Günü Ölçeği	Kız	301	3.59	.47	2.441	.015	Toplam	Erkek	244	3.49	.50																																									
Günü Ölçeği	Kız	301	3.59	.47	2.441	.015																																																					
Toplam	Erkek	244	3.49	.50																																																							

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin güdülenme ölçeği toplam (kız ortalama 3.59, erkek ortalama 3.49) puanlarının erkek öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları güdü ölçeği toplam puan ortalamaları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Güdülenme ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyete göre bilişsel farkındalık ve güdülenme ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde "bilişsel farkındalık" (kız ortalama 2.85, erkek ortalama 2.72), "gayret etme" (kız ortalama 4.09, erkek ortalama 3.93) ve "çalışma isteği" (kız ortalama 3.11, erkek ortalama 2.98) alt ölçek ortalamaları dışındaki diğer alt ölçeklerde hem kız hem de erkek öğrencilerin birbirlerine yakın ya da aynı ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında "bilişsel farkındalık" [t(543)=2.807, p<05], "gayret etme" [t(543)=3.330, p<05], "çalışma isteği" [t(543)=2.563, p<01], alt ölçek puanları açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğrencilerinin yaşları ile bilişsel farkındalık ve güdülenme ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilişsel Farkındalık ve Güdülenme Puanlarının Karşılaştırılması, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık ve Güdü Alt Ölçekleri	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Scheffe-f
Bilişsel farkındalık	17-19 yaş	101	2.82	.53	1.051	.350	
	20-22 yaş	344	2.80	.50			
	23 yaş ve üstü	100	2.72	.55			
	Toplam	545	2.79	.52			
Gayret etme	17-19 yaş	101	4.15	.60	5.616	.004	17-19 yaş ~ 23 yaş ve üstü
	20-22 yaş	344	4.02	.59			
	23 yaş ve üstü	100	3.88	.53			
	Toplam	545	4.02	.58			
Katılma	17-19 yaş	101	3.32	.71	.637	.529	
	20-22 yaş	344	3.29	.74			
	23 yaş ve üstü	100	3.38	.70			
	Toplam	545	3.31	.73			
Çalışma isteği	17-19 yaş	101	3.13	.71	1.065	.345	
	20-22 yaş	344	3.03	.58			
	23 yaş ve üstü	100	3.05	.66			
	Toplam	545	3.05	.62			
Çalışmayı sürdürme	17-19 yaş	101	3.69	.68	1.929	.146	
	20-22 yaş	344	3.56	.61			
	23 yaş ve üstü	100	3.57	.61			
	Toplam	545	3.59	.62			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarına göre bilişsel farkındalık ve güdülenme ölçeği alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde "Gayret etme" ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}} = 4.15$, $\bar{X}_{20-22 \text{ yaş}} = 4.02$, $\bar{X}_{23 \text{ ve üstü}} = 3.88$) alt ölçeği ortalamaları dışındaki diğer alt ölçeklerde farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Gayret etme alt ölçeği ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Scheffe-F testi sonuçları "gayret etme" alt ölçeği

puanları açısından 17-19 yaş ile 23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler arasında 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin lehine $[F(2,542)=5.616, p<.05]$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile bilişsel farkındalık ve güdülenme ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Güdü ve Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılması, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık ve Güdü Alt Ölçekleri	Sınıf Düzeyi	N*	\bar{X}	SS	F	p	Scheffe-f
Bilişsel farkındalık	1. sınıf	190	2.81	.54	.446	.720	
	2. sınıf	125	2.81	.45			
	3. sınıf	126	2.78	.49			
	4.sınıf	104	2.74	.58			
Gayret etme	1. sınıf	190	4.16	.55	8.136	.000	1.sınıf~ 3. sınıf 1.sınıf~ 4. sınıf
	2. sınıf	125	4.06	.55			
	3. sınıf	126	3.91	.64			
	4.sınıf	104	3.85	.57			
Katılma	1. sınıf	190	3.27	.75	.752	.521	
	2. sınıf	125	3.28	.72			
	3. sınıf	126	3.34	.71			
	4.sınıf	104	3.39	.75			
Çalışma isteği	1. sınıf	190	3.08	.70	.977	.403	
	2. sınıf	125	3.07	.56			
	3. sınıf	126	2.97	.55			
	4.sınıf	104	3.08	.61			
Çalışmayı sürdürme	1. sınıf	190	3.68	.64	4.740	.003	1.sınıf~ 3. sınıf
	2. sınıf	125	3.64	.55			
	3. sınıf	126	3.43	.61			
	4.sınıf	104	3.55	.66			

N=545

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bilişsel farkındalık ve güdülenme alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde "Gayret etme" ($\bar{X}_{1.sınıf} = 4.16, \bar{X}_{2.sınıf} = 4.06, \bar{X}_{3.sınıf} = 3.91, \bar{X}_{4.sınıf} = 3.85$), ile "Çalışmayı sürdürme" ($\bar{X}_{1.sınıf} = 3.68, \bar{X}_{2.sınıf} = 3.64, \bar{X}_{3.sınıf} = 3.43, \bar{X}_{4.sınıf} = 3.55$), alt ölçeği

ortalamaları dışındaki diğer alt ölçeklerde farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Gayret etme ve çalışmayı sürdürme ortalamalarındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Scheffe-F testi sonuçları "gayret etme" alt ölçeği puanları açısından 1. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencilerinin lehine [$F(2,542)=8.136, p<.05$], "çalışmayı sürdürme" alt ölçek puanları açısından ise 1. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencilerinin lehine [$F(2,542)=4.740, p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile bilişsel farkındalık ve güdülenme ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık ve Güdülenme Puanlarının Karşılaştırılması, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık ve Güdü Alt Ölçekleri	Sosyo-ekonomik düzey	N	\bar{X}	SS	F	p	Scheffe-f
Bilişsel farkındalık	ASED	152	2.67	.53	6.118	.002	OSD~
	OSED	221	2.86	.53			ASED
	ÜSED	172	2.80	.47			USED~ ASED
Gayret etme	ASED	152	4.03	.53	1.481	.228	
	OSED	221	4.06	.58			
	ÜSED	172	3.96	.63			
Katılma	ASED	152	3.28	.77	1.677	.188	
	OSED	221	3.38	.74			
	ÜSED	172	3.25	.69			
Çalışma isteği	ASED	152	3.10	.60	2.160	.116	
	OSED	221	3.08	.65			
	ÜSED	172	2.97	.59			
Çalışmayı sürdürme	ASED	152	3.62	.57	2.754	.065	
	OSED	221	3.63	.62			
	ÜSED	172	3.49	.66			

¹ alt sosyo-ekonomik düzey, ² orta sosyo-ekonomik düzey, ³ üst sosyo-ekonomik düzey.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre bilişsel farkındalık ve güdülenme ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde

“bilişsel farkındalık” ($\bar{X}_{ASED} = 2.67$, $\bar{X}_{OSED} = 2.86$, $\bar{X}_{ÜSED} = 2.80$) alt ölçeği ortalamaları dışındaki diğer alt ölçeklerde farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bilişsel farkındalık alt ölçek ortalamalarındaki bu farklılığın anlamlı olduğu tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Scheffe-f testi sonuçları “bilişsel farkındalık” alt ölçeği puanları açısından OSED ile ASED arasında OSED, ÜSED ile ASED arasında ÜSED lehine [$F(2,542)=6.118$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı; “Öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerine göre güdülenme puanları farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda; öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile güdülenme ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Göre Güdülenme Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Güdü Toplam ve Alt Ölçekleri	BF* Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Scheffe-F
Gayret etme	Düşük	101	4.00	.59	7.103	.001	Yüksek~Düşük Yüksek~Düşük
	Orta	217	3.92	.54			
	Yüksek	227	4.12	.60			
	Toplam	545	4.02	.58			
Katılma	Düşük	101	3.20	.72	3.618	.027	Yüksek~Düşük Yüksek ~Orta
	Orta	217	3.27	.69			
	Yüksek	227	3.41	.77			
	Toplam	545	3.31	.73			
Çalışma isteği	Düşük	101	2.99	.66	1.448	.236	
	Orta	217	3.02	.57			
	Yüksek	227	3.10	.65			
	Toplam	545	3.05	.62			
Çalışmayı sürdürme	Düşük	101	3.58	.73	1.040	.354	
	Orta	217	3.54	.57			
	Yüksek	227	3.63	.63			
	Toplam	545	3.59	.62			
Güdü Ölçeği Toplam	Düşük	101	3.50	.50	4.719	.009	Yüksek~Düşük Yüksek ~Orta
	Orta	217	3.48	.44			
	Yüksek	227	3.62	.51			
	Toplam	545	3.54	.49			

*BF: Bilişsel Farkındalık

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerine göre güdü puan ortalamaları incelendiğinde “gayret etme” ($\bar{X}_{\text{Düşük}} = 4.00$, $\bar{X}_{\text{Orta}} = 3.92$, $\bar{X}_{\text{Yüksek}} = 4.12$) ve “katılma” ($\bar{X}_{\text{Düşük}} = 3.20$, $\bar{X}_{\text{Orta}} = 3.27$, $\bar{X}_{\text{Yüksek}} = 3.41$), alt ölçek ortalamaları ile “güdü ölçeği toplam” ($\bar{X}_{\text{Düşük}} = 3.50$, $\bar{X}_{\text{Orta}} = 3.48$, $\bar{X}_{\text{Yüksek}} = 3.62$), puan ortalamaları dışındaki diğer alt ölçeklerde farklı bilişsel farkındalık düzeyinde bulunan öğrencilerin birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Güdülenme ölçeği toplam ve alt ölçek ortalamalarındaki bu farklılığın anlamlı olduğu tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Scheffe-F testi sonuçları, “gayret etme” alt ölçeği puanları açısından bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerle düşük düzeyde olanlar arasında bilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin lehine [$F(2,542) = 7.103$, $p < .05$], “katılma” alt ölçeği ve güdülenme ölçeği toplam puanları açısından ise farkın bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerle düşük ve orta düzeyde olanlar arasında bilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin lehine [$F(2,542) = 3.618$, $p < .05$], [$F(2,542) = 4.719$, $p < .05$], istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Araştırmada üçüncü alt amaç; öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları ile güdülenme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amacı test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları ile güdü ölçeği toplam puanları arasında 0.01 ($r = 0.13$) düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Güdülenme ölçeği alt ölçek puanları ile bilişsel farkındalık puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde gayret etme ($r = 0.11$, $p < .05$) ve katılma ($r = 0.13$, $p < .01$) alt ölçek puanları ile bilişsel farkındalık puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, bununla birlikte çalışma isteği ve çalışmayı sürdürme alt ölçek puanları ile bilişsel farkındalık puanları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tartışma ve Yorum

Bilişsel farkındalık ve güdü ölçeği toplam “gayret etme” ve “çalışma isteği” alt ölçek puanları açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin güdülerini cinsiyete göre farklılıklar gösterebilir (Brophy; 1999; Rusoillo ve Arias, 2004). Rusillo ve Arias (2004), cinsiyete göre bilişsel-güdüsel değişkenlerin edebiyat ve matematik başarıları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, kızların dışsal güdülerinin düşük düzeyde olduğunu ve başarıları için daha fazla sorumluluk aldıklarını, daha çok bilgi-işleme stratejileri kullandıklarını belirlemişlerdir. Benzer biçimde Martin (2001), kızların erkeklerden daha güdümlü olduğunu, öğrenmeye daha fazla odaklandıklarını ve öğrenmelerini daha fazla planlayıp, izlediklerini belirlemiştir. Pressley ve McCormik (1995) ise erkek öğrencilerin akademik başarıya ilişkin beklentilerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu

saptamışlardır. Kız öğrencilerin güdü düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu Çelik, (2005), Gökdağ, (1996) ve Martin, (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır. Öğrencilerin güdülerinin cinsiyete göre gösterdiği bu farklılıklar öğretmenden, kültürel özelliklerden ve toplumsal yapılardan da etkilenmektedir. Toplumun kızlara ve erkeklere yüklediği roller de bazı alanlara yönelme ve çalışma isteği üzerinde etkili olmaktadır (Gallagher, 2001, Akt. Çetingöz, 2006; Gordon, 1999; Pressley ve McCormik, 1995; Woolfolk, 1998). Araştırmada kız öğrencilerinin bilişsel farkındalık puanlarının yüksek olması problem çözmede erkeklere göre daha ısrarcı olmaları ile açıklanabilir. Vermeer, Boekaerts ve Seegers (2000), kızların problem çözmede erkeklere göre daha ısrarcı olduklarını bulmuşlardır. Güdü ve cinsiyet arasındaki ilişkileri toplumun ve kültürel özelliklerin dolayısıyla ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentilerinin etkilediği söylenebilir. Ancak güdü değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir öğrenci özelliğidir. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet açısından güdüselle farklılıkları oluşturmaması ve cinsiyete göre olmuş güdüselle farklılıkların bilincinde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenci güdüsü ve olumlu yönde nasıl geliştirilebileceği konusunda bilgi birikimine sahip olmaları önemlidir. Bunun için doğrudan güdünün geliştirilmesine yönelik programlar uygulanacağı gibi farklı programların olumlu etkilerinden de yararlanılabilir. Örneğin bilişsel stratejilerin öğretimi ile ilgili programların uygulanması sonucunda öğrencilerin güdü düzeylerinin artması ve cinsiyete bağlı farklılıkların ortadan kalkması beklenir. Bu tür programların cinsiyet üzerindeki etkilerini görmek için erken yaş dönemlerinde başlamanın daha faydalı olacağı belirtilmektedir (Search, 1996). Bu araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin oluşturması yukarıda sayılan nedenlerden dolayı önemlidir.

Yaşa göre bilişsel farkındalık ve güdü alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarına göre sadece gayret etme alt ölçeği ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu ve farkın 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre bilişsel farkındalık ve güdü alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında “gayret etme” alt ölçeği puanları açısından 1. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencilerinin lehine “çalışmayı sürdürme” alt ölçek puanları açısından ise 1. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hem yaş hem de sınıf düzeyi açısından gayret etme puanlarındaki farklılaşmanın 17-19 yaş ve birinci sınıf öğrencilerinin lehine çıkması birinci sınıf öğrencilerinin daha gayretli oldukları, inatla çalıştıkları, yaptıklarının en iyisini yapmaya çalıştıkları ve herkesin yapabileceği kolay işler yerine daha zor işleri yapmaktan zevk aldıkları şekilde yorumlanabilir. Çalışmayı sürdürme alt ölçeğindeki

farklılaşmanın da birinci sınıf öğrencilerinin lehine çıkması bu yorumu desteklemektedir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre bilişsel farkındalık ve güdü puan ortalamaları incelendiğinde “bilişsel farkındalık” puanları açısından orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler arasında OSED lehine, ÜSED ile ASED arasında ÜSED lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulgu orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında oldukları, ve kendilerine geri bildirim verebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Heath (1983; Akt. Pappas, Ginsburg, ve Jiang, 2003) orta ve üst SED’ten gelen öğrencilerin diğerlerine göre olayları daha ayrıntılı sorguladıklarını ve bilişsel süreçlerini daha çok işlettiklerini belirtmektedir.

Bilişsel farkındalık düzeylerine göre güdü puan ortalamaları incelendiğinde “gayret etme” alt ölçeği puanları açısından bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerle düşük düzeyde olanlar arasında bilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin lehine, “katılma” alt ölçeği ve güdü ölçeği toplam puanları açısından ise farkın bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerle düşük ve orta düzeyde olanlar arasında bilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini daha fazla işlettikleri ve dolayısıyla güdülenmelerinin de diğerlerine göre daha yüksek olduğu şekliyle yorumlanabilir. Stage, Muller, Kinzie, & Simmons, (1998) bilişsel farkındalık ve güdülenme ile ilgili olarak benzer açıklamalar yapmışlardır.

Öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları ile güdü ölçeği toplam, gayret etme ve katılma alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, bununla birlikte çalışma isteği ve çalışmayı sürdürme alt ölçek puanları ile bilişsel farkındalık puanları arasında bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Bilişsel farkındalık ile güdü ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki bir çok araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Charles, 1991; Jeffrey ve John, 1998; [Md.Yunus](#) ve [Wan Ali](#), 2009; Pintrich, Roeser, ve De Grot, 1994; Sungur, ve Senler, 2009; Stage, Muller, Kinzie, ve Simmons, 1998). Pintrich, Roeser, ve De Grot (1994), araştırmalarında olumlu güdüsel inançların, üst düzey öz-düzenleyici öğrenme ile olumlu ilişkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bilişsel farkındalık ile güdülenme arasında pozitif bir ilişki vardır ve güdülenme öz-yetkinliği ve öz-düzenlemeyi etkilemektedir (Stage, Muller, Kinzie, & Simmons, 1998).

Araştırmada elde edilen tüm bulgular ve literatür göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel farkındalık ve güdülenme konusunda

öğretmenlere ve dolayısıyla onları yetiştiren üniversitelere bu görevi ne oranda yerine getirdikleri konusunda iki farklı üniversitede okuyan sınıf öğretmenliği öğrencileri aracılığıyla bazı ipuçları verildiği düşünülmektedir. Öğrenen kişi belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır. Eğer öğrenen kişi etkili tutumlar geliştiremezse öğrenme ortamı olumsuz yönde etkilenecektir. Bunun için öğrenme ortamında olumlu tutumlar geliştirmeye önem verilmelidir. Sınıf içinde düşüncenin kontrolüne önem vermek, öğrencilerin sınıftaki konuları kontrol etmeleri ve o konudaki başarıları için sorumluluk almaları anlamına gelir. Böylece disiplin edici öğretmen kavramı büyük ölçüde ortadan kalkmaktadır. Öğrencilerin daha iyi akademik gelişme sağlamaları için kendi kontrollerini geliştirme ve canlı tutmayı öğrenme gereksinimleri vardır. Öğretmenler bunu farkında olmalı ve öğretim ortamını buna göre düzenlemelidir. Bu kadar kapsamlı ve çok yönlü yorumlanan bir konunun sadece ölçekler kullanılarak incelenmesi birçok sınırlılığı da beraberinde getirmekle birlikte, kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrole sahip bireylerin yetiştirilebilmesi noktasında üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının ve sürecin yeniden gözden geçirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akbay, R. (2000). *Eğitim psikolojisi*, Konya: Mikro Yayınları.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (pp.77-95). New York: Guilford.
- Bartlett, S., Burton, D., Peim, N. (2001). *Education studies*. London: Paul Chapman Publishing
- Başaran, İ.E.(1982). *Örgütsel davranış yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. No:111.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (Eds.) , *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. U.S.A.: Mc Graw-Hill Book Company.
- Can, H.(1985). *Başarı güdüsü ve yönetsel başarı*. Hacettepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Yayını, No:12.
- Cartwright-Hatton S, & Wells A (1997) Beliefs about worry and intrusions: the metacognitions questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorder*, 11: 279-296.
- Charles, H. (1991). Metacognition and motivation. *Reading Improvement*, 28(1),35-39.
- Cüceloğlu, D.(1991) *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş:
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbiliş*. <http://www.tsadergisi.org/arsiv/agustos2007/02.pdf> adresinden 15.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, Z. (2005). İlköğretim öğrencilerinin başarı güdüsü ve ana-baba beklentilerine ilişkin algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetingöz, D. (2006). Not alma stratejisinin öğretimi tarih başarısı, hatırd tutma ve başarı güdüsü. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dembo, M.H., & Eaton, M.J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100, 473-490.
- Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2008). *Metacognition*. USA: Sage Publications
- Egen, P., K., (2001). *Educational psychology*, USA: New Jersey
- Ellez, A. M. (2004). Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı güdü ve cinsiyet ilişkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 68-75.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gordon, J. M. (1999). Gender development and gender adult development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 29-37.
- Gourgey, A. F. (1998), Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.
- Gökdağ, M. (1996). Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerinin güdü düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- [Hacker, D.J.](#), [Dunlosky, J.](#), & [Graesser, A. C.](#) (2009). *Handbook of metacognition in education: Educational psychology*. USA:Routledge.
- Hartman, H. J., & Sternberg, R. J. (1993). Abroad BACEIS for improving thinking, *Instructional Science*, 21, 401-425.
- Hoy, A.W. (2004, April). *What do teachers know about self-efficacy?*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Jeffrey, L. & John, S. (1998). [Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement](#). (EJ576966) *Canadian Journal of Counseling*, 32(3), 200-212.
- Long, M. (2000). *The psychology of education*. London: Taylor & Francis Group.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. & Çalışkan, M., (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Martin, A. J. (2001). The students motivation scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2003). Boys and motivation. *The Australian Educational Researcher*.
- [Md.Yunus, A.S.](#) & [Wan Ali, W.Z.](#) Metacognition and motivation in mathematical problem solving *The International Journal of Learning* 15(3), 121-132 Retrieved from <http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.1699> at 28.09.2009.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: Mc Graw Hill.
- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13, 59-74.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-75.
- Pappas, S., Ginsburg, H.P., & Jiang, M. (2003). SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18, 431-450.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. & De Grot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pressley, M. & McCormik, C.B. (1995). *Advanced educational psychology*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Robbins, S.P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. Çev. Sevgi Ayşe Öztürk, ETAM A:Ş.
- Rusillo, M. T. ve Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 2, 1, 97-112.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Search, S. P. (1997). The differential effects of domain-specific and self-efficacy, and academic motivation of developmental mathematics students. *Dissertation Abstract*. The Florida State University, USA.
- Senemoğlu, N., (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shu-Shen, S. (2002). Children's self-efficacy beliefs, goal setting behaviors, and self-regulated learning. *Journal of National Taipei Teachers College*, 15, 263-282.
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10, 117-139.
- Stage, F. K., Muller, P. A., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating learning centered classrooms: What does learning theory have to say?* Higher Education Report vol. 26, number 4. Washington, D. C.: Association for the Study of Higher Education.
- Sungur, S, ve Senler, B. (2009). [An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation](#). *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 15(1), 45 - 62
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 315-326.
- Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Tosun, A. ve Irmak, M. (2008). Adaptation, validity, and reliability of the metacognition questionnaire-30 for the Turkish population, and its relationship to anxiety and obsessive-compulsive symptoms. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Tung-hsien, H. (2004). The relations among trichotomous achievement goals, self-efficacy, and self-regulation in EFL sixth-grade classes in Taiwan. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17, 111-134.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Nunez, J.C., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, S., & Pieniro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimension of learning. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Vauras, M., Rauhanummi, T., Kinnunen, R. & Lepola, J. (1999). Motivational vulnerability as a challenge for educational interventions. *International Journal of Educational Research* 31, 515-531.
- Vermeer, H. J., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 308-315.
- Wells A, & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ 30. *Behavioral Research and Therapy*, 42, 385-396.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Yapıcı, M. (2004). Öğrenme-öğretme sürecinde olumsuz pekiştirici. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.